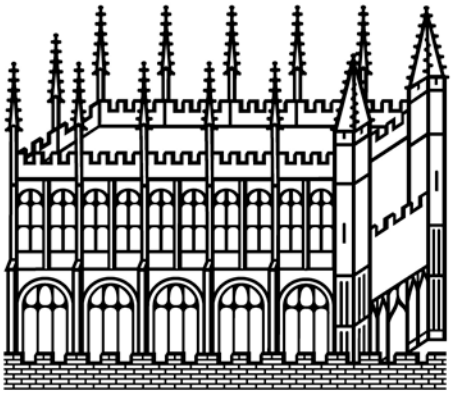


Bodleian Libraries

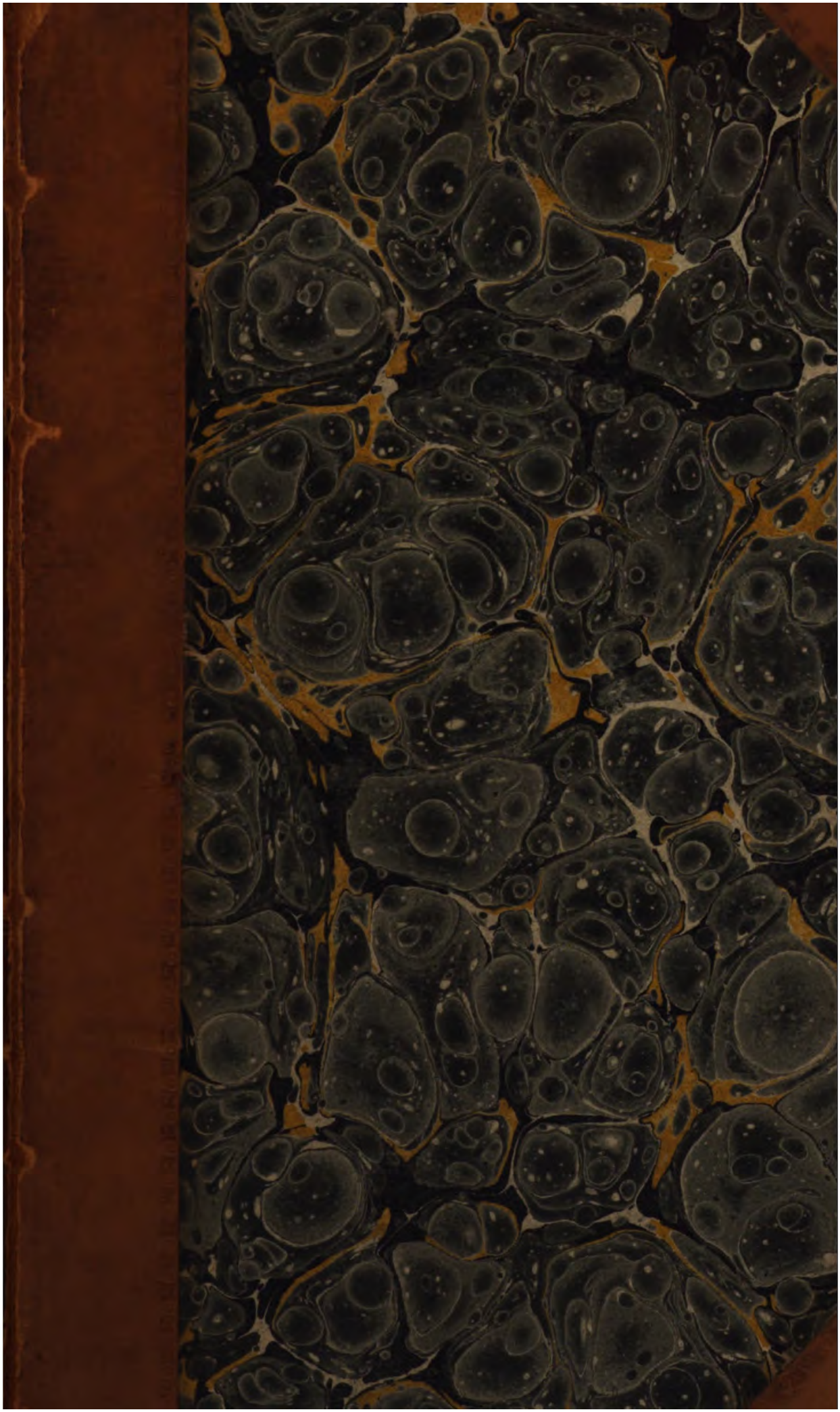
UNIVERSITY OF OXFORD

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

For more information see:

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

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



678

Per. 2621 e. 178
48-50

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.

Achtundvierzigster Band.

(Nr. 1—5 der ersten Abtheilung.)

Berlin,
Verlag der Rengerschen Buchhandlung (O. Struwe).
1858.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLVIII. Nro. 1. 1858.

I. Abhandlungen.

Die Geschichte der deutschen Litteratur auf den deutschen Schulen.

Skizze.

Unter den Disciplinen, welche wir in den oberen Classen unserer Gymnasien treiben, nimmt die Geschichte der deutschen Litteratur, wie mich dünkt, eine der ersten Stellen ein: nicht durch die Zahl der Lehrstunden, welche ihr gewidmet sind; denn sie hat die spärlich zugemessene Zahl von zwei oder drei Lehrstunden noch mit dem Stile, mit den freien Vorträgen, mit der Philosophie und noch so manchen anderen Aufgaben zu theilen; — nicht durch ihre Geltung bei einer etwa zu erwartenden Prüfung; denn die Geschichte der deutschen Litteratur ist im Preußischen durch die letzten Modificationen des Abiturienten-Reglements aus der Zahl der Prüfungsgegenstände gestrichen worden, sondern durch die Macht, welche sie selber, ganz für sich allein, durch den Gegenstand, mit welchem sie sich beschäftigt, auf die Jugend ausübt.

Man kann daher überzeugt sein, daß im Allgemeinen der Lehrer des Deutschen, wenn er seiner Stellung sich bewußt ist, wenn er die Mittel, welche in seine Hand gelegt sind, zu schätzen und zu gebrauchen weiß, am tiefsten und dauerhaftesten, ja meist für das ganze Leben entscheidend und bestimmend, auf seine Schüler einzuwirken vermag. Ich würde mich auf meine eigene Erfahrung berufen, wenn diese Provocation bei einem Anonymus einigen Werth hätte; ich bitte daher, bei der Jugend selber, die in den letzten Jahren auf den Gymnasien gebildet ist, nachzufragen, wie ich es selbst vielfach gethan habe, wenn es sich nicht von selber verstehen sollte, daß mit der Jug-

derjenige Lehrer am innigſten verbunden iſt, der dieſe in ihre Welt, die der Poeſie und des Schönen, einzuführen und einzuweihen berufen iſt.

Die dem Schulweſen vorgeſetzten Behörden haben in mehreren Staaten, und mit vollem Rechte, ihr Augenmerk darauf gerichtet den Religionsunterricht, zumal in den oberen Claſſen, in die geeigneten Hände zu legen. Sie hätten ſich hierauf nicht beſchränken, ſondern das Deutſche zugleich mit ins Auge faſſen ſollen. Der Religionsunterricht wird an Wirkenskraft, der deutſche Unterricht an ſittlichem und religiöſem Halt gewinnen, wenn beide Disciplinen in einer Hand vereint werden.

Es gab eine Zeit, in der unſer Ilgen, wie die alten Portenſer bezeugen müſſen, als letzte anerkannte Autorität in der deutſchen Litteratur nur Leſſing gelten laſſen wollte, und Alles, was nach Leſſing gekommen war, auf die Tiſche der Frauen verwies. Die Geſchichte der Litteratur war eine moderne Disciplin auf unſern Schulen; wie hätte zu einer Zeit, wo die Litteratur ſelbſt noch im Werden und Wachſen begriffen war und unſere großen Genien in friſcheſter Productivität ſtanden, ſchon von einer hiſtoriſchen Betrachtung jener Litteratur die Rede ſein können? Aber auch als dieſe Disciplin in den Schulen einen Platz gefunden hatte, hatte noch lange Jahre dieſer Unterricht durchaus nichts Bedenkliches. Es war im Allgemeinen in Lehrenden und Lernenden eine tiefe und herzliche Sympathie mit dem Geiſte vorhanden, aus welchem hauptſächlich unſere Litteratur geboren war, ſo daß die Beſchäftigung mit dieſer gleichſam mit einer gewiſſen Harmonie auf die Seele wirkte. Die Idealität, welche in derſelben wehte, erweckte in den Gemüthern mehr eine fröhliche Begeiſterung und unbefangene Hingabe. Sie berührte ſich für uns noch nicht unmittelbar mit der Wirklichkeit, und wurde daher auf eine eben ſo harmloſe Weiſe aufgenommen, wie wir die Alten mit unſern Schülern leſen, ohne daraus für Staat und Kirche eine Gefahr zu fürchten. Man gab ſich dem Genuſſe dieſer Litteratur hin, ohne daran zu zweifeln, daß die Freude an Leſſings Natan mit religiöſer Orthodoxie, die Begeiſterung für den Werther mit ehrbarer Bürgerlichkeit, die Klopſtock'ſche Ueberſchwenglichkeit der Empfindung mit praktiſcher Tüchtigkeit, und die Schiller'ſchen Freiheitsideen mit der ſtrengſten Treue in Amt und Beruf wohl vereinbar ſei.

Dies war die Situation, in welcher wir in unſern jungen Jahren zu dem Studium der deutſchen Litteratur ſtanden. Ich gedenke noch jetzt des tiefen und reinen Glückes, welches mir und uns Allen

der Eintritt in dieſe Welt bereitete. Ich wünſchte, dieſe Unbefangenheit, Harmloſigkeit und Naivetät, dieſe einfache und ungetheilte Begeiſterung für die Werke der Litteratur wäre noch in der Jugend oder könnte wieder in ihre Herzen zurückgerufen werden. Ich würde die Gefahren, welche aus dem Studium derſelben für die Jugend erwachſen könnten, weniger hoch anſchlagen als die ideale Richtung und die Schwungkraft, welche ihr damals durch dieſes Studium gewonnen wurden.

Indes es ſind nun einmal andere Zeiten gekommen: die der Unbefangenheit und der reinen Begeiſterung ſind vorüber, und können, nach aller menſchlichen Erfahrung zu ſchließen, nicht wieder zurückkehren. Die Gegenſätze, welche damals mit einander in einer harmloſen Gemeinſchaft lebten, ſind in Staat und Kirche, in Kunſt und Wiſſenſchaft auseinander getreten und ſtehen ſich ſeit langer Zeit in bitterm Haſſe und ſcharfem Kampfe mit blanker Waffe gegenüber. Die Litteratur iſt in dieſen Kampf mit hineingezogen worden: man hat gefragt, *nicht blos*: was ſind dieſe Werke der Poeſie? ſondern; wie verhalten ſie ſich zu Staat, zu Kirche, zu den Principien der Moral u. ſ. w.? Es iſt ſeitdem keine gleichgültige Sache mehr, *wer* die Geſchichte der deutſchen Litteratur auf einer Schule lehre. Es wäre ſehr naiv zu glauben, Leſſing, Herder, Göthe, Schiller ließen ſich jetzt noch wie vor 30 Jahren mit derſelben Unbefangenheit wie Sophokles oder Homer, Demoſthenes oder Cicero behandeln. Nachdem einmal die alte Argloſigkeit und Unmittelbarkeit vernichtet iſt, wäre es ſelbſt gewiſſenlos, wenn man die Geſchichte der Litteratur noch in der alten Weiſe vortragen, und ſich an dem Rauſche der jugendlichen Begeiſterung genügen laſſen wollte, ſtatt die Jugend zu einem ſichern und klaren Bewußtſein über das was ſie an den Werken der Litteratur beſitze oder nicht beſitze, heranzubilden. Denn es iſt mit Sicherheit zu erwarten, daß den Platz, den wir leer laſſen, Andere einnehmen und ſich der Litteratur, wie es bereits geſchehen iſt, zu ihren Zwecken als eines ſehr brauchbaren Werkzeuges bedienen werden. Der unmittelbare Genuß und die frohe und ſchöne Begeiſterung ſind einmal zerſtört: es fragt ſich, wie der Unterricht in dieſer Disciplin jetzt zu geſtalten ſein dürfte, um der Jugend das Intereſſe an der Litteratur und die bildenden Kräfte in derſelben zu erhalten, ohne durch dieſelbe ihren Dienſt im Staate, in der Kirche, im geſellſchaftlichen Leben gefährdet werden zu laſſen.

Denn in der That, wie ſehr wir auch unſere claſſiſche Litteratur als eine der koſtbarſten Perlen in der Ehrenkrone des deutſchen Volkes betrachten, ſo können wir doch jetzt, nachdem der Gegenſatz der Meinun-

gen und Tendenzen einmal ſo zum Bewußtſein gekommen iſt, unmöglich leugnen, daß unſere ſchöne Litteratur ſich überwiegend in einer oppoſitionellen Richtung bewegt, entwickelt und geſtaltet habe. Ich ſage überwiegend und ich ſpreche von einer Richtung. Denn allerdings beſitzen wir in der Litteratur eine Anzahl, ja eine Reihenfolge von Werken, welche ſich mit einer gewiſſen Continuität jener oppoſitionellen Richtung entgegenſtellen und nach der Erhaltung, Förderung und Weiterbildung des Poſitiven hinſtreben. Und ſelbſt in denjenigen Autoren, welche auf der oppoſitionellen Seite ſich befinden, fehlt es nicht an conſervativen Elementen und Beſtrebungen; ja dieſe eben ſind es, welche unſerer Litteratur, ihres oft ſo durchaus negativen Geiſtes ungeachtet, doch einen innerlichen Halt und ihre dauernde Bedeutung für die Nation verliehen haben.

Ich weiß ſehr wohl, daß man unſerer ſchönen Litteratur gerade das zu einem großen Lobe angerechnet hat, daß ſie dieſe oppoſitionelle Richtung genommen. Gerade hierdurch habe ſie die Nation mit neuem Leben erfüllt und, um mit unſerm Meiſter Jacob Grimm zu ſprechen, Deutſchland an Macht und Ehren aufgebaut; gerade ihr ſei es zu verdanken, daß der Deutſche ſich unter der heimlich wirkenden Gewalt vaterländiſcher Sprache und Dichtung noch als Deutſcher fühlen könne. Sie habe den geiſtigen Kräften unſers Volkes, denen ſonſt jeder andere Raum ſich frei zu äußern und zu bewegen verſagt geweſen ſei, eine neue Sphäre des Strebens und Ringens eröffnet, und in einer Zeit, wo weder der ſtarre Dogmatismus der Kirche noch der in Unfreiheit gefeſſelte Staat noch das in geiſt- und ſeelenloſe Formen geſchmiedete geſellſchaftliche Leben für edlere Naturen eine Befriedigung geboten, einen Erſatz und einſtweilen einiges Genüge gewährt. Doch wozu iſt es nöthig hier das Lob zu wiederholen, was unſerer Litteratur in ſo überſchwenglichem Maße geſpendet iſt? Man kann ja ſehr wohl die ſchöne und edle Frucht, welche ſie getragen, in vollſtem Maße anerkennen, ohne von der Nothwendigkeit überzeugt zu ſein, daß ſie unabweichlich in dieſe Bahnen der Oppoſition habe einlenken müſſen, und über dem reichen Segen, den ſie gebracht hat, das Auge zu verſchließen gegen den reicheren Segen, den ſie auf anderem Wege möglichen Falls gebracht haben könnte. Und wenn ich erwäge, daß dergleichen Epochen in der Litteratur und in dem geiſtigen Leben einer Nation nicht alle Jahrhunderte wiederkehren, wenn ich namentlich die Unfähigkeit unſers Jahrhunderts irgend etwas Bedeutendes und Bleibendes ſchöpferiſch zu bilden ins Auge faſſe, ſo kehre ich immer zu einem Gefühle tiefen Bedauerns zurück, daß unſere Litteratur nicht, anſtatt oppoſitio-

nell, kosmopolitiſch, abſtract ideal und unkirchlich zu werden, vielmehr ihre Richtung auf das Hiſtoriſche, das Nationale und das Kirchliche genommen hat. Es iſt immer ein Schaden, ja ein Unglück für ein Volk, wenn ſeine claſſiſche Litteratur den oppoſitionellen Charakter an ſich trägt. Was mehr iſt, damals war für die Litteratur eine Möglichkeit da, die heute nicht mehr vorhanden iſt, ſich an die gegebenen poſitiven Verhältniſſe anzuſchließen; dadurch daß ſie damals dieſen Boden aufgegeben hat, iſt er der Litteratur für alle Zeiten verloren gegangen.

Das achtzehnte Jahrhundert iſt einſt von denen, die in demſelben lebten, als das Jahrhundert der Bildung, der Philoſophie und der Freigeiſtigkeit geprieſen worden; ich glaube jedoch, daß man es eben ſo ſehr als das Jahrhundert bezeichnen könnte, in welchem durch die Ideen, welche daſſelbe ganz und gar erfüllten, viele poſitive Elemente, welche ſich im Anfange des achtzehnten Jahrhunderts noch im Volke befanden, bei Seite gedrängt und allmälig vernichtet worden ſind, als das Jahrhundert, in welchem ſich geiſtig die Revolutionen vorbereiteten, welche dann, als ihre Zeit gekommen war, offen an das Licht hervortraten. Es iſt nicht immer ein Verſchulden, welches dem Untergang voraufgegangen iſt, ſo wenig als gewiſſe Principien darum als berechtigte oder ſittliche gelten dürfen, weil ſich die öffentliche Meinung für ſie erklärt: Gott läßt oft einem Volk, welches ſich von ihm abgewandt hat, das Gute, deſſen es nicht würdig war, verloren gehen, und auf eine Zeit den menſchlichen Hochmuth und Wahn ſcheinbar über ſein heiliges Wort den Sieg davon tragen.

Ich habe mich ſtets bemüht, in meinen hiſtoriſchen Studien, und namentlich in denen, welche das achtzehnte Jahrhundert betreffen, unabhängig von den Urtheilen, welche aus der hiſtoriſchen Litteratur ſich ergeben und für ſich allein nur eine einſeitige Anſicht von den Verhältniſſen bieten, zu poſitiven Anſchauungen von den Grundlagen des öffentlichen und privaten Lebens zu gelangen, und zu dieſem Zwecke namentlich die Mühe des Studiums von Specialgeſchichten nicht geſcheut. In dieſen tritt uns ein völlig anderes Bild von jenen Zuſtänden entgegen, als wir in den Geſchichtswerken, unter denen ich namentlich Schloſſer nenne, finden: im Volke eine große Gediegenheit, ſittlicher Halt, religiöſer Ernſt, ſtrenge Zucht, geiſtige Tüchtigkeit und Bildung auch im Handwerkerſtande auf fremden Univerſitäten erworben, materieller Wohlſtand, Freiheit und Selbſtregierung in dem eigenen Kreiſe, Zuſtände, wie ſie uns in Weſtphalen in den Schriften Juſtus Möſer's begegnen, eines der wenigen Autoren, die für die

Nähe und für die gegebenen Verhältniſſe ein Auge und ein Herz beſaßen. Es ſind die Verhältniſſe, auf denen unter Andern für Friedrich den Großen die Möglichkeit beruhte, ſeinen ſiebenjährigen Krieg zu führen. Auch in den höheren Kreiſen, denen des Adels und des Hofes, ſind Elemente vorhanden auch der Bildung, von denen die allgemeinen geſchichtlichen Werke, welche hauptſächlich aus gedruckten Büchern ſchöpfen, uns Nichts ahnen laſſen. Die Familienbibliotheken, welche aus jenen Zeiten ſtammen, laſſen uns geiſtige Intereſſen erkennen, die auch der deutſchen Litteratur nicht fremd waren. Was die regierenden Häupter anbetrifft, ſo liegt in den leider verſchloſſenen Archiven der fürſtlichen Häuſer eine unermeßliche Fülle des Materials vor, aus dem es nicht ſchwer halten dürfte, dem Schloſſer'ſchen Werke, das ich übrigens mit hoher Achtung nenne, eine andere, wahrhaftere Geſchichte zur Seite zu ſtellen. Dieſe Verhältniſſe waren im Großen und Ganzen ſo angethan, daß eine Polemik dagegen nicht gerechtfertigt war, ſondern daß man hätte vielmehr an ſie anknüpfen und ſie, wie es die griechiſchen Dichter zum Heil und zur Ehre ihres Volkes gethan haben, ehren, pflegen, weiter bilden und durch die Weihe der Poeſie adeln ſollen. Auf dieſen Grundlagen und aus den vorhandenen Elementen hätte eine nicht minder glänzende und für das Vaterland heilvolle deutſche Litteratur aufgebaut werden mögen, während jetzt, wer wollte es leugnen? unſere Litteratur ſich von ihnen abgewendet, dieſe Fundamente zum Theil zerſtört und ſelbſt die hiſtoriſchen Stoffe, welche offen vor ihr dalagen, nicht, wie es möglich war, benutzt hat.

Es iſt in dieſer Beziehung ſehr charakteriſtiſch, daß Klopſtock ſich mit einer großen Abneigung von Friedrich dem Großen abwandte, und nicht blos einen der glänzendſten Stoffe nicht ergriff, ſondern auch eins ſeiner Lieder, das urſprünglich für Friedrich beſtimmt war, und in der That auch nur auf ihn bezogen einen rechten Sinn hat, umtaufte und der Ehre Heinrichs des Vogelſtellers weihte, und es an indirecten Anſpielungeu auf den kriegeriſchen Helden nicht fehlen ließ. Und ſo iſt es im Allgemeinen — denn ſind z. B. die ſogenannten preußiſchen Dichter gegenüber dem Ruhme Preußens nennenswerth? — überall geſchehen, daß die Litteratur, ohne ein warmes Gefühl für das Große, Schöne, Sittliche, was die unmittelbare Nähe ihr darbot, bald in eine nebelhafte und geſtaltloſe Vergangenheit zurückging, bald ſich in die fernſten Weiten des Kosmopolitismus verlor, und die großen und ewigen dichteriſchen Productionen die concreten Stoffe verſchmähten.

Ich ſpreche natürlich nur von der geſammten Richtung unſerer Litteratur. Denn es haben, wie ſich von ſelbſt verſteht, und wie Jeder

weiß, unſere Dichter auch hierhinein einen Griff gethan und die ſchönſten Anſätze zu einer nationalen Poeſie gemacht, wie ſie aus dem Geiſte Shakſpeare's entſprungen iſt. Wie hat z. B. Leſſing in ſeiner Minna von Barnhelm aus der Fülle von Durchlebtem und Tiefempfundenem geſchöpft! welcher nationale Sinn iſt in dem Götz von Berlichingen enthalten! welches Bild deutſchen bürgerlichen Stilllebens rollt ſich vor uns in Hermann und Dorothea auf! Aber erſtens ſind es doch immer nur Anſätze geblieben, und die Dichter ſind von ihnen immer wieder in die Welt ihrer eigenen Ideale zurückgekehrt, in der ſie ſich heimiſcher fühlten als dort; ſodann fehlt, wenn wir jene Werke mit den Dramen Shakſpeare's vergleichen wollen, ihnen doch der Charakter der vollen Objectivität und des innigen Gefühles für das Nationale und Vaterländiſche. Es iſt, als ob ſie mehr zufällig in dieſen Kreis gerathen wären und dieſer ihnen nicht näher ſtehe als andere. Was aber diejenige Seite unſerer claſſiſchen Litteratur betrifft, welche gegen die oppoſitionelle Tendenz eine Oppoſition zu bilden gewagt, ſo iſt ihre ganze Thätigkeit gleichfalls dafür eine Beſtätigung, daß die poſitiven Elemente durch die in der Litteratur herrſchende Richtung bedroht waren, und daß es um jeden Preis gewagt werden mußte, für die Mächte, welche bis dahin gegolten hatten, gegen die Koryphäen der Litteratur eine Lanze einzulegen. Es iſt keine Seite in Claudius, aus der nicht zu erſehen wäre, welche Anſichten in der Politik wie in der Litteratur in Deutſchland die herrſchenden geworden waren, und wie viel Muth und Glauben dazu gehörte gegen die herrſchende Meinung und gegen ihren Spott und Hohn in die Schranken zu treten, wie viel mehr Muth, als gegen die Fürſten zu declamiren, welche ſich gutmüthig die Ekſtaſen ihrer Gegner gefallen ließen, während die Litteraten und ihr Publikum Alles, was gegen ſie war, fanatiſch zu vernichten ſtrebten.

Man wird mich von dem Nachweis jenes oppoſitionellen Charakters unſerer Litteratur im Einzelnen und an einzelnen Erſcheinungen entbinden, da derſelbe, einmal offen und ohne Scheu ausgeſprochen, wie kürzlich durch Loebell geſchehen iſt, kaum angezweifelt werden dürfte, und überdies Werke vorhanden ſind, welche denſelben, wenn auch mit minderer Entſchiedenheit, als es der Ernſt der Sache erfordert, darzulegen ſuchen. Gelzer hätte ſich nicht ſollen damit begnügen laſſen, die Litteratur allein von dem religiöſen Standpunkte aus zu betrachten, welcher, wenn er auch die letzten Kriterien über dieſelbe enthält, doch keineswegs eine allſeitige Würdigung derſelben darbietet. Denn jener negative Geiſt hat ſich nicht blos allein gegen das Reli-

giöse und Kirchliche gerichtet, sondern alles Positive überhaupt bedroht und gefährdet: der Staat, die Nationalität, die gesellschaftlichen Verhältnisse, die überlieferte Sitte und die recipirten Formen des Lebens, die Principien der Sittlichkeit und die bis dahin geltenden und anerkannten menschlichen Tugenden sind nach einander nicht minder als die Religion Zielscheibe der Angriffe der Litteratur gewesen. Es ist nicht eine Opposition gegen dies und das, sondern eine abstracte Opposition gegen Alles, was als ein Seiendes auf ein Recht zu sein glaubte Ansprüche erheben zu dürfen. Auch würde ich da, wo Gelzer eine positive Tendenz zu finden glaubt, wie z. B. bei Klopstock, vielmehr eine Entfernung vom Positiven annehmen, die nur nicht bis zu den letzten Consequenzen fortgegangen ist, und allerdings gegen den Naturalismus Anderer als ein Streben nach Positivität betrachtet werden kann. Doch ich will über dies und Anderes mit dem trefflichen Manne, dem ich zu vielem Danke verpflichtet bin, nicht rechten, sondern vielmehr auf sein Buch als auf den ersten Anfang zu einer Umkehr auf den rechten Weg verweisen.

Es ist natürlich, hierbei an Völker zu gedenken, welche im Anschluß an Staat, Nationalität, Sitte und Glauben der Väter zu einer eben so glänzenden wie für die Nation und für jeden Einzelnen sittlich bildenden Litteratur gekommen sind. Wer gedächte nicht vor Allem der Griechen, deren Litteratur bis zu den Zeiten ihres Verfalles und ihres Unterganges durchaus national, im vollsten und tiefsten Einklang mit dem ganzen Leben der Griechen wie aus einer Wurzel erwachsen ist, die in das Innerste des Volkes hinabreicht. Man kann nicht sagen, daß die Verhältnisse, in denen sie entstand, der Objectivität besonders günstig gewesen wären: sie ist vielmehr unter Kampf und Krieg, mit dem äußern Feind wie mit innern Parteien, gebildet, und doch inmitten dieses Kampfes so voll Pietät gegen die Götter, gegen das gemeinsame Vaterland, gegen die Ueberlieferungen aus der Väter Zeit, so voll sittlichen Ernstes, so voll innerlicher Tüchtigkeit und Thatkraft. Mehr noch ist die ganze römische Litteratur von dem einen Gedanken der ewigen Stadt emporgetragen und gleichsam beseelt, und nicht blos in ihren Dichtern, ihren Historikern, ihren Rednern, welche alle dem öffentlichen Leben näher stehen, sondern auch in ihren Philosophen, ja in ihren Gelehrten, wie denn z. B. Varro mit seinen Sammlungen und Forschungen durch und durch patriotischen Zwecken diente. Ich habe immer geglaubt, daß die alte Litteratur gerade darum so sittlich bildend auf die Jugend wirken könne, wenn man dies nur wolle, weil sie dem Subjectivismus so fern und

mit dem Objectiven in Volk und Staat so eng verbunden ist. Wie würdig und ehrfurchtgebietend stehen die Griechen, die Römer da, wenn sie sich, wo andere Entscheidungen fehlen, auf die Väter und Vorfahren berufen, und das More majorum die Stelle von Gründen vertritt! Wie selbst Cicero, dessen ich hier nur kurz gedenke, da man nicht müde wird ihn zu schmähen und sein zu spotten, der edle, vaterlandsliebende, uneigennützige und ächt humane Cicero, wenn er bis an seinen Tod für die Ehre Roms wirkt, und, als ihm Senat und Forum sich verschließen, durch Werke der Litteratur ihr zu dienen strebt. Ich überlasse es Andern, dies weiter zu verfolgen, und uns Deutsche, wie wir sind, mit Spaniern, Italienern, Engländern, ja selbst den Franzosen zu vergleichen, deren Litteratur ihre Culmination darin und dadurch erreicht hat, daß sie sich mit dem Waffenruhm und dem Glanze des Zeitalters Ludwigs XIV. verband. Ich weiß nicht, ob wir Deutsche Ursache haben uns des zu freuen, daß unsere Litteratur sich von jener Objectivität gelöst und dieselbe mit aller Macht bekämpft und die Grundlagen unsers gesammten Lebens hat erschüttern und untergraben helfen.

In welcher Lage befindet sich nun der Lehrer dieser Litteratur seinen Schülern gegenüber, die er mit den Werken derselben bekannt machen soll? Wie soll er sich, zumal wenn er die heilige Schrift als Gottes Wort und die Kirche als göttliche Institution betrachtet, wenn er darnach in der Schrift die Wahrheit zu besitzen glaubt und das Leben in der Gemeinschaft der Kirche als ein göttliches Gebot ansieht, hierbei verhalten?

In denjenigen Classen nun, in denen den Schülern mehr Einzelnes aus der Litteratur mitgetheilt, nicht eine Reihe von Entwickelungen und Gestaltungen vorgeführt wird, ist die Verlegenheit für ihn nicht groß. Seine Sache ist die angemessene Auswahl des Stoffes oder die Benutzung einer solchen. Er wird des Guten und Wahren eher zu viel als zu wenig finden; er wird bei dieser Fülle des Stoffes nicht blos das Unangemessene mit Leichtigkeit vermeiden, sondern auch Material genug auffinden können, was dem Geiste einer sittlich ernsten, patriotischen und christlichen Erziehung entsprechend ist.

Völlig anders steht der Lehrer da, welcher von der deutschen Litteratur nicht Einzelnes mitzutheilen, sondern das Ganze vorzuführen hat, und nicht blos das Angemessene auswählen, sondern sie auf den verschiedenen Bahnen begleiten soll. Es wäre eine sehr bedenkliche Sache, hier gewisse Dinge ignoriren zu wollen: es werden sich schon dienstbare Geister genug finden, sie der Jugend zuzuführen, ja

es ist mit Sicherheit darauf zu rechnen, daß dies Verfahren die Neugier der Schüler und die Lust nach Verbotenem reizen und der letzte Schaden viel größer werden wird, als wenn man selbst seine Schüler damit bekannt gemacht hätte. Wir müssen also heran, wohl oder übel; die Frage ist nur, wie wir hierbei unseres Berufes und unserer Pflicht wahrnehmen sollen.

Die bis jetzt übliche Behandlungsweise der Litteraturgeschichte ist eine allerdings dem Gegenstande angemessene und in diesem selbst wohlbegründet gewesene, aus gelehrten und ästhetischen Elementen gemischte; diese Methode würde ich, für die Schule, mit einer andern, die ich kurz die historische nennen will, vertauschen. Ich werde kurz darzulegen versuchen, wie ich mir die von mir erstrebte Behandlungsweise von der früheren unterschieden denke.

Die geschichtliche Betrachtung nimmt überhaupt da ihren Anfang, wo man sich nicht mehr an dem Einzelnen genügen läßt, sondern nach dem Zusammenhange der einzelnen Erscheinungen unter einander oder mit andern Gegenständen zu fragen beginnt, wo man das Seiende nicht mehr allein als dieses, sondern zugleich als ein Werdendes und Wirkendes zu fassen strebt, wo man also in die Sphäre der Causalität eintritt und von dem ὅτι zu dem διότι übergeht. Es ist nun nicht zu leugnen, daß die Erscheinungen in der Litteratur, wie überhaupt alle Erscheinungen, welche der rein geistigen Sphäre angehören, in einem zwiefachen causalen Zusammenhange gedacht werden können. Die geistigen Productionen eines Kreises stehen nämlich eben so wohl unter einander in causaler Verbindung, als mit anderweitigen historischen, politischen und anderen Verhältnissen. So findet, um ein Beispiel zu geben, eine höchst interessante und lehrreiche Continuität unter den Werken der griechischen Litteratur statt, und zwar theils im Innern der verschiedenen Litteraturkreise, theils unter den verschiedenen Stilgattungen. Homer hat nicht blos in dem epischen Kreise gewirkt, sondern auf alle Gebiete der Poesie und nicht blos innerhalb der Poesie, sondern auch auf die Prosa, wie z. B. ein Herodot kaum ohne Homer zu denken sein würde. So gehen von den Werken der Litteratur eine unzählbare Masse von Fäden aus, welche innerhalb der litterarischen Sphäre verbleiben, und die Litteratur zu einem in sich geschlossenen Ganzen vereinigen. Andererseits aber gehen von derselben eine nicht geringe Zahl von Fäden nach der Tiefe hinab, zu den historischen, politischen, geographischen, Cultur- und anderen Verhältnissen, durch welche jene bedingt ist. Das griechische Drama ist nicht blos litterarisch bedingt, sondern auch historisch durch die Verhältnisse Athens.

Wie ſehr, wird man leicht erkennen, wenn man ſich Athen weg- und den Urſprung und die Ausbildung der Tragödie und Komödie etwa nach Theſſalien oder nach Theben oder Sparta verlegt denken ſollte. Man wird bei litterariſchen Werken weder die eine noch die andere dieſer Continuitäten ignoriren können; gleichwohl wird es einen groſſen Unterſchied ausmachen, von welcher dieſer Continuitäten man ausgeht, und welche man dagegen als ſecundär, begleitend und ergänzend hinzuzieht. In dem erſteren Falle erhalten wir eine in ſich geſchloſſene Diſciplin, bei welcher die inneren Beziehungen überwiegend hervortreten; in dem letzteren dagegen ſehen wir die Litteratur als eine der vielen Phaſen, in welche das geiſtige Leben eines Volkes ſich ergießt. Man wird der Litteratur je nach dem Bedürfniſſe bald hier bald dort ihre Stelle anweiſen können. Was mich anbetrifft, ſo würde ich es vorziehen, bei der griechiſchen und römiſchen Litteratur das erſtere, das eigentlich litterarhiſtoriſche und äſthetiſche Verfahren zu wählen, bei der deutſchen Litteratur dagegen mich für die zweite, hiſtoriſche Betrachtung entſcheiden.

Denn in der griechiſchen Litteratur, um mich auf dieſe zu beſchränken, ſind die verſchiedenen Gattungen der Poeſie und der Proſa ſowohl an ſich als auch in den Perſonen der Autoren viel mehr von einander geſchieden. Es iſt verhältnißmäßig ſelten, daß ein und derſelbe Autor ſich in mehr als einem Gebiete verſucht, wenigſtens nicht, daß er in mehreren Gebieten nach einander etwas Bedeutendes zu leiſten und eine gewiſſe Meiſterſchaft zu erreichen ſtrebt. Hiermit hängt aufs Engſte zuſammen, daß die cauſale Beziehung ſich innerhalb der litterariſchen Sphäre ſelber ganz beſonders geltend macht, und daher die großen Autoren, wie Homer, Thucydides, Plato und Andere nach langen Jahrhunderten — man vergleiche Thucydides und Procopius — noch mit der gleichen Energie fortwirken. Wo die Litteratur einen ſolchen Charakter an ſich trägt, weiſt ſie, ſo zu ſagen, von ſelbſt auf den Weg hin, der bei ihrer Behandlung einzuſchlagen iſt, und es iſt, meines Bedünkens, ein großer Schade, daß man die früheren Lectionen über griechiſche und römiſche Litteraturgeſchichte, welche nach Wolf's Rathe auf den Gymnaſien eingerichtet waren, wieder aufgegeben hat. Was von dieſen Dingen, wie von den griechiſchen und römiſchen Antiquitäten gelegentlich und beiläufig mitgenommen wird, iſt dem Zufalle unterworfen, trägt den ephemeren Charakter an ſich, wird von den Schülern ſelbſt als nebenſächlich angeſehen und bleibt meiſt ohne Wirkung.

In der deutſchen Litteratur dagegen ſind es eigentlich nicht die

litterariſchen Beziehungen und die Gattungen des Stils, welche prädominiren, ſondern gewiſſe Ideen, welche nicht blos innerhalb der Litteratur, ſondern über dieſelbe hinaus weit verbreitet ſind. Ich möchte ſagen, daß dieſe Ideen es ſind, welche die Werke der Litteratur zum großen Theile erzeugen und die litterariſchen Gruppen bilden helfen, an denen Deutſchland zu allen Zeiten ſo überaus reich geweſen iſt. Es hat einige wenige Perſönlichkeiten gegeben, welche außerhalb dieſer Gruppen geſtanden oder doch, wenn ſie einer ſolchen angehörten, ſich allmälich aus derſelben gelöſt haben. Männer, wie Klopſtock, Leſſing, Göthe und Schiller, ja ſelbſt Jean Paul, ſind mehr dazu geneigt eine iſolirte und unabhängige Stellung einzunehmen, mehr zu wirken, als auf ſich wirken zu laſſen. Bei den meiſten Uebrigen iſt eine Art Aſſociations-Trieb rege, und in dieſem weniger das litterariſche Intereſſe das Treibende geweſen, als gemeinſchaftliche Stimmungen und Tendenzen, welche jedoch keineswegs auf die litterariſchen Kreiſe beſchränkt geweſen ſind, wenn ſie auch in der Litteratur am klarſten und ſchärfſten hervortraten. Es iſt in jedem einzelnen Falle ſchwer und oft geradezu unmöglich zu ſagen, ob die Litteratur in dieſen Beziehungen das Prius oder das Poſterius geweſen ſei; in der Regel aber wird man das Letztere vorausſetzen müſſen. So iſt z. B. ein kosmopolitiſches Intereſſe faſt durch das ganze 18. Jahrhundert verbreitet geweſen, und die beiweitem meiſten Litteraten ſind davon ergriffen geweſen; aber wie ſehr würde man irren, wenn man dieſem Intereſſe nur in der Litteratur nachgehen, oder die derartigen Stimmungen, Ideen und praktiſchen Tendenzen, welche in der Litteratur ſich zeigen, für ſich allein ohne Zuſammenhang mit den Aeußerungen außerhalb der Litteratur betrachten wollte. Nach meinem Dafürhalten wird man eine ſehr zerſtückelte und zuſammenhangsloſe Einſicht in dieſe Ideenkreiſe gewinnen, wenn man die Litteratur, in der üblichen Weiſe, von den in ihr wirkenden Ideen und Empfindungen löſen und die einzelnen Erſcheinungen nach den Stilgattungen geſondert betrachten will; vielmehr wird es wünſchenswerth ſein, eine — ich will einmal dieſen Ausdruck gebrauchen — *innere* Geſchichte des Jahrhunderts ſich zum Ziel und zur Aufgabe zu ſetzen und in dieſer inneren Geſchichte dann der Litteratur, als einem integrirenden Beſtandtheile jener, ihren Platz anzuweiſen.

Ich weiß ſehr wohl, daß die Geſchichte der deutſchen Litteratur, wenn ſie meiner Anſicht gemäß in dieſe ſecundäre Stellung herabgerückt d. h. nicht mehr um ihrer ſelbſt willen, ſondern im Intereſſe und nach den ethiſchen Bedürfniſſen der Jugend betrieben, und nicht

mehr als eine ſelbſtändige Disciplin, ſondern als einer der Theile einer andern behandelt wird, ein und das Andere verlieren und eine Einbuße erleiden wird; aber ich glaube auch, daß ſie nach der andern Seite gewinnen wird, ſo viel gewinnen, daß jene Verluſte reichlich dadurch aufgewogen werden. Es wird ſich manche litterarhiſtoriſche Kenntniß jetzt in der größeren Maſſe des hiſtoriſchen Stoffes verlieren; dagegen wird das Chronologiſche gewinnen, indem es für die bedeutenden Autoren und Werke von Wichtigkeit iſt, in welche Strömung der Zeit ſie hineingefallen ſind. Die äſthetiſche Reflexion über die Faſſung des Stoffes, die Entwickelung der Handlung, die Gruppirung der Perſonen, den Ton der Darſtellung und was ſonſt dahin gehört, wird weniger hervortreten können; dafür wird man ſtets mehr beachten, wes Geiſtes Kind ein Werk, ein Gedicht ſei, welcher ethiſchen Richtung, welcher ſocialen Anſicht, welchem philoſophiſchen Syſteme, welcher religiöſen Tendenz, welcher politiſchen Ueberzeugung es angehöre. Das Werk, für ſich allein betrachtet, iſt oft von einem Nimbus umgeben, welcher ſich verliert, ſobald man die Bedingungen hinzunimmt, unter deren Einfluß ſein Entſtehen geſtanden hat. Ich denke lebhaft zurück an den das Herz zerreißenden Eindruck, den gewiſſe Werke, größere oder kleinere, auf uns machten, als ſie uns für ſich allein, ohne jene Correction durch die Geſchichte vorgeführt wurden: die Reſignation von Schiller, die Ideale, das Bild von Sais, die Worte des Glaubens und ähnliche Sachen, mit denen der Schüler aufhören wird Götzendienſt zu treiben, ſobald dieſe Erſcheinungen in dem Kreiſe verwandter Erſcheinungen, vor Allem aber in ihrem cauſalen Nexus den Schülern vorgeführt werden. Für Götzendienſt aber muß es, wer an die Wahrheit des göttlichen Wortes wirklich glaubt, halten, wenn neben dieſem göttlichen Worte und im Gegenſatz zu demſelben noch andere Götter in Geltung ſtehen ſollen, und wenn man neben dem Evangelium in der Schrift noch ein Evangelium aus Schiller, Göthe, Jean Paul u. ſ. w. ſich zu bilden ſtrebt. Allerdings enthält die heilige Schrift die Kriterien über die Religion und die ſittlichen Ideen der ſchöngeiſtigen Litteratur, und es kann dem, der die Schrift kennt und für den Quell des Lebens und der Wahrheit hält, nicht ſchwer fallen, die Werke der Litteratur mit dem Lichte aus der Höhe zu beleuchten; indes wird dieſe Erkenntniß dadurch gefördert werden, wenn nicht blos die Werke, ſondern auch die Ideen, aus denen ſie entſprungen ſind, mit dieſem Lichte beleuchtet werden.

Und dieſe Beleuchtung iſt denn auch eine unerläßliche Aufgabe und eine ſittliche Verpflichtung des Lehrers, auch wenn der Staat

hierüber, wie natürlich, keine Verfügungen erlaſſen kann, und der Lehrer darf ſich dieſer Verpflichtung nicht entziehen, aus Furcht bei der Welt anzuſtoßen oder große litterariſche Verdienſte mit Undank zu belohnen. Es iſt nicht ſchwer, die Meinung der Welt zu verachten, wenn man nach dem Beifall Jemandes, der für die Welt erſchienen iſt und den Kreuzestod erlitten hat, fragt, und für wen die einfachen Worte des HErrn und ſeiner Apoſtel einen Werth und eine Wahrheit haben, wie wird der, ohne ein ernſtes Wort, Grundſätze und Behauptungen erwähnen können, welche dem Chriſtenthume zuwider ſind? Was aber die Gefahr anlangt, der Achtung gegen große Verdienſte entgegenzutreten, ſo ſpreche der Lehrer nur mit einem heiligen Ernſte, laſſe ſeine Schüler in Gottes Namen den Schmerz mitfühlen, den die Entfremdung der Litteratur von Gott und von Chriſto in ſeiner Seele erweckt, und ſpreche ſelbſt ſtets mit der Demuth des Chriſten, der, ſeiner eigenen Ohnmacht ſich bewußt, Nichts durch ſich ſelber, ſondern Alles nur durch den Herrn ſein will, der in dem Schwachen mächtig iſt, und ich bin überzeugt, jeder ſeiner Schüler wird von jenen großen Genien und ihren Werken mit gleicher, ja mit höherer Anerkennung, Achtung und Liebe reden, wenn er ſie gleichfalls unter eine höhere Auctorität und die ewige Wahrheit, welche in Chriſto erſchienen iſt, geſtellt weiß. Verlieren wir unſeren Kindern gegenüber, wenn wir mit ihnen uns vor dem HErrn beugen und uns als ſündige Menſchen vor ihm bekennen? Ich habe ſtets das Gefühl gehabt, daß meine Auctorität erſt da begonnen hat, wo ich und meine Untergebenen in ihr nicht mehr meine, ſondern eine höhere Auctorität erkannten. So iſt es auch in der Litteratur. Leſſing's Natan wird gerade erſt dann, wenn die verkehrte Tendenz deſſelben recht klar erkannt iſt, dem Schüler lieb zu werden anfangen, und der Genuß wird erſt dann beginnen können, wenn die Nebel, welche darüber liegen, durch das Licht der Sonne getheilt ſind und der Schüler ſich nun, nicht ferner durch das Unwahre und Verkehrte daran beirrt, geſtört und beunruhigt, an der Schärfe und Klarheit der Gedanken, an der Präciſion und Schönheit des Ausdruckes dieſes Werkes, das nie aufhören ſoll ein Meiſterwerk zu ſein, mit voller Seele erfreuen kann.

Ich bin daher der ganz entſchiedenen Anſicht, daß der Unterricht in der Litteratur, ohne Gefährde für die gefeierten Namen, ſehr wohl die Aufgabe übernehmen könne, die Jugend über die ethiſche Bedeutung der Autoren und ihrer Werke aufzuklären. Und nicht blos übernehmen könne, ſondern übernehmen müſſe. Denn dieſe Werke ſind eine Auctorität geworden, für die Jugend und für die Erwachſenen,

welche ſich nicht mehr auf die Worte der Alten, noch viel weniger auf die Worte der Schrift, ſondern auf Sentenzen aus unſern Claſſikern berufen, zumal zu dem Behufe den chriſtlichen Glauben und überhaupt, wenn es möglich iſt, jede Art von Objectivität zu zerſtören. Viel Schlimmes mag durch die Art und Weiſe verſchuldet ſein, wie unſre Zöglinge in die deutſche Litteratur eingeführt worden ſind: wollen wir nicht den Verſuch wagen, das Eitle und Nichtige in ſeinen Tendenzen aufzuzeigen und auch, wie ich vorgeſchlagen habe, in ſeinem Urſprunge nachzuweiſen, und ſo uns das Herrliche und Schöne darin zu erhalten? Ich fürchte nicht, daß der Werther dem Schüler verleidet wird, wenn er begreift, daß in ihm eine Apotheoſe der ſündhaften Leidenſchaft des menſchlichen Herzens gegeben wird; ich glaube vielmehr, er wird ſo in einem weit höheren Grade zum Genuß des Buches kommen, als wenn man ihn lehrt, darin eine Darlegung des Rechtes der Leidenſchaft zu ſehen. Und was iſt es denn? Durch die Poeſie und durch das Morgenthor des Schönen geht doch keine Seele zum Frieden mit Gott ein, und die Schule hat, da es der letzte Ort iſt, an dem der Jugend dieſe Orientirung geboten wird, wie geſagt, die heilige Verpflichtung ihre Zöglinge nicht im Dunkel tappen und in das Verderben gerathen zu laſſen. Es wird das aber um ſo leichter geſchehen können und mit um ſo dauernderer Wirkung, wenn jene Werke gleich von vorn herein als Abſpiegelungen und Producte gewiſſer Zeitideen und Zeitrichtungen vorgeführt werden, die dem Bereiche der wechſelnden Meinungen und ethiſchen Tendenzen zugehören.

So viel für jetzt. Ueber manches Andere z. B. wie neben dieſer Geſchichte das biographiſche Element zu pflegen und zu benutzen ſei, wird ſich ſpäter Gelegenheit bieten ein und das andere Wort zu ſagen. —

F.

Die Philoſophie in der höhern Bürgerſchule.

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

Wenn es der Raum geſtattete, möchten wir als Motto über die folgenden Zeilen ein zwei Seiten langes Vorwort von Scheibert zu einem Jahrgange der Revue ſetzen. Wir begnügen uns mit folgender Stelle daraus. „Was wir wollen? Den Materialismus aufdecken, wie und wo er ſich zeigen mag; für die höhern und höchſten Ideen ſtreiten, wo wir ſie von der Wirklichkeit bei Seite geſchoben und erſtickt ſehen; nach wie vor der Anſicht entgegentreten, die uns die rudem indigestamque molem der Wirklichkeit als geſetzgeberiſche Idee aufdringen will. — Nirgend wollen wir uns von der nackten Wirklichkeit die Hände binden und die Idee von ihr erſticken laſſen, ſondern vielmehr die Idee in die Wirklichkeit hineinarbeiten, denn ſie iſt der Geiſt, welcher der ſtofflichen Wirklichkeit ein organiſches Leben giebt.“ Wahrlich, im Lichte ſolcher Gedanken blickt man wieder freudig auf das ſaure Amt an einer Realſchule, man lächelt über ſeine Verzagtheit, und gewinnt neuen Muth, zu kämpfen, ſo viel an Einem iſt.

Unſre höhern Bürgerſchulen werden nächſtens eine Reform erfahren. Wie tief dieſe in ihr Weſen einſchneiden wird, liegt für die Uneingeweihten noch *Θεῶν ἐν γούνασι*. Anſprüche aller Art werden an das neue Reglement gemacht. Die pädagogiſche Revue ſtellt auch die ihrigen, ſie hat auch große Erwartungen, ſie baut darauf Pläne für die Zukunft. Es iſt freilich mit ihrem freudigen Erwarten das Bedauern gemiſcht, daß das, was ſie will und hofft, erſt durch amtliche Reglements geſagt und verwirklicht werden muß, daß die Lehrer nicht ſelbſt — ſie konnten das recht gut bei der bis jetzt beſtehenden Einrichtung der Schulen — ſich die Aufgabe beim Unterricht in den neuern Sprachen — nur von ihnen iſt hier die Rede — höher, idealer, ethiſcher, pädagogiſch fruchtbringender geſtellt haben, als es die Wirklichkeit zeigt. Die Reform — ſo hoffen wir — wird gelegentliche

Andeutungen über den Zweck dieſes Unterrichts bringen, und die Faſſung dieſes Zweckes wird dem Verfalle des Unterrichts abhelfen. Von einem Verfalle können wir mit gutem Rechte ſprechen. Es iſt beſſer angefangen, in mancher Beziehung, als geendigt. Man begann mit einem Sturm gegen die Gouvernanten und maîtres de langue, man ſtellte ſich in einen ſcharfen Gegenſatz gegen Alles, was unwiſſenſchaftlich, empiriſch, geiſt- und gedankenlos, unmethodiſch, unpädagogiſch heißt. Was hat der kreiſende Berg zum Vorſchein gebracht? Man iſt da wieder angelangt, wo die maîtres den Unterricht gelaſſen haben. Die Betonung des Parlirens, das in einer Weiſe aufgefaßt wird, als ob nächſtens Deutſchland einpacken würde, um in Paris ſich niederzulaſſen, oder wenigſtens einige Zeit da zu verweilen, und am Kellner die gemachten Studien praktiſch zu verwerthen; dieſes Drängen und Hetzen nach Phraſen, die Lebenskreiſen und Lebensverhältniſſen angehören, die der Jugend, ihrer Stellung, ihrem Empfinden, ihrer Anſchauung, noch fremd ſind, oder ſein ſollten, oder auf der andern Seite ſo trivialer Natur ſind, daß dem Sinn für das Große und Schöne Hohn geſprochen wird, und man die Jungen bedauern muß, die eher ihre Exercitien über die Kreuzzüge, über die Jungfrau von Orleans, über Karl den Großen u. ſ. w. — um von Sokrates und andern Alten zu ſchweigen — machen ſollten; dieſer Fetzen Grammatik, der ihnen geboten wird, und der von vorn herein nur auf die Converſation berechnet iſt, auf das ordinairſte Alltagsleben, auf das Geſchäft, worein die Majorität der Schüler eintritt; dieſe Lectüre bunter Chreſtomathien und vereinzelter Brocken der Litteratur, oder aber pſeudoclaſſiſcher Werke, die den Geſchmack verderben, wenn nicht ein glücklicher Inſtinkt die Schüler bei deutſchen und engliſchen Dichtern lieber verweilen läßt; das ſind die Symptome unſers Unterrichts, wie er im Ganzen und Großen ſich zeigt, die ſicherlich uns nicht weit hoch über die ehemaligen maîtres ſtellen. Was Privilegium der höheren Stände ſeit Jahrhunderten war, franzöſiſch Parliren durch Gouvernanten unter ſich gemein zu machen, das haben wir jetzt auf den Bürgerſtand übertragen. Voilà tout. Grammatik haben die Gouvernanten auch getrieben; was wir geben, kann beim beſten Willen, bei der gründlichſten philologiſchen Bildung nicht viel beſſer ſein, wenn wir die Grammatik dem Parliren dienſtbar machen. Racine haben die maîtres auch geleſen, freilich ohne Leſſing zu kennen, ohne die deutſche Litteratur zu kennen: wir leſen ihn auch, und zwar mit Recht, mit unendlich höherem Recht, als den in der Schulwelt beliebten Scribe und die modernen romantiſchen Dramatiker, aber wir ſollten ihn nicht

ohne Leſſings Dramaturgie leſen, nicht ohne die Antigone von Sophokles daneben zu ſtellen, um zum Bewußtſein über ein simulacre de l'antiquité zu verhelfen, ſo weit eine deutſche Ueberſetzung es möglich macht. Wir ſollten — und damit kommen wir auf den Punkt, worauf es hier uns ankommt — bei einer Litteratur wie die franzöſiſche iſt, wenn nicht gerade aus litteraturhiſtoriſchem Intereſſe für gut befunden wird, den einen oder andern Dichter zu leſen, von der Aeſthetik und Poetik der Franzoſen uns emancipiren, insbeſondere uns hüten, die Lectüre in oberen Claſſen in die Poeſie auslaufen zu laſſen. Wir haben vielmehr Hiſtoriker, Redner und Philoſophen zu leſen, nicht in Koſthäppchen, ſondern ganz, oder wo das Ganze zu voluminös iſt, in umfangreichern Abſchnitten. Wir haben dies deswegen, weil auf dem Gebiete der Hiſtoriographie, Rhetorik und Philoſophie die franzöſiſche Litteratur uns Deutſchen Normen aufzuweiſen vermag, von claſſiſchen Producten eine reiche Auswahl, und auch in pädagogiſcher, didaktiſcher Beziehung eine große Ausbeute bietet. Wir haben Hiſtoriker u. ſ. w. ferner um des Inhalts willen zu leſen. Die Realſchule hat keine Univerſität hinter ſich, ſie kann daher nicht in dem Grade, wie das Gymnaſium, bei formaler Bildung ſich beruhigen; ſie muß das Reale ganz anders herbeiziehen, als das Gymnaſium, ihm eine andre Stellung, Bedeutung und Anerkennung geben. Die Prima insbeſondere muß, als eine Art Univerſität en miniature, die Feſſeln des Formalen mehr abſtreifen, und, als Uebergang von der bildenden Schule zum praktiſchen Leben, für dieſes, nicht utiliter vorbereiten, aber eine Fülle nützlichen Stoffes geben, der, vom Einzelnen ſelbſtändig und durch eignes Studium erworben, ſeine Bedeutung, nicht gerade für den ſpeciellen Beruf, aber für das höhere bürgerliche Leben überhaupt hat. Ein ſolcher Stoff iſt z. B. die Geſchichte einer fremden Nation, ihrer innern und äußern Entwickelung, ihrer Verfaſſung, ihres Gemeindelebens, ihrer Sitten, ihrer Cultur, ihrer Induſtrie, ihres Handels u. ſ. w. Die Sprache aber iſt der Schlüſſel, dieſen Stoff ſich zu erwerben. Und wer durch ſie es bis zu einem gewiſſen Verſtändniß der fremden Nation, zu einer genauen Kenntniß einzelner Seiten derſelben, wichtiger Entwickelungsſtufen und Inſtitute gebracht hat, der hat mehr Franzöſiſch und Engliſch gelernt, der iſt mehr für das Leben vorbereitet, der hat einen andern Anſpruch darauf, gebildet zu heißen, als wer auf Dampfſchiffen und an der Grenze, auf dem Boulevard und im Theater über allerlei Trivialitäten converſiren gelernt hat, oder zum Abonnenten einer franzöſiſchen Leihbibliothek durch die Schule gemacht iſt. Die franzöſiſche Lectüre, wie wir ſie

wollen, bildet ein ausgezeichnetes Gegengewicht gegen den hiſtoriſchen Unterricht, wie er im Allgemeinen gehandhabt wird, bei dem man ſehr intereſſant, ſehr geiſtreich, ſehr ſchwungvoll ſein kann, der aber den Schüler nicht in wirkliche Geſchichte, nicht in das innere Verſtändniß einer Nation, einer Epoche, eines Mannes führt. Hierzu iſt erforderlich, möglichſt kleine Abſchnitte der großen Weltgeſchichte in ausführlicher Breite, in detaillirter Darſtellung, quellenmäßig, in naivem Stil geſchrieben zu leſen, das Concrete ſtatt der Phraſe, die Facta ſtatt der Raiſonnements, die Details ſtatt des Allgemeinen zu vernehmen. Man ſpricht ſo viel von Concentration des Unterrichts und Vereinfachung des Lectionsplanes. Wenn man nur erſt dahin käme, das Unding Weltgeſchichte zu ſtreichen! Unſere Schüler ſollten, wie die Vaterlandsgeſchichte von deutſchen, ſo die Geſchichte der romaniſchen Völker von franzöſiſchen, und die Englands, Amerikas u. ſ. w., von engliſchen Hiſtorikern ſich erzählen laſſen. Dem Sprachunterricht ſollte man aufwälzen, was jetzt in beſondern Stunden gelehrt wird. Triebe man außerdem die fremde Grammatik gehörig, von dem ernſten Streben nach philologiſcher Erkenntniß geleitet, ſo könnte wiederum ein Theil der deutſchen Sprachſtunden geſtrichen werden. Ein ordentlicher, gründlicher, wiſſenſchaftlicher Unterricht in der Grammatik der fremden Sprache kann des genauen Vergleiches mit der Mutterſprache, der Herbeiziehung des ganzen Reichthums ihrer Formen und Geſetze nicht entrathen, er iſt ohne allgemeine Grammatik nicht möglich, er macht die langweiligen, ermüdenden, wenig fördernden ſogenannten deutſchen Stunden — ſo weit in ihnen Grammatik getrieben wird — unnütz. Treiben wir die Wirthſchaft mit der Lectüre, wie ſie jetzt Statt hat, ſo weiter; füttern wir in den franzöſiſchen Stunden mit Pſeudoclaſſikern, die der deutſche Lehrer, und zwar mit Recht, gehörig abkanzelt, daß der Schüler nicht weiß, wem er glauben ſoll; oder leſen wir Scribe und Conſorten, die den Schüler nicht blos mit ſeinem ſonſtigen Unterricht, ſondern mit Moral und Glauben in Conflict bringen; oder begnügen wir uns mit den Bruchſtücken einer Anthologie, von denen jedes Einzelne im Nu verſchlungen iſt, die nirgends faſſen und feſſeln, und auf längere Zeit ſpannen; und kömmt zu allem dieſen noch das Phraſendreſchen und die Stümper-Grammaire, die in der Manier von Seidenſtücker, Ahn, Albrecht, Hauſchild ꝛc. ꝛc. dem Schüler jede Kraftanſtrengung, dem Lehrer jede eigne Thätigkeit rauben will: dann dürfen wir uns auch über Vieles nicht wundern, weder über die Reſultate (wir meinen nicht bei den Examinibus, bei denen geht es immer brillant, beſonders im

Franzöſiſchſprechen), noch über den Ruf der höheren Bürgerſchulen, nicht über das Naſenrümpfen der Gymnaſien, nicht über die Unebenbürtigkeit der Reallehrer, nicht über die täglich gehörten Klagen des Kaufmanns, der die Gymnaſiaſten in ſeinem Comptoir anſtelliger undgeſchickter findet. In der That, was liegt denn Bildendes darin, etwas Boileau- und Sainte Beuve-Aeſthetik, Einiges aus der Grammaire, einige Phraſen aus einem vocabulaire systématique zu kennen, und allerlei Lectüre getrieben zu haben, bei der der Sinn der Jugend für das Große, Schöne und Wahre nicht zur Geltung kömmt? Wenn der deutſche Unterricht, wenn Mathematik und Phyſik nicht den dürftigen Unterricht in fremden Sprachen wieder gut machen, kann bei Seidenſtücker und ſeinen Nachtretern (ihre Zahl iſt Legion), kann bei Phraſeologien und Vocabulaires, kann bei der Huldigung, die franzöſiſcher Poeſie und Aeſthetik gebracht wird, kann bei Chreſtomathien und Anthologien, kann bei Parliren über Theater und Eiſenbahnen die Realſchule nur flaue Subjecte dem bürgerlichen Leben liefern. Was ſie an Ruhm heut zu Tage hat, verdankt ſie dem Charakter unſrer Zeit und dem Sinne eines Theiles unſres Publikums.

Mit dem Engliſchen ſteht es etwas beſſer, als mit dem Franzöſiſchen. Die Litteratur ſchon iſt eine andre, eine ergiebigere; die Converſationsſprache hat nicht das eigenthümlich Zugeſchnittene der franzöſiſchen, das jeden geſunden deutſchen Knaben von ſich abſtoßen muß. Zerſchnitte man nicht die großen Meiſterwerke der engliſchen Litteratur zu Proben für Anthologien, und ließe man das Beſte der franzöſiſchen Hiſtoriker, Redner und Philoſophen in zuſammenhängenden Werken leſen: ſo würde man dem Realſchüler eine Welt aufbauen, in der er friſch und für das Große und Wahre jugendlich begeiſtert bliebe, tüchtig und gründlich für das Leben vorbereitet würde, nicht für einen ſpeciellen Stand und für Reiſen über die Grenze, aber für den künftigen allgemeinen Beruf, und vielleicht würde der ihm dargebrachte Reichthum an Ideen und Charakteren ihm ein kleiner Erſatz für ſeine Nichtkenntniß des Alterthums werden. Wie hier die Sachen aber jetzt ſtehen! Der Gymnaſiaſt vertieft ſich in ſeinen Homer, in jene ewig rinnende Quelle der Weisheit; er verkehrt mit Helden, die die Ideale ſchöner Menſchlichkeit darſtellen, die für alle Zeiten als Träger von Geſetzen gelten, an denen menſchliche Beſtrebungen und Kämpfe gemeſſen werden, die mit ihrem Ringen und ihrer thatkräftigen Begeiſterung für Ehre und Freiheit, mit ihrem Dulden und ihrer Beharrlichkeit, mit ihrer Sterbensfreudigkeit für Haus und Heerd, für Freund und Vaterland laut zur Nachahmung aufrufen. „Er kehrt in jene

wunderbare Zauberwelt ein und ſchaut jene Kraft und Schönheit, mit der die Götter in entſcheidenden Momenten ihre Lieblinge ausſchmücken; er läßt ſich erquicken von jener Gaſtfreundſchaft, die erſt, wenn ſie erfreut und gepflegt hat, nach Namen und Landsmannſchaft fragt; er ſetzt ſich an ihre Tafel, wo der Weiheguß, der den Göttern dargebracht wird, die edelſte Beſtimmung des Pokales iſt, wo Sänger, die die Gabe des Sanges aus den Händen der Muſe ſelbſt empfangen, das Mahl würzen; er nimmt Theil an ihren Opfern und Gebeten, die Niemand verſäumt, weil alle der Götter bedürfen; er tritt in ihren Fürſtenrath und in ihre Volksverſammlung, wo Erfahrung und Weisheit das Wort führen und die Jüngern mit derſelben Scheu, mit der ſi Vater und Mutter ehren, dem Rath der Alten lauſchen; er geht in ihre Häuſer und in ihre Paläſte, wo Einfalt der Sitten, weiſe Ordnung und Thätigkeiten walten, wo häuslicher Sinn und häusliche Beſchäftigung auch die Könige ziert.“ Der Glückliche! Wo kehrt der arme Realſchüler ein? Garçon, une demi-tasse. Voilà, monsieur.

Endlich wollen wir die Lectüre der Hiſtoriker, Redner und Philoſophen, weil hier eine Fülle von geeignetem Stoffe für das Sprechen und Schreiben in der fremden Sprache geboten wird. Die Uebung im mündlichen Gebrauche der Sprache, und zwar eine recht fleißige, iſt ſo berechtigt, und ſo wichtig, wie die im ſchriftlichen. Sie hat auch an einer guten franzöſiſchen Proſa einen würdigen Gegenſtand und eine vernünftige Grundlage. Sie giebt Geläufigkeit, Geſchmeidigkeit, Gewandtheit, Colorit der Sprache, wenn auch der Gegenſtand nicht der nächſten, umgebenden wirklichen Welt des Schülers außerhalb der Schule angehört. Sie befähigt aber, die Converſation über dieſe Welt ſich ſpäter anzueignen. Die Schule läßt recitiren, declamiren, disputiren, discutiren! Das Leben mag das Converſiren im eigentlichen Sinne hinzufügen. Und wenn man in den oberſten Claſſen den Sprachunterricht realiſtiſch auslaufen läßt, ſo daß, neben der philologiſchen Erkenntniß, die Sprache hauptſächlich als ein Mittel gilt, einen Inhalt zu gewinnen, ſo wird dieſer, vielſeitig wie er iſt, zum Theil auf die nächſte Umgebung des wirklichen Lebens, auf ſeinen künftigen Beruf Bezug haben, und ſo zwiſchen den ſtrengen, immer nach dem Idealen hindrängenden Forderungen der Schule und den Anſprüchen des wirklichen Lebens vermitteln. Wir meinen z. B., daß, wenn der Schüler neben Shakeſpeare, eben um des Inhalts willen, Macculloch und Colquhoun kennen lernt, er zugleich über Dinge ſich ausſprechen lernt, die in den Bereich einer gewöhnlichen Converſation, und nicht blos in den einer wiſſenſchaftlichen Discuſſion, fallen.

Welche franzöſiſchen Proſaiker in unſren Schulen als Standard-Lectüre gelten ſollten, iſt in der Revue bei mehreren Gelegenheiten angedeutet. Im Decemberheft 1856 befindet ſich ein längerer Aufſatz über mehrere Hiſtoriker. Dieſes Mal ſoll der Anfang mit der Philoſophie gemacht werden. Jene einleitenden Bemerkungen mußten, obgleich Aehnliches ſchon öfters geſagt iſt, voraufgeſchickt werden, um immer von neuem an das, was Noth thut, zu mahnen, und um die folgenden Vorſchläge zu motiviren, mit denen wir uns in ſchneidenden Gegenſatz gegen die traditionelle Schullectüre ſtellen. Wir ſind, indem wir einen Philoſophen wie Descartes in die Schule einführen wollen, des mitleidigen Lächelns der Gönner von M. Scribe im Voraus gewiß. Aber, um es noch einmal zu ſagen, am Parliren-lernen liegt uns blutwenig. Das Bildende des Unterrichts iſt die Hauptſache, ſo wie der Reichthum an Gedanken und Anſchauungen, und die directe ſittliche Einwirkung auf den Lernenden. Wir würden dieſe Bildung lieber im Lateiniſchen und Griechiſchen ſuchen, aber es iſt nicht Allen mit Lateiniſch und Griechiſch gedient. Die höhere Bürgerſchule hat das Franzöſiſche und Engliſche zu cultiviren mit vollem Rechte. Der höhere Bürgerſtand kann der alten Sprachen entrathen, nicht der neueren. Wir dienen ihm, der uns geſchaffen hat, weil wir ſeine Forderungen als vernünftige erkennen, aber wir wollen nicht mit allem Gepäck in das Lager desjenigen Theils des Publikums übergehen, der banauſiſch nur das Geldmachen, d. h. die Handelskorreſpondenz und die Geſchäftskonverſation, will.

Philoſophie! Auch die noch in der höheren Bürgerſchule! Nun, wir wollen weiter nichts, als daß zur Abwechſelung ein philoſophiſches Werk in der fremden Sprache geleſen wird. Lieſt doch bereits der Schüler die proſaiſchen Aufſätze von Schiller. Steckt doch in Guizot's Histoire de la Civilisation auch ſchon eine Fülle von Philoſophie. Und jede Grammatik hat die Logik in ſich, jede Synonymik die Pſychologie und Metaphyſik. Die franzöſiſche Litteratur iſt ſo reich an ſchön, klar, faßlich, einfach geſchriebenen philoſophiſchen Werken, die dabei an Gründlichkeit nichts eingebüßt haben. Wir erinnern nur an Fénelon. Eine Hegelſche Ausdrucksweiſe duldet ſchon der Stil nicht. Wie wäre es, wenn wir grade die Klarheit der franzöſiſchen Sprache zum Anlaß nähmen, die Philoſophie nicht ganz zu verſäumen, um hier eine Frucht zu gewinnen, die in einer andern Litteratur mühevoller erreicht wird? Wie wäre es, wenn wir zum Studium der Philoſophie eine fremde Sprache deswegen benutzten, um durch den Gedanken dem Schüler auf der oberſten Stufe eine Schwierigkeit bei der Lektüre zu

bereiten, die ſonſt, der Form nach, nicht mehr für ihn vorhanden iſt, und um auf der andern Seite die Erwerbung des philoſophiſchen Gedankens durch das Medium des fremden Idioms lockender und hinterher ſichrer zu machen? Die Gymnaſien haben die philoſophiſche Propädeutik fallen laſſen, aber nicht die Dialoge von Plato und die Abhandlungen von Cicero. Wir wollen beſondere philoſophiſche Stunden, wie geſagt, nicht in die Realſchule einführen. Aber nöthiger iſt die Philoſophie dieſer, als dem Gymnaſium, das ja in der Univerſität ſich erſt vollendet; nöthiger iſt ſie, weil wir bei Schülern, die einſt dem materiellen Leben ganz Preis gegeben ſind, nicht genug nach Hebeln uns umſehen können, deren Kraft die Laſt der gemeinen Noth aufhebt. Sie iſt nöthiger, weil der Realſchüler, nach dem, was er zu Hauſe ſieht und hört, was er an Wiſſenſchaften in der Schule vorzugsweiſe pflegt, und worin er von der Zukunft träumend am meiſten ſich wiegt, viel mehr von der Materie losgeriſſen und für die Forſchung in göttlichen Dingen gewonnen zu werden bedarf. Sie iſt nöthiger, weil der künftige höhere Bürger ganz beſonders einſehen und erkennen muß, daß es neben Comptoirarbeit, neben Fabrikarbeit, neben dem Geſchäft eine ſehr reſpectable geiſtige Arbeit giebt, neben Börſenſpeculation noch eine andre Speculation, die freilich nicht ſo viel einbringt, aber das Capital der ewigen Ideen wuchern läßt. Da wir durch die Philoſophie nicht den Lectionsplan mit einer neuen Disciplin belaſten wollen, ſondern ſie dem Sprachunterricht zuweiſen, der ſchließlich nur des Inhalts wegen getrieben werden ſoll: ſo können wir bei unſrem Vorſchlage wohl auf Nachſicht der Beurtheilung rechnen. Oder ſollte uns der Einwand gemacht werden, daß Philoſophie als Wiſſenſchaft entweder gründlich und wiſſenſchaftlich oder gar nicht ſtudirt werden muß? Daß die Philoſophie, wenn ſie nützen ſoll, ihrem jetzt erreichten Höhepunkt gemäß zu lehren iſt, ſie aber alsdann in ihrer wiſſenſchaftlichen Form und Tiefe für die Jugend zu ſchwer iſt? Daß dagegen, wenn man ſich mit überſichtlichen, ausgezogenen Brocken der Logik, der Metaphyſik, der Pſychologie begnügt, ſie ſchädlich iſt, weil ſie weder bildet und denken lehrt, noch bei tiefern Studien brauchbar iſt, ſondern durchaus wieder verlernt werden muß? Der Einwand ferner, daß der Gedanke als Gedanke über die geiſtige Tragweite des Realſchülers hinausgeht, und, daß ihm, dem Gedankenarmen, durch das Denken als Denken in abſtracter Geſtaltloſigkeit die Beſchäftigung mit der Philoſophie verleidet wird? Daß die Jugend Geſtalten liebt, daß ſie an ihnen, als an dem Concreten, zu bilden iſt? Alle dieſe Einwände treffen nur zu, wenn man aus der Philo-

ſophie eine beſondere Disciplin macht. Uebernimmt die Lectüre der fremden Litteratur den Unterricht darin, dann iſt nicht die Rede davon, den Schüler auf den jetzigen Höhepunkt der Philoſophie zu führen, ſondern er lernt dieſe auf irgend einer Stufe ihrer hiſtoriſchen Entwicklung kennen, er erfährt wenigſtens, was man unter Philoſophiren verſteht, ſein Denken wird geübt, ſein Nachdenken geregelt, ſein unſteter Sinn fixirt, er wird beweglich und ſchnell im Vorſtellen, faßt verwickelte Beziehungen und allgemeine Geſichtspunkte. Iſt es auch nur ein Bruchſtückchen von Philoſophie, was ihm vorgeführt wird, ſo bedenke man, daß er ja nicht zu einem Philoſophen gebildet werden ſoll, der den Cyklus aller philoſophiſchen Disciplinen und Syſteme umfaßt, ſondern daß es darauf ankömmt, an einem einzelnen Stück, das etwas ganz Specielles in die Breite und in die Tiefe verarbeitet, die Methode zu erkennen. Denn da von der fremden Litteratur nur Claſſiſches geleſen wird, ſo fallen damit jene dürren überſichtlichen Notizen weg, die weder bilden noch denken lehren. Das Denken in abſtracter Geſtaltloſigkeit macht uns auch nicht irre. Daß der Schüler den Gedanken als Gedanken faſſen *kann*, ſoll unten an einer Probe gezeigt werden. Daß es ihm Noth thut, den Gedanken als Gedanken faſſen zu lernen, beſtreitet der nicht, der weiß, wie ſein Haften am Realen, an Geſtalten ſo leicht einſeitig und materialiſtiſch werden kann. Uebrigens wollen wir auch in die philoſophiſche Lectüre diejenige hineingezogen wiſſen, die, wie z. B. die Rhetorik, die metaphyſiſchen Lehren von Weſen und Eigenſchaft, Möglichkeit und Wirklichkeit, Urſache und Wirkung, Grund und Folge, oder die Lehrſätze der Logik über Begriff, Urtheil, Schluß und Methode an concretem Stoffe aufweiſt und auffaſſen läßt.

Unſre Abſicht war, da uns ja das ſachliche Intereſſe an der Geſchichte der Philoſophie, ſo wie an der der franzöſiſchen Litteratur und Sprache dem pädagogiſchen untergeordnet ſein muß, ohne Rückſicht auf die Bedeutung Fénelon's in jener Geſchichte ihn zuerſt als philoſophiſche Lectüre zu empfehlen. De l'existence et des attributs de Dieu, Entretiens sur la religion, Discours philosophique sur l'amour de Dieu, Lettre sur divers sujets de métaphysique et de religion, Dialogues sur l'éloquence u. ſ. w. ſind Abhandlungen, die des herrlichſten Stoffes für unſre Jugend eine große Fülle bieten. Daneben beſchäftigt uns ſchon lange der Gedanke an die berühmte Logique de Port-Royal. Es iſt davon vor einiger Zeit eine werthvolle Ausgabe erſchienen, welche außerdem noch zwei Abhandlungen von Pascal enthält. Bekanntlich iſt dieſe Logik noch jetzt das vorge-

ſchriebene Schulbuch für den philoſophiſchen Unterricht in Frankreich. Außerdem gewährt aber das 17. Jahrhundert noch vielen andern paſſenden Leſeſtoff, auch das 18. ermangelt deſſelben nicht, wenn gleich die Philoſophie der Encyklopädiſten bald dermaßen Platz greift, daß für deutſche Schulzwecke keine Ausbeute bleibt. Erſt im 19. treffen wir wieder auf Geiſter, die — für unſern pädagogiſchen Zweck — ſich würdig dem Descartes, dem Fénelon, dem Arnauld, dem Pascal u. ſ. w. anſchließen. Statt mit Fénelon, Arnauld u. ſ. w. zu beginnen, wollen wir Descartes voranſtellen. Er geht chronologiſch und als Meiſter ihnen voran, und unſer urſprünglicher Zweifel, daß er verſtändlich genug wäre, iſt durch genaue Prüfung ſeiner Abhandlung de la Méthode und ſeiner Méditations gehoben. Eine kleine Verſuchung, wenn irgend möglich, vorzugsweiſe ihn für die Schule zu gewinnen, liegt, wir verhehlen es nicht, darin, daß ſein Name ſo unendlich hoch ſteht, er als esprit novateur und initiateur einen ganz andern Rang einnimmt, als jene esprits organisateurs wie Arnauld, Fénelon u. ſ. w., die vielleicht, wenn wir das Intereſſe am Schüler *allein* vorwalten ließen, einen aus verſchiedenen Gründen gerechtfertigteren Platz auf unſerm Lectionsplan einnähmen. Descartes beginnt die neuere Philoſophie. Er bricht gänzlich mit der ihm vorausgegangenen Philoſophie. Sein bekanntes cogito, ergo sum bezeichnet einen großen Fortſchritt. Er hat, während ſonſt der Geiſt als ein unſichtbares, immaterielles, und doch zugleich wieder dem ſichtbaren Menſchen oder Körper ähnliches, durch den Leib ausgedehntes, geſpenſtiſches Weſen vorgeſtellt wurde, das Weſen des Geiſtes in den Akt des Bewußtſeins, des Denkens geſetzt. Er hat das Prinzip des Selbſtbewußtſeins zuerſt aufgebracht. Seine Vorausſetzungsloſigkeit, ſein Proteſtiren gegen alles Gegebenſein der Wahrheit, iſt das Prinzip der neueren Zeit geworden, die Vermittlung des von ihm aufgeſtellten Gegenſatzes von Sein und Denken ihre Aufgabe. Durch ſeine Methode bewahrt ſeine Philoſophie, nachdem ſie als Syſtem verſchwunden, immer ihre Bedeutung. Sie iſt aber auch von größtem Einfluſſe auf die franzöſiſche Litteratur geweſen. Der Carteſianismus, als Methode, ſteht noch heute in Frankreich aufrecht da, denn er iſt die Methode der franzöſiſchen Bildung geblieben, weil er die derſelben eigenthümliche und natürliche Weiſe des Denkens und Erkennens iſt. Er wurde die Theorie der größten Epoche der franzöſiſchen Litteratur *). Pascal,

*) S. Eduard Arnd. Geſchichte der franzöſiſchen Nationallitt. Erſter Band. S. 205 ff.

Boſſuet, Fénelon, in der Proſa, Boileau, Lafontaine, Racine, in der Poeſie, ſind in Descartes Fußtapfen getreten, und haben deſſen Ideen, in ihrer beſondern Sphäre, und mit den Mitteln ihrer individuellen Anlagen, zu verwirklichen geſucht. Von Descartes ſtammt allerdings nicht, wie ſich von ſelbſt verſteht, die innere Eigenthümlichkeit dieſer Schriftſteller, aber die äußere Uebereinſtimmung und gemeinſame Richtung ihrer ſonſt ſo verſchiedenen Talente her. Der Idealismus der Carteſianiſchen Methode, die allgemeine Form und Regel, unter die ſie die Subſtanz der Dinge, den Geiſt und die Natur, brachte, findet ſich in den Erzeugniſſen jener Epoche im höchſten Grade wieder, und hat auch ſpäter in der franzöſiſchen Schriftwelt ihre Bedeutung nicht verloren. Von Descartes kommt das dem Franzoſen eigenthümliche Streben her, die Litteratur, vor Allem, als ein Mittel zur Aufſtellung allgemeiner Begriffe anzuſehen und zu behandeln, woraus ſich faſt alle ihre Vorzüge und Mängel erklären laſſen. Derſelbe Philoſoph hat zugleich für die Form ſeiner Sprache viel gethan. Er iſt, der Zeit nach, der erſte nationale Autor geweſen, in welchem die franzöſiſche Proſa vollendet, und von den Makeln, die ſelbſt den größten Talenten vor ihm anhingen, befreit erſcheint. Die allgemeinen und abſtracten Gegenſtände, die er behandelte, erlaubten ihm allerdings nicht, die Sprache in allen ihren Theilen zu vervollkommnen, oder ihren ganzen Reichthum wiederzugeben, aber das, was er von ihr zu ſeinem Gebrauch angewandt, hat ſich nicht mehr verändert, und iſt von Allen als in ſeiner Art vollendet aufgenommen worden. Die feinſten und verborgenſten Theile der Darſtellung, in denen am leichteſten Fehler begangen werden, ſind von Descartes gerade am beſten behandelt worden. Nie geht ſein Ausdruck über die Idee hinaus, die er verkörpert, bleibt aber auch nie hinter ihr zurück. Die Beziehungen der Worte und Wendungen auf einander ſind nie gezwungen oder dunkel. Alles ſteht am rechten Ort und wie von ſelbſt gekommen da.

Wir wollen es alſo einmal mit Descartes verſuchen, auf die Gefahr hin, den Vorwurf zu verdienen, daß uns ein Name verführt hat. Fallen wir mit dieſem Vorſchlage durch, ſo ſoll ein Paſcal, ein Fénelon, ein Arnauld, um beim 17. Jahrhundert ſtehen zu bleiben, die Möglichkeit und die Heilſamkeit philoſophiſcher Lectüre darlegen. Bei ihnen kann ein Bedenken nur von Leuten herkommeu, die den Zweck des franzöſiſchen Unterrichts in eine Anweiſung zur Reiſe nach Paris ſetzen.

Es liegt uns von 1855, aus Didotſchen Verlage, vor: Oeuvres

morales et philosophiques de Descartes précédées d'une notice sur sa vie et ses ouvrages par M. Amédée Prevost. Das Buch enthält den Discours de la Méthode, die Méditations, les Passions de l'Ame, Règles pour la direction de l'esprit, Recherche de la vérité par la lumière naturelle. Für unſern Zweck können eigentlich nur die Abhandlungen über die Methode, und die Passions de l'Ame in Betracht kommen. Beide ſind von Descartes franzöſiſch geſchrieben, die erſtere von einem ſeiner Freunde ins Lateiniſche überſetzt. Die Méditations, die Règles, die Recherche ſchrieb er lateiniſch, und die beiden letzteren Abhandlungen ſind erſt ſpät, von Couſin 1824, jetzt von Prevoſt ins Franzöſiſche überſetzt. Die Méditations können wir aber inſofern zu den franzöſiſchen Werken des Philoſophen rechnen, als dieſer ſelbſt die von einem Freunde beſorgte Ueberſetzung aus dem Lateiniſchen verbeſſerte und bearbeitete. Wir laſſen hier vorläufig die Passions de l'Ame, 1646 für die Prinzeſſin Eliſabeth geſchrieben, unberückſichtigt, und nennen die Méthode und die Méditations als Werke, die, wenigſtens dem größten Theile nach, dem Schüler als Lectüre dienen können. Die Rede über die Methode enthält des Philoſophen Entwickelungsgeſchichte, die Regeln ſeiner Methode und die allgemeinſten Grundſätze ſeiner Philoſophie. Alles, was er ſpäter, lateiniſch oder franzöſiſch, geſchrieben, iſt nur eine weitere Beweisführung für die im Discours de la Méthode aufgeſtellten Grundſätze, oder eine Anwendung derſelben. Er legte darin das Ergebniß eines zwanzig Jahre hindurch fortgeſetzten Denkens nieder. Der Inhalt iſt die Beleuchtung und Löſung der Fragen über das Daſein des Menſchen, durch die Thätigkeit ſeiner Denkkraft bewieſen, die verſchiedene Natur des Geiſtes und der Materie, über den dem Innern eingebornen Begriff der Unendlichkeit und das Weſen der Gottheit. Der Titel der Méditations lautet vollſtändig: Méditations touchant la philosophie première, dans lesquelles on trouve clairement l'existence de Dieu et la distinction réelle entre l'âme et le corps de l'homme. Erſte Meditation: Von den Dingen, die man in Zweifel ziehen kann. Zweite Meditation: Von der Natur des menſchlichen Geiſtes, und daß er leichter zu erkennen iſt, als der Körper. Dritte Meditation: Von Gott; daß er exiſtirt. Vierte Meditation: Vom Wahren und vom Falſchen. Fünfte Meditation: Vom Weſen der materiellen Dinge; und, noch einmal, von Gott und ſeiner Exiſtenz. Sechſte Meditation: Von der Exiſtenz der materiellen Dinge, und von dem wirklichen Unterſchied zwiſchen der Seele und dem Körper des Menſchen. Den Inhalt dieſer Meditationen findet man weiter und gut entwickelt bei

L. Feuerbach, Geſchichte der neuern Philoſophie von Bacon von Verulam bis Benenedikt Spinoza, S. 188 ff. Aus dem Discours sur la Méthode findet ſich ſowohl in La France littéraire von Herrig und Burguy, als auch in der Chreſtomathie von Gruner und Wildermuth ein Bruchſtück. Wem die Werke von Descartes nicht zur Hand ſind, mag nach dieſem Bruchſtück prüfen, ob ſolch ein Stoff für unſre Jugend verwendbar iſt. Vom Fragment zum Ganzen könnte freilich Manchem als ein großer Schritt erſcheinen, aber mit Unrecht. Das Ganze iſt oft verſtändlicher, feſſelnder, bildender als der Theil.

Das Schulweſen in Kopenhagen.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

In Kopenhagen iſt ebenſo, wie in Hamburg und Altona, zwiſchen dem Unterrichte, welchen die Kinder der höhern Bürgerclaſſen genießen, und dem, welcher für die niedern Claſſen beſtimmt iſt, eine weite Kluft befeſtigt, und es ſind daher ganz geſonderte Betrachtungen, die wir der einen und der andern Art von Schulen zuzuwenden haben. Die erſten ſind mit einer einzigen Ausnahme privater Natur; ihre Directoren oder Inſpectoren (Skolebeſtyrere genannt) ſtehen unter einer *nur leichten* Controle des Staats und der Kirchſpiel-Schulcommiſſionen und ſind übrigens hauptſächlich von den Eltern der ihre Anſtalten beſuchenden Kinder abhängig; ſie ſelbſt müſſen, wenn ſie innerhalb einer eigentlichen Stadt eine Schule errichten wollen, einem vom Cultusminiſterium eingerichteten Examen ſich unterworfen haben; aber die Wahl ihrer Lehrer ſteht ihnen frei, und ihr Stundenplan iſt das Werk ihrer eignen Anordnung. Die andern Schulen ſind, wenigſtens zum allergrößten Theil, öffentliche. Sie heißen „Almuſkoler" d. h. eigentlich Volksſchulen; unter „Volk" aber ſind in dieſer Beziehung nur die untern Claſſen zu verſtehen. Das Volksſchulweſen war bis in die Zwanzigerjahre unſers Jahrhunderts in einem ſehr vernachläſſigten Zuſtande; man kann ſagen, daß erſt ſeit 1844 eine durchgreifende Fürſorge ihm zugewandt worden iſt. Friedrich VI. hatte die beſten Abſichten für deſſen Hebung; aber theis mangelte ihm ſelbſt die erforderliche Einſicht, theils war bei der damaligen nur büreaukratiſchen Regierungsweiſe und dem ſchleppenden Geſchäftsgange keine große Maßregel durchzuſetzen. Der genannte König intereſſirte ſich namentlich für die Bell-Lancaſterſche Unterrichtsmethode, die der bei ihm viel geltende Capitain Abrahamſon namentlich in Frankreich kennen gelernt hatte. Es war ſein lebhafter Wunſch, daß ſie in allen Volksſchulen eingeführt werde. Zuerſt geſchah dies durch Abrahamſon ſelbſt in der Infanterieſchule zu Kopenhagen; danach in andern Militairſchulen, weil man in ſolchen, ohne erſt mit den geiſt-

lichen und den Communal-Behörden ſich in Vernehmen zu ſetzen, unmittelbar durchgreifen konnte. Nach und nach iſt aber auch in den bürgerlichen Elementarſchulen der „gegenſeitige Unterricht“ eingeführt worden, und noch heißen die unterſten Claſſen jeder, auch der privaten Elementarſchulen: Indbyrdes Underviisningsclaſſer. Wie ernſt es mit der Methode gemeint war, geht auch daraus hervor, daß ſie ſeit 1820 von Eckernförde aus auch den Herzogthümern Schleswig und Holſtein empfohlen wurde, daß für deren Durchbildung und Verbreitung eine auf Befehl des Königs dort zuſammengetretene Commiſſion und eine mit dem Seminar verbundene Normalſchule bis 48 thätig geweſen ſind, daß noch jetzt jedes Seminar dieſe Methode ſtreng einübt und die Schulbehörden der Herzogthümer regelmäßig über den Fortſchritt, den die Methode gemacht habe, berichten müſſen.

Gegenwärtig zerfallen die öffentlichen Volksſchulen der däniſchen Hauptſtadt in 1) Militärſchulen, die theils für den Land-, theils für den Seeetat beſtehen, demgemäß theils dem Kriegs-, theils dem Marineminiſterium untergeordnet ſind, zunächſt aber unter Aufſicht von Officieren ſtehen; 2) eigentliche Armenſchulen, über welche die Verwaltung des Armenweſens die Aufſicht führt; 3) Kirchen- und Communalſchulen, über welche eine ſeit 12 Jahren beſtehende „Direction für das Bürger- und Volksſchulweſen“ geſetzt iſt, welche ſieben Mitglieder umfaßt, nur in ökonomiſcher Beziehung von der Communalverwaltung abhängt, übrigens aber von dem Miniſterium für das Kirchen- und Unterrichtsweſen, ſpeciell von dem Oberdirectorat für das Bürger- und Volksſchulweſen, an deſſen Spitze ſeit 1855 der Departementschef Monrad (1848—49 Miniſter, nachher Biſchof, aber 1854 vom Oerſtedtſchen Miniſterium abgeſetzt) ſteht, reſſortirt. Der Staatskalender beſagt, daß im J. 1855 die Anzahl der ſchulbeſuchenden Kinder in den unter die Direction gehörenden Schulen 12,729 war, in den unter andern Autoritäten ſtehenden 2018, daß ſich aber dennoch in dem angegebenen Jahre in Kopenhagen und den drei Vorſtädten 2970 Kinder über 7 Jahre fanden, welche Unterricht in der Schule nicht genoſſen; wie viele derſelben im Hauſe unterrichtet wurden, iſt nicht angegeben.

Die Militärſchulen ſind für Kinder von Unterofficieren und Matroſen der k. Marine beſtimmt. Es wird ſehr gern geſehen, wenn dieſe Kinder den Stand ihrer Väter ergreifen. Der Unterricht iſt unentgeltlich. Für das Landmilitair ſind mehrere Garniſonſchulen, eine für die Infanterie, eine beſonders gelobte für die Artillerie und neben dieſen noch eine deutſche, die ſich bei der deutſchen Garniſons-

der Frederikskirche in Christianshavn (dem auf der Insel Amager gelegenen Stadttheile) befindet, vorhanden. (Wir sehen, da wir nur von Volksschulen reden, von den höhern militairischen Bildungsanstalten ab.) Für den Seeetat giebt es in dem Matrosenquartiere, dem von Christian IV. erbauten „Nyboder" (eng an einander gereihten parallel laufenden Straßen mit merkwürdigen Namen des Matrosengeschmacks, wie Tigerstraße, Katzen-, Wolfs-, Elephanten-, Thymian-, Balsamstraße) eine große Schule, „Knabenschule des Seeetats" genannt, mit einem Turnplatze verbunden. Man sieht im Sommer die Schüler dieser Anstalt oft paarweise zum Schwimmen marschiren, blaue Jacken mit gelben Knöpfen, weiße Hosen und blanke Seemannshüte tragend. Keine Nation möchte stattlichere Marinematrosen aufzuweisen haben, als die dänische. Körperliche Uebungen sind natürlich in diesen Militairschulen einer der Hauptgegenstände des Unterrichts.

Unter den Armenschulen sind hauptsächlich zu erwähnen: die des Opfostrings- (Ernährungs-) Hauses*), mit einer Bibliothek versehen, die in zwei Abtheilungen, eine für die Lehrer, und eine für die Schüler getheilt ist und 25 Thlr. jährlich zur Anschaffung neuer Bücher erhält, die in hohem Grade benutzt werden; ferner die Knabenschule auf der Bredgade, mit 200—300 Schülern. Von dieser hieß es in einem Berichte vom Jahre 1854: „Ungeachtet des großen Zuwachses, den die Theurung veranlaßte, und der dadurch so bedeutend vermehrten Arbeit der Lehrer ist es doch erfreulich, den guten Fortschritt zu sehen, den die Kinder beständig machen. Mit den Verhältnissen derselben hat man alle Ursache zufrieden zu sein. Nur äußerst wenige Versäumnisse finden ohne Erlaubniß statt. Nur in zwei Fällen ward es für richtig angesehen, einen Knaben wegen Versäumnisse auf kurze Zeit in das Stift (das Arbeitshaus auf dem Holm) zu bringen. Die strengen Mittel, welche der Direction zu Gebote stehen, um diejenigen Eltern, welche ihre Kinder von der Schule abhalten wollen, zu zwingen, sind doch im Laufe des Jahrs nicht zur Anwendung gekommen. Dreizehn der besten Kinder haben eine Prämienkleidung erhalten (eine Jacke, Beinkleider, Mütze und ein Paar Schuhe). Die Verhältnisse der Knaben, die nach der Confirmation bei verschiedenen Meistern in die Lehre gegeben wurden, sind ganz nach Wunsch; es finden sich hier in der Stadt

*) Es ist dies eine Art Findelhaus, bestimmt 1753 für solche Kinder, die, auf dem Armenhause geboren, entweder von den Müttern gegen Zahlung einer gewissen Summe der Anstalt für immer übergeben werden oder derselben dadurch anheimfallen, daß die betreffenden Mütter bei der Geburt gestorben sind. Im Jahre 1855 waren noch 86 Kinder in der Schule.

immer zuverläſſige Meiſter, die zu deren Aufnahme willig ſind, ſo daß man nicht nöthig hat, ſie nach den Provinzen zu ſenden, und über ihren Zuſtand ſich immer bald unterrichten kann". Es folgt die Mädchenſchule im Frauenarbeitshauſe, ebenfalls mit 2—300 Kindern; endlich die Schulen des Arbeitshauſes an der Erlöſerkirche (in Chriſtianshavn) mit durchſchnittlich 120 Knaben und eben ſo viel Mädchen. Ueber die letzteren heißt es in demſelben Berichte: „Eine Veränderung, die ſchon mehrere Jahre früher in der Knabenſchule auf der Bredgade vorgenommen wurde, iſt in dieſem Jahre auch hier durchgeführt: das Spinnen hat aufgehört, Beſchäftigung für die Knaben in der Arbeitsſchule zu ſein. Dafür werden die älteren Kinder, gleichwie dort, mit Nähen beſchäftigt unter Anleitung eines Schneiders, die jüngeren, wie bisher, unter einer Lehrerin mit Stricken. Auch Maßnehmen und Zuſchneiden ward in den beiden älteſten Claſſen, ſo wie in der Frauenſchule, gelehrt." Zu den Armenſchulen müſſen, obgleich ſie, wie die Schule des Opfoſtringshauſes, aus eigenen Mitteln (oder Beiträgen) ſich erhalten und daher in ökonomiſcher Beziehung nicht unter der Armenverwaltung ſtehen, das Waiſenhaus und mehrere von Wohlthätigkeitsgeſellſchaften unterhaltene Schulen gerechnet werden. Kopenhagen iſt voll von Anſtalten privater und öffentlicher Wohlthätigkeit. Das Waiſenhaus ſteht gegen die eigentlichen Armenſchulen hinſichtlich der Unterrichtsgegenſtände ſchon auf einem höheren Standpunkte. Es werden dort deutſche Sprache, Geſchichte, Naturlehre, Geometrie gelehrt, wovon in den erſteren nicht die Rede ſein kann. Als etwas ſehr wohlthätiges iſt bei den Armenſchulen die erſt ſeit kurzem getroffene Einrichtung zu erwähnen, daß während der 4 Wochen dauernden Sommerferien ein Theil der Kinder in die Häuſer ſeeländiſcher Bauern befördert wird, die ſie unentgeltlich aufnehmen. Der Aufenthalt der Kinder daſelbſt iſt für beide Theile ſehr angenehm; die Erlaubniß dazu wird als Belohnung gehandhabt. Dieſen Sommer wurden über 400 arme Kinder auf einem eigens dazu gemietheten Dampfſchiffe nach verſchiedenen Stellen Seelands transportirt.

Für die Organiſation des öffentlichen Bürger- und Volksſchulweſens ward unterm 20. März 1844 eine Verordnung erlaſſen, welche noch jetzt das Hauptregulativ derſelben bildet. Die Direction beſteht aus einem Bürgermeiſter, dem Stiftsprobſt, einem zweiten Probſt, dem adminiſtrirenden Director, zwei Bürgerdeputirten und einem Secretär und Rechnungsführer. Unter dieſen iſt der adminiſtrirende Director die Hauptperſon. Der gegenwärtig als ſolcher fungirende

Professor W. A. Borgen leitete früher die jetzt unter Bohr stehende größte Privatlehranstalt Kopenhagens (s. u.) und gehört zu den angesehensten, zugleich auch zu den humansten Gelehrten der Stadt. Die letztere Eigenschaft bewährte er namentlich in einem Streite mit dem Pastor Rhode, der von den Kindern der ärmeren Classen, besonders von den Mädchen, so viel wie möglich jede höhere Bildung fern halten wollte, damit sie nicht anmaßend würden. Die öffentlichen Schulen, die unter dieser Direction stehen, zerfallen in zwei Hauptclassen: Kirchenschulen und Communalschulen. Von diesen bestehen die Kirchenschulen*), die zwischen 1702 und 27 errichtet wurden, theils aus eigenen Mitteln, welche zusammen zu 350,000 Thlr. veranschlagt werden, theils durch ein jährliches Schulgeld von 16 bis 20 Thlr. (1 Dän. Thlr. ist nur $^3/_4$ eines Preuß.), von welchem indes ein Theil der Schüler — bisher wurden hauptsächlich solche berücksichtigt, welche, mit guten Stimmen versehen, Chorsänger für die Kirchen werden konnten — freibleibt. Die Zahl der diese Schulen besuchenden Kinder beträgt über 600. Es hat schon längst mit diesen Anstalten etwas geschehen sollen, um sie auf einen höheren Standpunkt zu heben, so daß sie ein Mittelglied zwischen den niederen Schulen und den höheren oder Realschulen bildeten und dem Bedürfnisse des Mittelstandes entsprächen. Die in den letzten 10 Jahren über den Gegenstand geführten Verhandlungen haben noch keine andere wirkliche Veränderung zu wege gebracht, als daß jetzt ein Schulgeld entrichtet wird. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Dänisch, Deutsch (in nur wenigen Stunden, und an der Nicolaischule gar nicht), Geschichte und Geographie, in zweien Naturgeschichte und in zweien Geometrie, Rechnen, Schreiben, Gesang, Turnen, Zeichnen, Handarbeiten.

Was die Communalschulen betrifft, so ward in §. 13 der oben angeführten Verordnung festgesetzt, daß jedes von Kopenhagens sechs Kirchspielen eine hinreichende Anzahl bezahlender und die nothwendigen Freischulen haben solle. Der Versuch der Ausführung zeigte bald, daß es unpassend sein und unnöthige Kosten verursachen würde, wenn die Schulen unter Anschluß an die bestehenden Kirchspiele errichtet werden sollten. Es ward dann regierungsseitig diese Rücksicht auf die Kirchspiele nachgelassen. Die Schuldirection arbeitete einen Entwurf aus, nach welchem die bisher auf vielen Stellen der Stadt zerstreuten

*) Es sind die Schulen an der Holmkirche, Trinitatis-, Frauen-, Heiligengeist-, Nicolai-, Erlöserkirche und an der deutschen Petrikirche.

und ſowohl hinſichtlich des Locals, wie der Lehrer, großentheils elend ausgeſtatteten kleinen öffentlichen Schulen oder vielmehr Claſſen in Kopenhagen und den Vorſtädten vereinigt werden ſollten zu vier großen bezahlenden und zwei Freiſchulen, nehmlich 1 bezahlende im öſtlichen Theile der Stadt (2 Kirchſpiele), eine bezahlende im weſtlichen (3 Kirchſpiele), 1 in Chriſtianshavn (1 Kirchſpiel), 1 auf dem Blegdam (jetzt in der Nörrebro-Vorſtadt) für die zu verſchiedenen Kirchſpielen der Stadt gehörenden Vorſtädte; ferner 1 Freiſchule für Kopenhagen und die Vorſtädte (vereinigte Freiſchule genannt) und 1 für Chriſtianshavn. Durch königliche Entſchließung vom 21. Juli 1846 ward dieſer Plan gebilligt. Die Stadt ließ ſeit 1846 für 5 Schulen (— für die bezahlende in Chriſtianshavn ward leider ein älteres Gebäude benutzt —) geräumige und überhaupt ſehr zweckmäßige Gebäude aufführen und verſorgte ſie mit dem gehörigen Inventarium, unter einem Aufwand von gegen 200,000 Thlr. Die unmittelbare Aufſicht über jede dieſer Schulen führt ein Inſpector (Director), welcher zunächſt der betreffenden Schulcommiſion (beſtehend aus den Geiſtlichen der betreffenden Kirchſpiele und weltlichen, von der Schuldirection ernannten Mitgliedern) untergeordnet iſt. Die Inſpectoren erhalten als ſolche jährlich 500 Thlr., freie Wohnung, Feuerungsmaterial und Licht, und an den bezahlenden Schulen 10 Proc. der Schulgelder; außerdem noch beſondere Bezahlung für die von ihnen ertheilten Unterrichtsſtunden. Als Lehrer werden Candidaten der Theologie, Seminariſten, zuweilen auch Studenten, zwar ohne Amtsexamen, aber nach Ablegung einer praktiſchen Probe ihrer Tüchtigkeit angeſtellt. Daß eine Menge Perſönlichkeiten ſolche Beſchäftigung als Lehrer nur zeitweilig, nur als augenblickliche Verſorgung, ohne inneren Beruf ſuchen, iſt ſehr natürlich. Ein beſonderer Mißbrauch wird mit Lehrerſtellen öffentlicher Schulen dadurch getrieben, daß die zeitweilige Annahme ſolcher zur Befreiung vom Militairdienſte benutzt wird. Vor Kurzem kam es ſogar vor, daß ein junger Herr in die „Berling'ſche Zeitung" eine Annonce hatte einrücken laſſen des Inhalts: Da er ſich, um vom Militair frei zu kommen, zur Uebernahme einer Lehrerſtelle genöthigt geſehen habe, ſelbſt aber keine Luſt empfinde, dieſelbe anzutreten, ſo ſuche er hierdurch einen Stellvertreter, mit welchem er ſich über die Bedingungen der Verſorgung des Amts einigen wolle. Dieſe Anzeige war etwas zu frech als daß ſie ungerügt hingehen konnte. Ein Blatt rieth an, den ſich ſo nennenden Lehrer, wenn er mit dem von ihm gemietheten Subjecte in der Schule erſcheine, fortzuweiſen. Die Lehrer erhalten „im Verhältniß zu Anciennität und Tüchtigkeit" 300, 350, 400, 500 Thlr.

jährlich für wöchentlich 36 Unterrichtsſtunden, und verhältnißmäßig mehr oder weniger, je nachdem ſie mehr oder weniger Stunden geben. An drei bezahlenden Schulen iſt auch ein Viceinſpector, der als ſolcher freie Wohnung hat. Auch hat jede Schule einen feſt angeſtellten Diener, der außer freier Wohnung und Brennmaterial jährlich 200 Thlr. Gage erhält. In jeder dieſer Schulen findet vollſtändige Trennung der Geſchlechter in den Claſſen, wie auf dem Spielplatze, ſtatt. Nach dem gefaßten Plane ſollen nur zwei Claſſen beſtehen: die Claſſe mit gegenſeitigem Unterricht, und die zweite, worin die Schüler bis zu der nicht vor dem 14. Jahr eintretenden Confirmation bleiben. Da indes dieſe Einrichtung bisher noch nicht durchgeführt werden konnte, ſo gibt es jetzt noch 5 aufſteigende Claſſen. (In Dänemark werden die Claſſen nicht von oben herunter, ſondern von unten auf gezählt.) Wenn zu viel Schüler aufzunehmen ſind, ſo werden Parallelclaſſen gebildet. Die Zahl der Schüler darf in der Elementar- oder Indbyrdes Undervisnings-Claſſe nicht 100 überſteigen, in den übrigen nicht 35. Daher müſſen die für die erſten Claſſe beſtimmten Zimmer eine Größe von 800 Qu.-Fuß, die für die letzteren 400 Qu.-Fuß haben, ſo daß auf jeden Schüler 8—10 Qu.-Fuß kommen. Die Höhe der Zimmer muß 10—11 Fuß betragen.*) Was den Unterricht betrifft, ſo beſtimmt die Verordnung, daß in den bezahlenden Schulen 4 Stunden täglich unterrichtet werden ſoll; es ſind jedoch in den unterſten Claſſen nur $3\frac{1}{2}$ Stunden, die wirklich darauf verwandt werden. Für die Freiſchulen ſind nur 3 Stunden täglich beſtimmt, in der unterſten Claſſe $3\frac{1}{2}$. Die Gegenſtände des Unterrichts ſind in den erſteren

*) Das jetzt eben erſt ganz fertig gewordene von dieſen Schulgebäuden, das die bisherige, durch Umziehen viel geplagte Blegdamsſchule in ſich aufnimmt, befindet ſich in der ſchönen Vorſtadt Nörrebro. Das Aeußere iſt in einem edlen, einfachen Style gehalten, das Innere höchſt zweckmäßig eingerichtet. Im Kellerraum iſt eine Wohnung für den Aufwärter, Parterre ein geräumiges Local für den Inſpector. Durch dieſe beiden unteren Etagen geht ein großer luftiger Turnſaal. Die erſte Etage, die für die Knabenſchule beſtimmt iſt, enthält 5 geräumige Claſſenzimmer, deren erſtes (zum gegenſeitigen Unterricht) doppelt ſo groß iſt, wie jedes der übrigen. Die zweite Etage, zur Mädchenſchule beſtimmt, iſt auf dieſelbe Weiſe eingerichtet. Die Schule iſt überhaupt auf etwa 800 Kinder berechnet. Durch Anwendung des in engliſchen Schulen gebräuchlichen Ventilationsſyſtems iſt für geſunde Luft in allen Localen geſorgt. Der Bodenraum, der natürlich ſehr groß iſt, da das Gebäude 40 Ellen lang und 25 breit iſt, wird bei ſchlechtem Wetter zum Spielplatz benutzt werden. Durch das Schieferdach münden Ventilröhren von allen Localen. Es ſind beſondere Aufgänge für die Knaben und für die Mädchen, und auch die Spielplätze beider ſind durch eine hohe Planke von einander geſchieden.

Schulen: Leſen, Religion, Schreiben, Schriftleſen, Rechnen, Orthographie, Geographie, Vaterlandsgeſchichte, etwas Naturkunde, auch Choral- und vierſtimmiges Singen, Turnübungen für Knaben, Handarbeiten für Mädchen. (Dieſe letzteren werden beſonders bezahlt.) Auf Vorſtellung der Direction iſt (was der jetzt verſtorbene Paſtor Rhode ſehr ungern ſah) für die Knaben noch Zeichnen hinzugekommen. In den Freiſchulen ſind die Gegenſtände dieſelben, nur daß Vaterlandsgeſchichte und Naturkunde wegfallen, und die Geographie auf die vaterländiſche beſchränkt iſt. Der Unterricht in Geſang und Gymnaſtik wird in beiden Arten von Schulen außerhalb der feſtgeſetzten Unterrichtszeit gegeben; ſo auch der in Zeichnen und Handarbeit in den Freiſchulen. Die Direction hat ſich nach Kräften bemüht, die bezahlenden, wie die Freiſchulen, zu ausſchließlichen Tagesſchulen zu machen, ſo daß der Abendunterricht, den früher eine große Anzahl Knaben und Mädchen genoß, ganz wegfiele. Die Verordnung von 1844 läßt allerdings Abendclaſſen zu, empfiehlt aber, dieſelben allmählig einzuſchränken, und namentlich die Mädchenabendclaſſen ganz aufzuheben. Es gelang auch bis zum Schluß 1854 von den zur Zeit des Erlaſſes der Verordnung vorhanden geweſenen 25 Abendclaſſen 15, und die für Mädchen beſtimmten alle zu beſeitigen, und vom Unterrichtsminiſterium auszuwirken, daß keine Kinder zu den Abendſchulen Zutritt erlangen, die nicht außer der Elementarclaſſe auch die darauf folgende Claſſe durchſchritten haben. Da nun die Verordnung vorſchrieb, daß in die Abendſchule nur ſolche Kinder, die „des Tags über auf Arbeit ſind," aufgenommen werden, ſo ward von der Direction eine genaue Unterſuchung über die Art der Beſchäftigung der 301 Knaben angeſtellt, die noch die 10 Abendclaſſen beſuchten. Es zeigte ſich da, daß eine große Anzahl derſelben bei verſchiedenen Handwerkern Laufburſchendienſte verrichteten. Da dies nicht unter die Kategorie des „auf Arbeit ſeins" gehörte, ſo ward dieſen Schülern der Beſuch der Abendclaſſen unterſagt, und ſie mußten ſich in die Tagesſchulen einſchreiben laſſen. Es blieben nur diejenigen zurück, die wirklich in Fabriken arbeiteten. Am ſchlimmſten unter dieſen haben es die Knaben, die des Nachts in den Buchdruckereien verwandt werden. Mehrere derſelben haben vor einem der Directionsmitglieder ausgeſagt, daß ſie 10 U. Abends in der Druckerei erſchienen und erſt 10 U. Vormittags oder noch ſpäter weggehen dürften, ohne daß ihnen in dieſen Stunden auch nur eine kurze Zeit der Ruhe gegönnt werde, nicht einmal ſo viel, um das mitgebrachte Brod zu verzehren. Die Direction wandte ſich wegen ſolcher Zuſtände an die Communal-

Verwaltung und beantragte beim Kirchen- und Unterrichtsminiſterium daß das Juſtizminiſterium dazu vermocht werde, diejenigen Maßregeln zu treffen, durch welche ſolche ganz unverantwortliche Ausbeutung von Kinderkräften verhindert werden könne. Die Communal-Verwaltung, wie das erſtgenannte Miniſterium, haben die Abſicht der Direction, die Abendſchulen ganz aufzuheben, gebilligt; das Juſtizminiſterium indes überſchickte mit ſeinem Antwortſchreiben ein Bedenken des Polizeidirectors mit zugehörenden Beilagen und erklärte als Reſultat, daß kein genügender Grund vorliege, zur Zeit etwas weiteres in der Sache vorzunehmen. In den Abendclaſſen beſchränkt ſich der Unterricht auf wöchentlich 15 Stunden, von 5—8 Uhr Abends. Die Kinder erſcheinen großentheils nicht zur vorgeſchriebenen Zeit, können außer der Schule keine Aufgaben lernen, müſſen alſo einen Theil der Schulzeit dazu eingeräumt erhalten, ſind abgemattet und ſchläfrig; kurz ein ſolcher Unterricht ſteht unter Bedingungen, welche es als eine dringende Sache der Humanität erſcheinen laſſen, denſelben aufzuheben. Zwiſchen den bezahlenden und den Freiſchulen beſteht das Verhältniß, daß Kinder, welche 2 Monate mit ihrem Schulgelde in Rückſtand geblieben ſind, nach der Freiſchule verwieſen werden. Es geſchieht dies durch einen den Eltern zugeſtellten Zettel, worauf es heißt, daß, wenn dieſelben nicht bis zum 16. des kommenden Monats bezahlt haben, das Kind nach §. 13 der Verordnung ſich in der Freiſchule einzufinden habe. In die Armenſchulen werden nur ſolche Kinder aufgenommen, deren Eltern Unterſtützung aus der Armencaſſe genießen. Noch giebt es eine beſondere Schule für vernachläſſigte Kinder, d. i. für ſolche, deren Fortſchritte in auffälligem Mißverhältniſſe zu ihrem Alter ſtehen. Sie hatte im Jahre 1854 46 Schüler und Schülerinnen zwiſchen 13 und 17 Jahren, 1 Lehrer, 45 Stunden wöchentlich. Sie gehört mit in das Syſtem der Communalſchulen. Im Ganzen machen dieſe Schulen unter der emſigen Direction große Fortſchritte, wovon eine Folge iſt, daß die Privatſchulen niederer Art durch ſie immer mehr an Schülern verlieren. Im Jahre 1852 hatte

die öſtliche bezahlende Schule	1243	Schüler,	im Jahre	1854	1294;
die weſtliche „ „	1083	„	„	„	„	1231;
die in Chriſtianshavn	428	„	„	„	„	448;
die auf dem Blegdam	239	„	„	„	„	336;

In demſelben Verhältniſſe haben die beiden Freiſchulen zugenommen.

Wenn ſo das Schulweſen für die unteren Claſſen ſeit den letzten 13 Jahren zur Sache der Commune und des Staates gemacht, und ſehr weiſe geordnet iſt mit der Abſicht, unter dieſen Volksclaſſen durch

die Eintheilung der Schulen in zahlende und unentgeltliche ein gewiſſes Ehrgefühl rege zu halten, welches antreibt, ſich zu der Claſſe der nicht blos empfangenden, ſondern auch beiſteuernden Bürger emporzuſchwingen und dadurch auch den Kindern einen etwas beſſern Unterricht zu ſchaffen: ſo ſind dagegen die für den wohlhabenderen Theil der Einwohnerſchaft thätigen allgemeinen Schulen mit einer einzigen Ausnahme Privatinſtitute, eine Sache der Induſtrie, daher auch in ihrer Geſtaltung und ihren Fortſchritten hauptſächlich auf diejenigen Rückſichten und Antriebsmittel gewieſen, welche bei induſtriellen Unternehmungen überhaupt ſtatthaben. Wir brauchen hier nicht auf die Vortheile und Nachtheile, die das Privatſchulweſen mit ſich führt, einzugehen; nur ſei bemerkt, daß in Folge der großen Schwierigkeiten, welche die Leitung einer ganz auf ſich ſelbſt angewieſenen Schulanſtalt namentlich in finanzieller Beziehung hat, eine Menge ſolcher Privat-Anſtalten nach und nach eingegangen ſind. Ihrer Vermehrung hat auch die Einrichtung, daß Perſonen, welche eine Schule begründen wollen, nicht, wie früher, einer durch Empfehlung und Bekanntſchaft bedingten Conceſſion bedürfen, ſondern ein Examen abgelegt haben müſſen, ein Hemmniß entgegengeſetzt. Dieſe Vorſchrift erſtreckt ſich indes nur auf die innere Stadt. Dicht an der Stadt, auf der Frederiksbergsallee iſt vor einigen Jahren eine Schule ohne vorher beſtandenes Examen begründet worden, in welche nun Kinder aus der Stadt ebenſo gut wie in innenſtädtiſche Schulen gehen. Die angeſehenſten unter den Kopenhagener Privatanſtalten, welche allgemeine Bildung verfolgen, ſind: Bohrs Schule (früher Weſtenſches Inſtitut genannt) mit 500 Schülern, vielleicht die größte aller Privatſchulen in Deutſchland und Dänemark; Borgerdyd, (d. h. Bürgertugend, urſprünglich von einem Vereine, Borgerdydforening, ſo benannt) in Kopenhagen, dirigirt von Rouſing, mit 156 Schülern, Borgerdyd in Chriſtianshavn, dirigirt vom Prof. Dr. Hammerich (Bruder des neuerdings durch den ſcandinaviſchen Kirchentag weiter bekannt gewordenen Paſtors Hammerich) und Secretär Friis Schule. Dieſe vier ſind zugleich gelehrte und höhere Bürger- oder Realſchulen. Auf Realunterricht ſchränken ſich ein: die Mariboſchule (von einem früheren Director Maribo ſo genannt), jetzt von Profeſſor Rung und Cand. Nobe geleitet, Melchiors Schule (nach dem Director ſo benannt), Efterſchlachten (der Nachwuchs) unter Inſpector Brix, die deutſche Petri Real- und Freiſchule unter Inſpector Appel. Es wird deutſchen Leſern auffallen, daß auch der gelehrte Unterricht Privatſchulen anvertraut iſt. Der Staat hat zwar in Kopenhagen eine unter ſeiner directen Aufſicht

ſtehende und aus Mitteln, die als Staatseigenthum zu betrachten ſind, unterhaltene gelehrte Schule, Metropolitanſchule genannt, noch abgeſehen von den auf Seeland liegenden reichen und altberühmten Schulen Herlufsholm und Sorör Academie: dennoch läßt er es zu, daß auch jene genannten Privatſchulen für die Univerſität vorbereiten; ja er hat denſelben eine weſentliche Conceſſion gemacht, indem er das früher als Bedingung für den Zutritt zur Univerſität an dieſer Anſtalt eingeführt geweſene Examen artium in der Art aufgehoben hat, daß ſeit kurzem das Abgangszeugniß der genannten Schulanſtalten zur Inſcription genügt. (Das Examen artium ſchließt nach der jetzigen Einrichtung den philoſophiſchen Curſus auf der Univerſität ab, und die Abſolvirung deſſelben iſt die Bedingung, um zu einem Einzelſtudium überzugehen.) Die Urſache dieſes Verfahrens iſt, daß allerdings jene Schulen eines großen Anſehens in Kopenhagen genießen, ſo daß der Staat ihnen ein Vertrauen ſchenkt, welches er nicht jeder beliebigen neuen Schule ſchenken würde, und daß das an jenen Schulen eingeführte Abgangs-Examen eine durchaus öffentliche Prüfung iſt, ſo daß ſich die Behörden ſowohl, wie jeder Bürger von den Leiſtungen der Schüler überzeugen können, und unter den durch die Verordnung vom 13. Mai 1850 eingeführten Vorſchriften ſteht. So iſt hinreichende Sicherheit gegen Willkür der bezüglichen Schuldirectoren vorhanden. Auch für die Realclaſſen der genannten, ſowie der ausſchließlich mit Realunterricht ſich befaſſenden Schulen iſt vor kurzem ein Abgangsexamen eingeführt und geregelt worden, dem ſich diejenigen zu unterwerfen haben, welche in verſchiedenen praktiſchen Fächern auf Verwendung durch den Staat Anſpruch machen.

Um eine Ueberſicht über die Einrichtung einer ſolchen Privatſchule zu geben, die in großem Maßſtabe ſowohl gelehrten, wie Real-Unterricht umfaßt und zugleich von der allerunterſten Stufe anfängt, (die an den königl. gelehrten Anſtalten, wie Metropolitanſchule, Sorör Academie, Herlufsholm und den in den Provinzen befindlichen Gymnaſien und Lateinſchulen fehlt) wählen wir die in Prof. Hammerichs neueſtem Programm ſeiner Anſtalt (ausgegeben am Schluſſe des Schuljahres, Juli 1857) enthaltene Darſtellung. Vorher ſei bemerkt, daß die drei Unterklaſſen gemeinſam ſind, und daß die Abgangsclaſſe in der Real-, wie in der gelehrten Abtheilung zweijährig, die übrigen Claſſen alle einjährig ſind.

Vorbereitungsclaſſe. Die Kinder werden am liebſten im Alter von 6 Jahren aufgenommen, und es werden keine Vorkenntniſſe verlangt, ſo daß manche bei der Aufnahme nicht einmal die Buchſtaben

kennen. Hier wird in 4 Stunden täglich im Leſen, Schreiben, Rechnen, Geſang und körperlichen Uebungen unterrichtet. Der Unterricht bezweckt die Aufnahme der Kinder in die eigentliche Schule. Er muß ſie alſo zum reinen und fließenden Leſen, zum leſerlichen Schreiben von Wörtern bringen und übrigens beſonders durch Geſpräche ihren Sinn und Denkvermögen zu wecken und den Vorſtellungskreis zu erweitern ſuchen. — Dritte Unterclaſſe. Sie nimmt als eigene Lehrgegenſtände bibliſche Geſchichte und Erdbeſchreibung auf. Da es im Anfange den Kindern ſchwer fällt, Lectionen zu lernen, ſo geht man in den erſten Monaten ziemlich langſam vorwärts; das Meiſte wird zuerſt im mündlichen Unterricht durchgegangen. Im Däniſchen außer Leſen (gewöhnlich im Chor) zugleich Wiedererzählen der Sagengeſchichte des Nordens und Uebung im Abſchreiben aus dem Buche und Niederſchreiben gelernter Verſe; Zeichnen. — Die zweite Unterclaſſe nimmt als neue Fächer Naturgeſchichte (als Schilderung einzelner Thiere) und Deutſch auf, mit Leſen, Ueberſetzen und Abſchreiben. In Religion wird die bibliſche Geſchichte des N. T. geleſen; Geſangbuchsverſe; in Geopraphie die fremden Welttheile; im Deutſchen Rechtſchreibung, auch nach Dictat; übrigens Fortſetzung. — Die erſte Unterclaſſe ſchließt die untere Stufe der Schule ab (welche in den königl. Schulen nichts entſprechendes hat). Neu wird hier das Frazöſiſche begonnen, wobei am meiſten auf Ausſprache und Phraſenkenntniß geſehen wird. Da der Sprachbegriff zu erwachen beginnt, wird der analyſirende Sprachunterricht vorbereitet, namentlich von dem Lehrer im Deutſchen. Die Religion nimmt den Katechismus und ein Lehrbuch auf. Geographie wird nach einem größeren Lehrbuche geleſen, demſelben, welches in den folgenden Claſſen gebraucht wird. Im Rechnen geht man zu den Brüchen über. Zur Uebung in einfachen Melodieen mit ihrem Texte kommt hier Notenleſen hinzu. — Zweite gemeinſame Claſſe. Für Grundlage eines grammatiſchen Unterrichts in den verſchiedenen Sprachen wird hier auf Erklärung und Einprägung der allgemeinen Sprachbegriffe Bedacht genommen. Dazu wird nicht die Mutterſprache, ſondern vornehmlich die deutſche Sprache benutzt, die 5 Stunden wöchentlich hat, und der Unterricht geht weniger auf Grammatikleſen als auf Erklären und Stilübung aus. Als neues Fach tritt Engliſch ein. Bibliſche Geſchichte wird nach einem Auszuge aus der Bibel geleſen. Nachdem in den vorigen Claſſen der Geſchichtsunterricht durch mündliche Erzählung der Sagengeſchichte vorbereitet worden iſt, wird hier Geſchichte nach einem Buche geleſen. Die Muſiklehre, deren Anfangsgründe am leichteſten in der Schule eingeprägt

werden, wird hier abgeſchloſſen. — Erſte gemeinſame Claſſe. In dieſer wird die Scheidung zwiſchen den zum Studiren beſtimmten Schülern und denen, die durch die Realclaſſen gehen ſollen, vorbereitet, indem die Studirenden 6 Stunden wöchentlich Latein leſen, während die übrigen außer einer zugelegten Stunde in deutſcher Sprache 3 Stunden Arithmetik und 2 Stunden geometriſches Zeichnen haben. Im Däniſchen wird in dieſer und der nächſten Claſſe die Götterlehre des Nordens mitgenommen. Für die Studirenden wird der Unterricht im Engliſchen abgeſchloſſen. Der Geſangunterricht wird mit zweiſtimmigem Singen abgeſchloſſen; die, welche keine Anlage für Muſik haben, erhalten während der Zeit im Schreiben Unterricht. — Zweite Realclaſſe. Außer den verſchiedenen Lehrfächern und Fertigkeiten, die in den unteren Claſſen nach und nach in den Unterricht gezogen worden ſind, wird hier als neuer Gegenſtand Geometrie betrieben, während zugleich die Arithmetik mehr mathematiſch behandelt wird. Vaterlandsgeſchichte und Naturgeſchichte wird nach ausführlicheren Lehrbüchern geleſen; in Deutſch und Engliſch wird außer den täglichen Lectionen etwas auswendig gelernt nach freier Wahl. In dieſer und der nächſten Claſſe wird ab und zu Probe gehalten in däniſcher Rechtſchreibung, Rechnen und Schönſchreiben, mit erhöhtem Einfluß auf die monatliche Zuſammenzählung (der Cenſuren). — Die Erſte Realclaſſe iſt zweijährig und wird mit der durch Bekanntmachung vom 18. Septbr. 1855 angeordneten Realabgangsprüfung geſchloſſen. Als neues Fach wird hier Naturlehre, mechaniſche und chemiſche, ſammt den chemiſchen Grundſtoffen aufgenommeu; der Unterricht in den anderen Fächern wird erweitert. In Deutſch, Engliſch, Franzöſiſch wird einiges nach freier Wahl und auf eigne Hand auswendig gelernt. Im Däniſchen wird eine Auswahl von Gedichten gelernt als Grundlage zu Mittheilungen über die däniſche Litteratur, jedes Jahr ein neuer Abſchnitt. Auch werden einige leichte ſchwediſche Leſeſtücke durchgegangen. In der Mathematik hat die ältere und die jüngere Abtheilung zum Theil geſonderte Stunden. — Die fünfte ſtudirende Claſſe erhält die Schüler von der erſten gemeinſamen Claſſe. Im Lateiniſchen ein leichter Schriftſteller, wie Cornelius Nepos; außer der Formenlehre werden einzelne mündlich mitgetheilte ſyntaktiſche Regeln durch Schreiben eingeübt. Alte Geſchichte. In Geographie wird zugleich Kartenzeichnen geübt; in Naturgeſchichte tritt ein ausführlicheres Handbuch ein; Arithmetik kommt als neues Fach hinzu, beſtändig durch Tafelrechnen eingeübt. — Vierte ſtudirende Claſſe. Hier tritt Griechiſch ein mit Leſebuch und Schema zur Formenlehre. Zu dem

erweiterten Unterricht in der Arithmetik kommt Geometrie als neues Fach. Im Däniſchen wird die Kenntniß der vaterländiſchen Litteratur durch Leſen und Auswendiglernen eingeleitet, und es werden, ſowie in der folgenden Claſſe, einige ſchwediſche Leſeſtücke durchgegangen. In Religion werden ausgewählte Stücke des neuen Teſtaments auswendig gelernt. Im Latein werden geleſen: Cäſar, Cicero's Reden und etwas aus der Syntax nach Madvigs Grammatik; in der Geſchichte das Mittelalter; in der Naturgeſchichte wird Botanik angefangen. — Dritte ſtudirende Claſſe. Im Latein wird auf die Wortfügung Fleiß verwandt, auch werden Vorkenntniſſe in Götterlehre, Metrik und was ſonſt auf das Leſen der Schriftſteller vorbereitet, mitgetheilt; außer proſaiſchen Stücken wird hier namentlich Ovid geleſen. Dänemarks Geſchichte und Geographie nach ausführlicheren Handbüchern; in Deutſch und Franzöſiſch außer dem Gemeinſamen auch zuweilen größere Stücke nach freier Wahl. — In der Uebergangsclaſſe werden die Fächer fortgeſetzt, die in der folgenden Abgangsclaſſe geleſen werden ſollen, und zugleich die vier Fächer abgeſchloſſen, worin beim Ausgang des Jahres Abgangsprobe gehalten wird, nämlich Deutſch, (ſammt deutſchem Stil und Litteratur), Franzöſiſch, Geographie und Naturgeſchichte. In der Geographie wird Dänemark ausführlicher genommen, und im Deutſchen und Franzöſiſchen wird mit Auswendiglernen fortgefahren. In Religion wird eine Ueberſicht über die Geſchichte der Kirche gegeben; im Griechiſchen wird Homer angefangen; *) in der Geſchichte die neuere Zeit geleſen. — Die Abgangsclaſſe iſt zweijährig und wird mit dem zweiten Theile der Abgangsprüfung für Studirende geſchloſſen. Wenn die Anzahl der Schüler eine Theilung nothwendig macht, ſo wird die Claſſe in beigeordnete Abtheilungen zerlegt, mit einer gleichen Anzahl von älteren und jüngeren; nur bei der letzten Repetition lieſt die ältere und die jüngere Reihe jede für ſich. Als neues Fach wird Naturlehre aufgenommen. In Religion wird ein Evangelium griechiſch geleſen. Im Däniſchen werden neben den ſchriftlichen und mündlichen Uebungen Muſterſtücke verſchiedener Stilarten durchgegangen. Im Lateiniſchen und Griechiſchen werden außer dem, was bei der Abgangsprüfung aufzugeben iſt, Stücke aus den leichteren Verfaſſern als Monatspenſum geleſen; (aufgeführt ſind Homer, Herodot und Plutarch); zugleich gewiſſe Capitel der Wortfügungslehre und das Wichtigſte aus der Götterlehre und den hiſtoriſchen Hilfsfächern. In Geſchichte wird außer den Handbüchern irgend ein merkwürdiger Abſchnitt ausführlicher nach einem Geſchichtſchreiber

*) Dies geſchieht in Deutſchland bekanntlich ſchon in Quarta. [Wo? Lgb.]

geleſen. Die Mathematik nimmt Stereometrie, Trigonometrie und Aſtronomie auf. Denen, welche es wünſchen, wird Unterricht im Hebräiſchen ertheilt." Zur Ueberſicht folgt hier noch die Stundentabelle.

Jetzige Vertheilung der Lehrfächer:

Höhere Claſſen.	Abgangsclasse A&B	Uebergangclasse.	III.	IV.	V.	1. Realclasse.	2. Realclasse.	Stundenzahl.
Latein	8	7	8	8	9	—	—	48
Griechiſch	5	4	5	4	—	—	—	23
Däniſch	2	2	2	2	3	3	3	19
Deutſch	—	4	2	2	2	3	3	16
Franzöſiſch	—	3	2	2	2	3	3	15
Engliſch	—	—	—	—	—	3	3	6
Religion u. bibl. Geſchichte	2	2	2	2	2	2	2	16
Geſchichte	3	2	3	2	3	2	2	20
Geographie	—	3	2	2	2	2	2	13
Geometrie und Rechnen	5	4	5	4	3	6	7	41
Naturgeſchichte	—	3	2	2	2	2	2	13
Naturlehre	2	—	—	—	—	3	—	7
Zeichnen	—	—	—	—	—	2	2	4
Schreiben	—	—	—	—	2	2	2	6
Gymnaſtik u. Schwimmen	1	—	—	2	2	1	2	11
	28	34	33	32	32	34	33	258

Untere Claſſen.	1. Gemeinſame Cl.	2. Gemeinſame Cl.	1. Unterel.	2. Unterel.	3 Unterel.	Vorbereit.-Classe.	Stundenzahl.
Däniſch	3	3	6	8	8	9	31
Latein	6 / 0	—	—	—	—	—	6
Deutſch	2 / 3	5	3	3	—	—	14
Franzöſiſch	3	3	3	—	—	—	11
Engliſch	2	3	—	—	—	—	6
Religion und bibl. Geſchichte	2	2	2	2	3	—	12
Geſchichte	2	2	—	—	—	—	5
Geographie	2	2	2	2	3	—	12
Geometrie und Rechnen	3 / 6	2	4	4	5	6	24
Naturgeſchichte	2	2	2	2	—	—	9
Muſiklehre und Geſang	1	2	1	1	2	2	7
Zeichnen	0 / 2	2	2	2	2	—	10
Schreiben	2	2	3	4	5	5	17
Gymnaſtik und Schwimmen	2	2	2	2	2	2	10
	32	33	30	30	30	24	174

Ueber den Unterricht im Deutſchen an den ſämmtlichen höheren Schulen Dänemarks iſt zu bemerken, daß ihm eine außerordentlich große, in Deutſchland gar nicht gekannte Wichtigkeit beigelegt wird. Das Deutſche hat vor den neueren Sprachen den entſchiedenen Vorzug, nicht blos des dringenden Bedürfniſſes und der Nachbarſchaft und ſtaatlichen Gemeinſamkeit wegen, ſondern auch, weil es am beſten geeignet iſt, die allgemeinen Sprachbegriffe daran zu entwickeln. Es nimmt in dieſer Beziehung eine ganz ähnliche Stellung ein, wie in Deutſchland das freilich dazu noch weit beſſer geeignete Latein. „Die Hauptſprache der däniſchen Gymnaſien iſt Deutſch; — ſo ſagt „Fädrelandet," das nationalſte däniſche Blatt in ſeiner Nummer vom 14. Aug. vor. J. — das Deutſche iſt beſtimmt, dem Schüler eine Art Univerſalgrammatik zu geben und ihn mit den grammatiſchen Grundbegriffen vertraut zu machen. Daher ſchon in der unterſten Claſſe 6 Stunden wöchentlich Deutſch. Lernt er ſpäter Latein, Griechiſch, Franzöſiſch, Engliſch und Däniſch, ſo ſoll er vertraut mit den Formen und im Beſitze eines grammatiſchen Grundwalls ſein, der alles tragen kann, was ſpäter darauf gebaut werden möchte. Vergl. den Unterrichtsplan vom 13. Mai 1850 §. 2. Man ſetzt das Deutſche auf den Thron in den däniſchen Schulen." In Folge deſſen haben die Kinder in den höheren Schulen eine ganze Reihe deutſcher Schulbücher, und Deutſch wird eine zweite Mutterſprache der gebildeten Claſſen. Zu dem ſchulmäßigen Lernen kommen die vielen Berührungen mit Deutſchen, die das tägliche Leben herbeiführt, und bei einer großen Anzahl von Individuen Reiſen nach Deutſchland, namentlich nach Holſtein und Hamburg hinzu, um den Ausdruck im Deutſchen geläufig zu machen.

Kopenhagen hat eine öffentliche Gelehrtenſchule, Metropolitanſchule genannt, die eine Art Filials der Univerſität iſt, indem die Stiftungen derſelben im engen Zuſammenhange mit dieſer ſtehen. Die Metropolitanſchule hat keine Realclaſſen; ihre Schülerzahl iſt durchſchnittlich 200; ihrer Lehrer ſind fünf und dazu mehrere Adjuncten. Nächſt dieſer Schule ſind es aber noch zwei alte Anſtalten auf Seeland, die einer großen Anzahl von Bürgerſöhnen der Hauptſtadt gelehrte Bildung gewähren: die Soröer Akademie und die Herlufholmer Schule, beide in der anmuthigſten Gegend der Inſel gelegen, und beide reich ausgeſtattet ſowohl mit liegenden Gründen, wie mit Bibliothek (in Soröe 25,000 Bände), ſonſtigen Lehrmitteln aller Art, einem botaniſchen Garten und allen Bequemlichkeiten. Die Soröer Akademie iſt eine unmittelbare Staatsanſtalt. Urſprünglich zur Ausbildung Adliger beſtimmt (gegründet von Friedrich II., 1559) hat ſie mit der

Zeit ſowohl dieſen ausſchließlichen Charakter, wie den einer Akademie, d. h. einer Univerſität im Kleinen, aufgegeben und iſt, wie Herlufsholm, eine allgemeine gelehrte Bildungs- und Erziehungsanſtalt geworden, nach Art der geſchloſſenen ſächſiſchen Gelehrtenſchulen Meiſſen, Grimma und Schulpforta. Noch vor wenigen Jahren umfaßte Sorö alle Disciplinen einer philoſophiſchen Facultät und die Profeſſoren hielten „Vorleſungen“. Die Schüler bekamen einen Einblick in alles, einen beſſeren, als die Univerſität in dem erſten Jahre gewährt. Zugleich konnte man, was in jenen ſächſiſchen Schulen nicht der Fall iſt, ganz von vorn anfangen. Jetzt ſind die Vorleſungen über Chemie, Staatsökonomie u. dgl. verſchwunden, und das reizend an mehreren Seen und zwiſchen herrlichen Wäldern gelegene Sorö, der geiſtige und materielle Mittelpunkt des anliegenden kleinen Städtchens, iſt ein Gymnaſium wie andere. Es hat ein Capitalvermögen von viel über 3 Mill. Thlr. Herlufsholm iſt nicht unmittelbare Staatsanſtalt, ſteht aber immer unter einem vom Könige ernannten Vorſteher, der jährlich über die Einnahmen und Ausgaben Rechnung abzulegen und über die Thätigkeit und den Zuſtand der Schule Bericht abzuſtatten hat, aber nicht in der Schule zu wohnen braucht; jetzt iſt der Cultusminiſter Hall mit dieſer Function bekleidet. Indem in dieſen beiden Schulen Engliſch im öffentlichen Unterrichte gar nicht, Deutſch und Franzöſiſch nicht in dem Umfange gelehrt werden, wie in den höheren Privatanſtalten Kopenhagens, ſo kann dem Lateiniſchen und Griechiſchen, der Litteratur und den Antiquitäten mehr Fleiß zugewandt werden als in den gelehrten Abtheilungen jener Anſtalten. Sorö hat jetzt auch Realclaſſen angenommen. Von den 152 Schülern deſſelben wohnen 79 in der Anſtalt. Zur Abgangsprüfung im Juli ſtellten ſich 11 ſtudirende und 7 Realſchüler. Herlufsholm hatte im Juli 102 Schüler, von denen 10 abgingen. Die übrigen Gymnaſien Dänemarks, auch die in Schleswig, erreichen in claſſiſcher Bildung nicht den Standpunkt der deutſchen. Sogar in Sorö und Herlufsholm wird Homer noch in der erſten Claſſe geleſen, wenn gleich daneben Plato und Demoſthenes erſcheinen. Die übrigen Gymnaſien der Inſel und Jütlands ſind: Frederiksborg, 5 Meilen von Kopenhagen beim großen Frederiksborger Schloſſe, dem Prachtbaue Chriſtians IV., die Kathedralſchulen zu Roeskilde auf Seeland, Nykjöbing auf Falſter, Odenſe auf Fyen, Aalborg, Viborg, Aarhuus und Ripen in Jütland, und die gelehrten Schulen in Randers und Horſens in Jütland. Ueber ihnen allen ſteht als Unterrichtsinſpector der als Philolog weitbekannte Etatsrath Madvig, Prof. der claſſiſchen Philologie an der Univerſität. Die Univerſität

Kopenhagen ist mit geringen Ausnahmen nach deutschem Muster eingerichtet. Durch ihre reichen Stiftungen (die Communität, ehemals eine Speiseanstalt, jetzt in Stipendien verwandelt, die „Regenz," ein von Christian IV. in dessen bekannter großartiger Manier erbautes Wohnhaus für 100 Studenten, die Collegien von Ehlers und Walkendorf und das Collegium mediceum, welche alle Wohnungen und Stipendien für Studenten gewähren) gibt sie dem gelehrten Studium vielleicht zu viel Erleichterung, so daß Dänemark von Candidaten aller Art, die sich später auf die verschiedenste Weise ihren Brod-Erwerb suchen, voll ist. Das schöne Gebäude der Anstalt, in den 30er Jahren dieses Jahrhunderts aufgeführt, welches der ihr zugehörenden, äußerlich geschmacklos, inwendig in edlem Stile gebauten und mit den Statuen der Apostel und Jesu von Thorwaldsen herrlich gezierten Frauenkirche gegenüber steht, hat eine außerordentlich schöne Vorhalle. Vorn an den Treppen stehen Statuen des Apollo und der Minerva von Bissen, die denen Thorwaldsens nichts nachgeben; weiterhin an den Wänden sind von dem Maler Constantin Hansen treffliche Darstellungen mythologischer Scenen angebracht. Neben dem Hauptgebäude wird jetzt noch ein großes neues Gebäude für die Universitätsbibliothek errichtet, die sich gegenwärtig interimistisch in dem bekannten runden Thurme befindet. Die noch größere königl. Bibliothek ist nebst der königl. Gemäldegallerie im Schlosse Christiansborg, welches einen bedeutenden Theil des Terrains der Stadt bedeckt. Außer der Bibliothek von 150,000 Bänden und einer Reihe Museen ist mit der Universität eine polytechnische Lehranstalt verbunden, die, vom Physiker Oerstedt gestiftet und 1829 mit der königl. Approbation versehen, zu den trefflichsten ihrer Art gehört und von Ausländern noch viel mehr besucht werden würde, wenn die dänische Sprache nicht im Wege wäre. Die Universität, die Gymnasien und alle höheren Schulen Dänemarks und seit einiger Zeit auch Schleswigs haben den Schluß des Schuljahres im Juli und beginnen um Mitte August das neue. Alle Abgangs- und sonstige öffentliche Prüfungen werden im Juni und Juli gehalten. Es ist dies für diejenigen Schleswiger und Dänen, welche in Kiel oder einer andern deutschen Universität studiren wollen, sehr unbequem und hindert den Besuch deutscher Universitäten, der früher in Dänemark zum Heile des Landes weit mehr in Brauch war.

Wir übergehen hier die vielen vorzüglichen Specialschulen, welche Kopenhagen für den Civil- und den Militairstand besitzt. Ein Bericht über dieselben würde längeres Studium und die betreffenden Sach-

kenntniſſe erfordern, um nutzbar zu ſein. Erwähnen wollen wir nur als eine beſondere Seite des däniſchen Schulweſens, daß in den letzten Jahrzehnden eine ganze Reihe theils eigentlicher Ackerbauſchulen theils ſogenannter Bauernhochſchulen im Königreiche ſowohl, wie in Nordſchleswig, entſtanden ſind. Nachdem früher blos die Privatthätigkeit dieſes Gebiet bearbeitet hatte, iſt ſeit dieſem Sommer in der Vesterbro-Vorſtadt Kopenhagens auf Regierungskoſten eine Ackerbauſchule gegründet worden. Ihr ſchönes Gebäude mit zugehörenden, in Hufeiſenform anliegenden Wirthſchaftshäuſern wird noch nicht vollendet ſein. Mit dieſer Schule tritt die Veterinärſchule in Verbindung, die ſchon bisher in Kopenhagen beſtanden hat, jetzt aber ihren paſſenden Anſchluß an die Ackerbaudisciplinen findet. Einen allgemeineren Zweck als die eigentlichen Ackerbauſchulen verfolgen die Bauernhochſchulen, von denen die zu Rödding in einer jütiſchen Enclave Nordſchleswigs errichtete wegen ihrer piquirt national-däniſchen Richtung (ſie entſtand während der großen nordſchleswigſchen Agitation in den 40er Jahren im Verein mit der „Dannevirke") am bekannteſten iſt. Sie wird durch Beiträge von Gutsbeſitzern in Nordſchleswig und Jütland unterhalten, bekommt auch von Kopenhagen aus theils durch Privatſammlungen, theils von der Regierung Zuſchüſſe und ſoll ein Mittelpunkt für däniſche Bildung in Nordſchleswig ſein. Ihre Räumlichkeiten ſind noch immer ſehr beſchränkt; jeder Bericht führt darüber Klage. Am 25. Juli fand daſelbſt ein Feſt ſtatt, das von vielen Schleswigern, Jütländern und ſelbſt von Einwohnern Fyens beſucht war. Der Vorſteher Rögsler hielt eine Rede im ſcandinaviſchen Sinne; es wurden Lieder von Ploug, dem Herausgeber des „Fädreland", u. Grundtwig, einem poetiſch begabten, aber bis zur Albernheit nordiſchbegeiſterten Paſtor Kopenhagens, geſungen, und „gute däniſche Bücher" aus dem vom Prof. der Theologie Clauſen in Copenhagen geſtifteten Legate vertheilt. Nachher folgte in dem mit den Flaggen der drei nordiſchen Reiche geziertem Speiſeſaale ein Feſtmahl, bei welchem eine Reihe ſcandinaviſtiſcher Reden, zum Theil von Schülern der Anſtalt, gehalten wurde. Die Bauernburſchen werden hier mit einem aufgeblaſenen Nationaldünkel erfüllt, der traurige moraliſche Folgen hat. Dieſe Cultivirung eines gewiſſen Nationalismus iſt der Hauptzweck der Schule, die natürlich, wenn ſie nicht eine Umwandlung erleidet, ſich bald ausgetobt haben wird. In Arsberg in Angeln hat man vor einigen Jahren eine ebenſo einſeitige deutſche Gegenanſtalt gegründet. Von der Regierung nicht unterſtützt, iſt ſie im vorigen Jahre wieder eingegangen. Denſelben Zweck wie die Röddinger Bauernſchule, ver-

folgt die im vorigen Jahre nach langen Hinderniſſen zu Stande gekommene Grundtwigſche. Geſtiftet in Marienlyſt, eine halbe Meile von Kopenhagen, aber nicht von Grundtwig ſelbſt, ſondern von einem ſeiner theologiſchen und nationaliſtiſchen Anhänger, Brandt, geleitet, will ſie ihrem Programm zufolge in Bauernburſchen von 18 — 20 Jahren Sinn und Theilnahme für das Leben in und um ſie wecken, ihre Kenntniß und Liebe zur Mutterſprache, zum Vaterlande und „zu dem Volke, dem wir angehören", erweitern und ſtärken. Demnächſt werden die Schüler im Schreiben, Leſen und Rechnen weiter geführt. Man erwartet nicht viel von den Leiſtungen dieſer Schule, da ſie einen zu unbeſtimmt gezeichneten Plan hat, und die von Grundtwig im Decbr. v. J. gehaltene Einweihungsrede an den Unſinn nahe anſtreifte. Anzuerkennen iſt indes bei Grundtwig und ſeinen Schülern die Richtung auf vollſtändige Freiheit der Schule und Entwicklung aus ſich ſelbſt, (welche auch ein Lehrer im Dienſte Grundtwigs Tang auf der zu Pfingſten d. J. in Slagelſe auf Seeland gehaltenen Schullehrerverſammlung dem officiellen Religionsunterrichte gegenüber beſtimmt vertrat) wie denn überhaupt in dem Manne Freiheitsſinn und Myſticismus auf eine ſeltſame Weiſe ſich durchdringen. Grundtwig gehört auch zu den Patronen der Röddinger Hochſchule und war im letzten Reichstage ſehr eifrig darauf bedacht, daß dieſelbe nicht unter das ſchleswigſche Kirchen- und Polizeiregiment komme. Noch ſind unter den allgemeinen Schulen der däniſchen Hauptſtadt die Sonntagsſchulen zu erwähnen, die im J. 1800 von dem Paſtor Maßmann, geſtiftet wurden und jetzt von über 600 Perſonen beſucht werden. Davon ſind gegen 500 Lehrlinge; die übrigen gehören der Schule der Chriſtianshavner Strafanſtalt an, die 1844 neu hergeſtellt wurde.

Am Schluſſe dieſer Abhandlung, die ich dann und wann durch neue Beiträge zu vervollſtändigen gedenke, ſage ich noch dem Herrn Profeſſor W. A. Borgen, Direktor des kopenhagner Bürger- u. Volksſchulweſens, für die mit ſo großer Liberalität über die ihm untergebnen Schulen mir gemachten Mittheilungen meinen verbindlichſten Dank.

Ueber das dreifache Moment eines jeden Wortes.

Von Prof. H. Wedewer, Inspector der Selectenschule in Frankfurt a. M.

Wie die Sprache im Allgemeinen, so ist auch jedes einzelne Wort ein treues Abbild des Menschen. Wie wir nämlich beim Menschen Leib, Seele und Geist *) unterscheiden, so können wir dieselbe Dreitheilung auch bei dem einzelnen Worte nachweisen. Jedes Wort hat zuerst seinen Leib in dem hörbaren Laute, seine Seele in dem Merkmale, welches es ursprünglich bezeichnet und endlich seinen Geist in dem Begriffe, zu dem die Merkmalsvorstellung allmälig geläutert und erhoben wird. Zur Erklärung des Gesagten hier nur Folgendes.

Indem der Mensch die ihn umgebende reale Welt und die einzelnen Gegenstände derselben wahrnimmt, fühlt er das Bedürfniß, sich dieselben geistig anzueignen. Dies geschieht dadurch, daß er irgend ein hervorstechendes, sei es in die Ohren oder in die Augen fallendes, oder auch einen der andern Sinne afficirendes Merkmal, als Ab- oder Sinnbild im Laute verkörpert.**) Alle Wörter sind daher ursprünglich Merkmalsnamen, und da nun verschiedene Menschen verschiedene Merkmale ins Auge fassen oder auch dieselben Merkmale je nach dem Eindrucke, den sie davon empfangen, verschieden in Laute darstellen; so entsteht auf diese Weise die substanzielle Verschiedenheit der Sprachen.***) Der Entwicklungsgang der Sprachen bringt es nun mit sich, daß die

---

*) Es ist ein und dasselbe immaterielle Wesen, was wir Seele nennen, so fern es, in die Leiblichkeit des Organismus versunken, materiell bedingtes und gebundenes Wesen ist; Geist, so fern es zu seinem Für-sich-sein kommt, sich selbst erfaßt und durch freie Selbstbestimmung sich über seine materielle Gebundenheit erhebt.

**) Die Sinnlichkeit erzeugt auf der ersten Stufe der Wortschöpfung ein Abbild (Onomatopöie), die Einbildungskraft auf der zweiten ein Symbol (Lautmetapher), der Verstand endlich auf der dritten ein Zeichen für das Object, indem er nicht etwa ein neues Zeichen macht, sondern durch Aufhebung des Naturzusammenhangs das Symbol dergestalt entsinnlicht, daß es Zeichen wird. Heyse, System der Sprachwissenschaft. S. 96.

***) Auf diese Weise entsteht in der Periode der Sprachbildung in einigen Sprachen die Menge der Ausdrücke für denselben Gegenstand. Es sind aber so viele Eigenschaften, unter denen er gedacht worden ist und deren Ausdruck man an seine Stelle gesetzt hat. Vergl. im Deutschen Pferd, Roß und Gaul. S. W. v. Humboldt. Einleitung in die Kawisprache. CCXIII.

urſprüngliche Vorſtellung, welche jedes Wort verkörpert, darſtellt, allmälig zurücktritt und nur die Totalvorſtellung des Gegenſtandes und der Begriff, mehr oder minder richtig aufgefaßt, übrig bleibt. Einige Beiſpiele werden das Geſagte klar machen. Wir wählen zunächſt ſolche Wörter, bei denen die urſprüngliche Vorſtellung noch klar zu erkennen iſt, obwohl auch beim Gebrauche dieſer ſelten noch an das einzelne Merkmal, ſondern meiſtens nur an den Gegenſtand ſelbſt gedacht wird. Hierher gehören im Deutſchen Wörter, wie Fliege, Schlange, Floh, Rabe, Krähe, Uhu, Kukuk, Getreide, Staub, Fluth, Woge, Rinne, Brunnen (das Brennende, Siedende, Strudelnde), Wind (das Wehende), im Griechiſchen *ζῶον*, *βοῦς*, *ὗς*, *κόραξ*, *ἀηδών*, *πρόβατον*, *ἰχνεύμων*, *νάρκη*, *ἐφήμερον*, *κόκκυξ*, *κάτοπτρον*, im Lateiniſchen animal, serpens, volucre, corvus, bos, cuculus*) etc.

Wenn in dieſen und andern Wörtern der Art die urſprüngliche Bedeutung noch ſo klar zu Tage tritt, daß ſie dem einigermaßen Sprachkundigen beim erſten Blicke einleuchtet, ſo iſt bei der größten Zahl der Wörter die Urbedeutung nur durch mühſame Forſchung und Aufſuchung der Sprachwurzeln herauszubringen,**) ja bei ſehr vielen können wir trotz aller Bemühungen die erſte Bedeutung nicht mehr auffinden. Eine Vergleichung der etymologiſchen Grundbegriffe entſprechender und weſentlich gleichgeltender Wörter in verſchiedenen Sprachen iſt deshalb intereſſant, weil wir darin einen Gradmeſſer für die Anſchauungsweiſe des Volksgeiſtes, ſeine mehr oder minder ſcharfe Auffaſſung der Außen- und Innenwelt beſitzen. Hier einige Beiſpiele zum Belege. Tugend von tugan, taugen, überhaupt Tüchtigkeit, Taug-

---

*) Das dreifache Moment dieſer Wörter kann Jeder mit Leichtigkeit nachweiſen, ſo iſt bos, gr. *βοῦς* abgeſehn vom Laute, welcher den Körper des Wortes bildet, zuerſt das bo oder bu machende Thier, dann das Rind überhaupt, ebenſo die Schlange das ſich ſchlingende Thier, dann das Thier überhaupt mit allen ſeinen Eigenſchaften, welches wir Schlange benennen u. ſ. w.

**) In Folge der vergleichenden Sprachforſchung ſind die etymologiſchen Urbedeutungen einer großen Anzahl Wörter insbeſondere der indogermaniſchen Stammſprache nachgewieſen. Hier einige Beiſpiele aus der deutſchen Sprache: Vater der Ernährer; Mutter die ſchaffende, gebärende; Kind, Knabe, Knecht die erzeugten; Verwandte die verbundenen; König der Stammes-, Volkserſte; Diener der niedrige; Hund der fangende; Ochs der tragende; Kuh die kauende; Bär der brummende; Haaſe der haarige; Hirſch der gehörnte; Bock der ſtoßende; Hamſter der zerſchrotende; Dachs der grabende; Storch der ſtarke; Maulwurf der Erde aufwerfende; Reiher, Rabe, Krähe die krächzenden, ſchreienden; Geier der gierige; Rohrdommel der Kothtaucher; Wachtel die quakende; Lerche die ſingende u. ſ. w. S. Rinne, deutſche Stillehre 78.

ſchkeit, dann insbeſondere ſittliche Tüchtigkeit. Ἀρετή (von ἄρω, fügen, paſſen) geht von demſelben Grundbegriffe aus: Tauglichkeit, Tüchtigkeit, daher insbeſondere kriegeriſche Tüchtigkeit, Tapferkeit, ſpäter zwar mehr von ſittlichen Vorzügen gebraucht, aber immer mit Rückſicht auf äußere praktiſche Tüchtigkeit im Leben. Virtus von vir iſt eigentlich **Mannheit**, Mannhaftigkeit, bezeichnet dann freilich auch Tüchtigkeit, Kraft, Güte überhaupt und insbeſondere moraliſche Vollkommenheit, vorzugsweiſe aber Tapferkeit, die eigentliche Römertugend. Kunſt von können bezeichnet urſprünglich das Vermögen, etwas hervorzubringen, zu ſchaffen, dann das Können des Subjects, als freie Thätigkeit des ſelbſtbewußten Geiſtes, geiſtige Productionskraft; denn können (chunnan) heißt urſprünglich wiſſen, während mögen auf phyſiſches Vermögen, körperliche Kraft geht. Τέχνη von τίκτω, τέκω zeugen, hat gleichfalls urſprünglich die nur ſinnlicher aufgefaßte Bedeutung ſubjectiver Hervorbringung, ſchlägt dann aber ſogleich um in die objective der äußerlichen Kunſtfertigkeit, des Gewerbes überhaupt. Ars hingegen, verwandt mit ἄρω fügen, geht umgekehrt von äußerlicher Zuſammenfügung, Verarbeitung aus, erhält aber dann in ſeiner Anwendung überwiegend geiſtige Bedeutung und zwar vorzugsweiſe auf verſtändige, beſonnene Einſicht, Erkenntniß der Gründe gehend. Dem Römer iſt die Kunſt ein Werk beſonnener Einſicht, bewußte, verſtändige Berechnung, dem Deutſchen ein natürliches Geiſtesvermögen, dem Griechen eine objective, ſinnlich-anſchauliche Hervorbringung oder äußerlich bildende Thätigkeit.*) In ähnlicher Weiſe gehen die Wörter Vernunft, λόγος, ratio hinſichtlich ihrer etymologiſchen Grundbegriffe auseinander. Somit führt uns eine gründliche Erforſchung der Urbedeutungen der Wörter einer Sprache tief in die geiſtige Eigenthümlichkeit eines Volkes ein und es iſt wahr was ein neuerer Sprachforſcher**) ſagt: „Die Sprache iſt das klare Auge des Volkes, wodurch ihm der Kenner in ſein Herz ſchaut.“

*) S. Heyſe a. a. O. S. 243.

**) Prof. Haaſe in ſeiner Eröffnungsrede bei der diesjährigen Philologenverſammlung in Breslau.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Der heilige Baſilius und die claſſiſchen Studien. Eine gymnaſialpädagogiſche Studie von Dr. Hermann Doergens. Leipzig. Dyk. 1857. IV. 62. 8.

Der Verfaſſer bezeichnet ſeine Schrift als eine Studie und den Eindruck des Studienhaften macht ſie auch in allen ihren Theilen auf den Leſer. Weit entfernt ihrem Titel zu entſprechen, giebt ſie eigentlich nur ein deutſche Ueberſetzung der berühmten Rede des heil. Baſilius πρὸς τοὺς νέους, mit Einleitung und einigen Anmerkungen, die durch einen längeren polemiſchen Excurs gegen das bekannte Buch des Abbé Gaume le ver rongeur etc. eröffnet werden. Die Einleitung giebt nach einigen Bemerkungen allgemeineren Inhalts die Biographie des heil. Baſilius. Die einzelnen Lebensumſtände des Heiligen ſind in verſtändlicher, trockner Weiſe aufgezählt, der Darſtellung aber in ihrer Geſammtheit iſt es durchaus nicht gelungen uns ein klares, abgerundetes Bild des Mannes zu entwerfen. Von dem damaligen Treiben der heidniſchen Welt, der Bedeutung und dem Streben der griech. Litteratur unter Julian, Libanius und ihren Genoſſen, den letzten Neu-Platonikern, verlautet ſo gut wie nichts.

Die Rede ſelbſt iſt ziemlich genau und treu, in leichtem und lesbarem, wenn auch nicht allzufließendem Deutſch wiedergegeben. Der Verf. hätte unſtreitig den Werth ſeines Büchleins um das Dreifache erhöht, wenn er zugleich mit ſeiner Ueberſetzung auch einen Wiederabdruck des griech. Textes beſorgt hätte. Leider iſt dies nicht geſchehen. Ebenſowenig erhalten wir eine genaue Zergliederung der Rede und ihres Gedankenganges, was der Verf. vielleicht deshalb für überflüſſig gehalten, weil er die Gedanken des heil. Baſilius in ſeiner Polemik gegen den Abbé Gaume als die ſeinigen verarbeitet hat. Baſilius empfiehlt das Studium der profanen, ſpeciell griech. Litteratur, als vortheilhafte Propädeutik zum eindringlichen Studium der h. Schrift, „als formales Bildungsmittel“ wie wir wohl ſagen würden. Der Chriſt giebt wenig auf das diesſeitige Leben mit all

seinen Freuden und Genüssen. Seine Hoffnungen reichen weiter und ein jenseitiges Leben ist das Ziel seines ganzen Strebens. Zu dem jenseitigen Leben bringt uns aber die erhabene Anleitung, welche die heiligen Schriften geben. „So lange noch das jugendliche Alter an der Aufmerksamkeit für die Tiefe ihrer Gedanken hindert, sollen die in der Taktik gebräuchlichen Uebungen unser Vorbild sein, und an anderen etwas verständlicheren Schriften, wie an Schattenrissen und in Spiegelbildern wollen wir mit dem Auge unserer Seele Vorübungen anstellen. Vermöge der Erfahrung, welche Jene in Armbewegungen und Tänzen sich erworben, sind sie bei den Kampfspielen vor den Uebrigen in Vortheil. Nun haben wir offenbar aller Kämpfe größten Kampf zu bestehen und deswegen allerlei Mühen und Beschwerden unverdrossen auf uns zu nehmen, um dieses Leben zu erwerben, und müssen darum mit Dichtern und Geschichtschreibern und Rednern und so weiter Umgang pflegen, soweit es nur irgendwie wird von Vortheil sein können für die Veredlung unsrer Seele. Ein Färber holt, erst wenn er durch besondere Mittel den Stoff, welcher gefärbt werden soll, zugerichtet hat, die gleichviel ob grüne oder was sonst für eine Farbe herbei. Gerade so sollen wir, wofern die Achtung vor dem Guten unser unaustilgliches Eigenthum werden soll, erst nachdem wir durch die Bekanntschaft mit dieser profanen Bildung vorbereitet sind, zum Hören der heiligen und geheimnißvollen Lehren uns anschicken. Erst dadurch zum Beispiele, daß wir uns gewöhnen im Wasser die Sonne zu betrachten, werden wir fähig, dem Lichte selber das Auge zu nähern.“ Hiermit glaubt Basilius den Vortheil der profanen Bildung für die Seele genugsam erwiesen. Demnächst erörtert er die Frage, wie man ihr sich zu widmen hat, und dringt dabei in der Hauptsache auf eine stetige Lecture nach ethischen Gesichtspunkten. Die vortrefflichen Beispiele der Alten in Worten und edlen Handlungen soll man als nachahmungswerth beachten, ihre Paränesen der Tugend und Verwerfungen des Lasters beherzigen, sich überhaupt dasjenige aneignen, was man als Christ aus ihnen brauchen kann. Offenbar haben dem heil. Basilius bei Abfassung dieses Theils seiner Rede die Gedanken seines Lieblingsschriftstellers Plutarch in seiner Schrift de audiendis poetis (über die Lecture der Dichter mit Jünglingen) vorgeschwebt, nur daß er dessen eigentliche und in gewisser Hinsicht eigenthümliche ästhetischen Aperçus von der Idealität der Dichtkunst, als welche es ihrer Natur nach mit dem μῦθος, dem Reiche der Phantasie und Fiction, nicht mit dem λόγος, dem Reich des abstracten Denkens und Wissens, zu thun habe, bei Seite gelassen.

Die Gedanken des heiligen Basilius in diesem zweiten Haupttheil seiner Rede sind demnach weder neu, noch tief. Aber weil es schon vor nunmehr anderthalb Jahrtausenden in nüchterner Verständigkeit dasjenige gesagt hat, was noch heutzutage jeder besonnene, vernünftige und deshalb gebildete Mensch sagen wird, so ist es von Seiten des Herrn D. immerhin dankenswerth die Aufmerksamkeit auf diese Rede wieder einmal hingelenkt zu haben. Seine ernstliche Polemik aber gegen die verworrenen, unklaren und lächerlich outrirten Gedanken oder vielmehr Declamationen Gaume's hätte er sich unsers Erachtens wohl sparen können. Uebrigens geht er dabei sehr cavalièrement zu Werke und der historische Spaziergang vom Cardinal Bembo und Muret auf Cellarius und den Abbé Gaume (S. 31 ff.) ist komisch genug. Und was Auer mit seinem Buche: die Kirchenväter als nothwendige und zeitgemäße Lecture in den Gymnasien u. s. w. Wien 1853, anbetrifft, so genügt es, diesem als Antwort ein einfaches suum cuique zuzurufen. Die Kirchenväter gehören für Theologen. Wissenschaftlich gebildete Laien werden sie immerhin mit Nutzen und Vergnügen lesen. Aber zur Kinderlecture eignen sie sich auf keinen Fall. Und die Patres in die Gymnasien einführen, das heißt in gleicher Weise an ihnen, an der Jugend und am Christenthum sich versündigen. Auch das philosophische Räsonnement des Verfassers auf S. 49 ff. ist uns hier und da bedenklich vorgekommen. Merkwürdig genug sind wenigstens folgende Behauptungen: „Der Philolog, dem natürliche Ideale in der Menschheit vorschweben, der es aber nicht zu der Ueberzeugung von der creatürlichen Persönlichkeit bringt, wird über seine Begeisterung für den idealisirten Sensualismus des Alterthums (! man denke an Plato, Plotin, Sophokles!) nicht hinauskommen und in einem freilich seelenvollen, aber dem Christenthum principiell widerstrebenden Humanismus das Ziel und Heil der Philologie erkennen müssen". Und weiterhin: „Noch (?) soll die Philologie mit dem seelenvollen Humanismus der gelehrten Pädagogik die jugendlichen Blüthen des Christenthums knicken und das außernatürliche Ideal, wovor das Alterthum sich zu beugen hat, an den Pantheismus der antiken Naturhoheit hinopfern dürfen." — Im Uebrigen geben die Anmerkungen blos den Nachweis der vom heil. Basilius benutzten und citirten Stellen aus den profanen Autoren.

Schließlich können wir es uns nicht versagen unsern Lesern die Worte des heil. Gregor von Nazianz mitzutheilen, welche Herr D. auf S. 38 ganz richtig als den besten Commentar zu der Ausschließlichkeit bezeichnet, mit welcher der heil. Basilius die Bekannt-

ſchaft mit den Dichtern und Geſchichtſchreibern und Rednern des Alterthums anzuempfehlen keinen Anſtoß nimmt: „So viel ich glaube, gilt es unter Menſchen von geſundem Urtheile für ausgemacht, der wiſſenſchaftlichen Bildung gebühre der Vorrang unter allen Gütern. Ich ſpreche hier nicht allein von jener höhern chriſtlichen Bildung, die ferne von allem Prunk und aller Ziererei einzig und allein ſich des Geiſtes Leben und jene Herrlichkeit zur Aufgabe macht, welche nur ſeinem Auge erreichbar iſt, ſondern auch von jener äußeren Bildung, welche der unwiſſende Haufe unter den Chriſten haßt als ſchädlich, gefährlich und gottentfremdend. Himmel und Erde, Luft und Alles, was darin iſt, achten wir nicht darum gering, weil Einige eine unrichtige Vorſtellung ſich davon gemacht haben, da ſie die Geſchöpfe und nicht den Schöpfer verehrten, vielmehr nehmen wir Alles, was dem Leben Unterhalt und uns Erholung giebt, in Anſpruch, und vermeiden das Schädliche ſorgfältig, ohne irgendwie dabei das Geſchaffene dem Schaffenden gleich zu ſtellen, wie es die Thoren machen, wobei wir vielmehr aus dem Geſchaffenen den Schaffenden kennen lernen und unſre ganze Vernunft mit dem Apoſtel Chriſti Joch unterwerfen. Am Feuer, an Speiſe, am Eiſen und ſo weiter iſt im Grunde Nichts, was Nutzen oder Schaden bringt, vielmehr rührt dies eben nur von dem Gebrauche her, welchen man damit macht, demzufolge wir ſogar den heilſamſten Arzneien Gift beimiſchen. Gerade ſo entnehmen wir auch aus der klaſſiſchen Litteratur dasjenige, was phyſikaliſcher und anderer Natur iſt, und meiden das bei ihr, was zum Polytheismus, zum Irrthum und zum Untergange führt. Sind es nicht gerade dieſe Irrthümer, welche uns zur Verehrung des wahren Gottes anleiten, indem ſie von dem Schlechteren das Beſſere uns unterſcheiden lehren und gerade dadurch Gründe für unſre Sache bieten? Daher iſt wiſſenſchaftliche Bildung nicht zu verſchmähen um des Gutdünkens einiger Weniger willen. Vielmehr ſollte man Alle, die ſie verachten, für dumm und toll halten. Ihr Wunſch iſt ja, daß alle ihnen gleichen, um ihre eigene Unwiſſenheit in der allgemeinen aufgehen zu laſſen, und daß Niemand hinter die ihrige komme und ſie an den Pranger ſtellen möchte!“

Stettin. R. Volkmann.

Lehrplan für Elementarſchulen von Franz Heyne, Paſtor in Salbke. Zweite nach den Regulativen umgearbeitete und vermehrte Auflage. Magdeburg, Bänſch.

Es gibt — incredibile dictu! — Schulinſpectoren, welche von ihren Lehrern ſo genaue Lehrplane ausarbeiten laſſen, daß darin das

Penſum jeder einzelnen Lehrſtunde für das ganze Jahr verzeichnet iſt, und deren Inſpection dann darin beſteht, daß ſie unterweilen mit dieſem Plane in der Hand kommen und nachſehen, ob der Lehrer auch wirklich das treibe, was er ſich ſelbſt vorgeſchrieben. Ich glaube nicht, daß ſie auf dieſe Weiſe ſelbſt vor einem beſchränkten Lehrer ihre Unkenntniß in Schulſachen verdecken können. Vielmehr halte ich dafür, daß, wer nicht im Stande ſei, in allgemeinen Zügen für alle ihm untergebenen Schulklaſſen einen brauchbaren Lehrplan ſelber auszuarbeiten, nicht fähig ſei, jene wichtige Stelle einzunehmen. Der Schulinſpector hat zu befehlen, der Lehrer zu gehorchen, und dieſer thut's ſicherlich mit Freuden, wenn's jener ordentlich kann. Damit er's aber ordentlich könne, iſt's durchaus nöthig, daß er nicht blos einmal ſelber nach und nach in allen Lectionen unterrichtet habe, ſondern daß er nach Abſolvirung dieſes jahrelangen Hauptcurſus einige Stunden in der Oberclaſſe immerfort ertheile. In jeder guten Schule hat auch der Pfarrer ſeine ſtehende Zahl von wöchentlichen Lehrſtunden — für ihn die beſte Eingangsthür zur Seelſorge an den Alten! Es iſt mir darum recht aus der Seele geſchrieben, was der Vf. S. 62 ſagt: „Es iſt bei treuen Lehrern von recht geringem Erfolge, daß der Schul-Inſpector allwöchentlich oder alle vier Wochen plötzlich einmal in die Schule tritt, einige Stunden zuhört, reſp. ſtört, und dann mit einigen außer dem Zuſammenhange ſtehenden, darum unpraktiſchen und unbrauchbaren Bemerkungen ſcheidet. Ein rechter Schulinſpector greift die Sache ſelbſt an und hält wenigſtens eine Stunde in der öffentlichen Schule mit allen Kindern der Klaſſe, und dazu eignet ſich aus vielen Gründen keine ſo ſehr, als die Geſangbuchsleſe- oder Geſangbuchſtunde, oder wie er ſie nennen mag. Da kann er ſich von ſeinen Kindern bibliſche Geſchichte erzählen laſſen, da kann er ſie in die Bibel hineinführen in jeder Weiſe, da kann er merken, wie ſie ihren Katechismus verſtehen, da kann er praktiſche und ſpäter oft gewiß befolgte Anleitung zum Hausgottesdienſt geben, da kann er ſehen, ob ſeine Kinder recht leſen, deutlich ſprechen, klar denken, fromm und fröhlich ſingen können — von vielem Andern zu ſchweigen; da bleibt er im Zuſammenhange mit den Leiſtungen und der Zucht der Schule, und eine vierteljährliche Prüfung in den einzelnen Fächern hilft nun dem Lehrer und den Schülern mehr, als ein wöchentliches Laufen und Hineinſehen." Zugleich aber diene dieſe Stelle als ein Beiſpiel der ſehr vielen für Schulaufſeher und Lehrer nützlichen und wichtigen allgemeinen Bemerkungen, mit welchen dieſer überaus ſorgfältig bearbeitete Lehrplan durchwebt iſt: überall zeigt ſich der praktiſche Schulmann, der wohl

manches anders machen und angreifen kann, als theoretiſche Schablonen fordern, der's aber aus wirklichen Gründen immer gut macht. Es fällt mir darum nicht ein, über einzelne Punkte, bei denen ich's ihm nicht nachthun möchte, wie z. B. beim Taktſchreiben, beim Aufſatzmachen, beim Leſen, bei der Grammatik ꝛc. mit ihm zu rechten, weil er mir leicht den augenſcheinlichen Beweis liefern möchte, daß er oder ſeine Lehrer bei ihrer Eigenart auf dieſem Wege zu demſelben Ziele, vielleicht bei größerer Treue, gar ſchneller gelangen können. Vielmehr will ich nur meine Freude über das wohlgelungene Werk ausſprechen und daſſelbe namentlich allen Schulinſpectoren nachdrücklichſt empfohlen haben. Sie mögen ſich's mit Schreibpapier durchſchießen laſſen, ihre individuell beliebten Aenderungen eintragen und für ihre eigenen Lehrer ins Reine ſchreiben laſſen! Nur Eins kann ich mir nicht verſagen, einer Stelle aus der Vorrede über den Mißbrauch der Regulative muß ich gleich hier eine weitere Verbreitung geben: „Der von allen chriſtlichen Schulmännern befolgte Grundſatz, daß alle Bildung aus dem *Glauben* hervorwachſen müſſe, wird auch von den Regulativen nachdrücklich hervorgehoben. Aber in vielen Anweiſungen und bibliſchen Geſchichtsbüchern wird daraus gefolgert, daß die Kinder wo möglich ſchon in der Unterclaſſe mit einer Unmaſſe bibliſcher Geſchichten und unzähliger Sprüche überſchüttet werden dürfen, und ſo wird entweder dem läppiſchen Zeitgeiſte, der immer nur ein ander Bild will, gefröhnt oder ungeachtet ſtrengen Ernſtes nach und nach alle Liebe zum Chriſtenthum im Volke todtgedrückt. Auf der andern Seite ſtehen in den Regg. die beiden großen formellen Grundſätze, Beſchränkung und Concentration des Unterrichts. Aber in vielen Anweiſungen wird daraus gefolgert, daß der ganze Religionsunterricht ſich auf das Leſen und Auswendiglernen des eingeführten bibliſchen Geſchichtsbuches und des Katechismus beſchränken dürfe; die Bibel ſelbſt und das Geſangbuch gelangt nur zu kümmerlicher Geltung; und aller anderweite Unterricht in der Sprache und in den ſogenannten Realien endlich darf gar in planlos eingeſtreuten Mittheilungen und gedankenloſen Uebungen beſtehen, zu welchen Leſeſtück und Laune des Lehrers zufällig Veranlaſſung bieten.“ Und S. 11: „Es geht ein lauter Rothſchrei durch die jetzige Schule, einestheils nach der Bibel ſelbſt, damit wir nicht etwa proteſtantiſch zu ſein aufhören, anderntheils nach weiſer Beſchränkung, damit die Schule nicht beſchränkte und verworrene Köpfe erzeuge.“

Gr.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Praktiſche Schulgrammatik der lateiniſchen Sprache für Gymnaſien, Realſchulen und Progymnaſien von Dr. W. H. Blume. Mühlheim a. d. Ruhr, Bagel 1856. S. 266. 18 Sgr.

Der Herr Verf., durch ſeine Leiſtungen auf dem Gebiete der lateiniſchen Grammatik beſonders für das praktiſche Bedürfniß der Schule rühmlichſt bekannt, ſah ſich durch die Nothwendigkeit einer neuen (vierten) Auflage ſeines lateiniſchen Elementarbuchs veranlaßt, eine vollſtändige Schulgrammatik auszuarbeiten, damit ſich an das genannte Elementarbuch ein auf gleicher Grundlage beruhendes Lehrbuch in den mittleren und oberen Claſſen anſchließen könne. Für dieſe uns jetzt vorliegende Schulgrammatik hatte er ſich die Aufgabe geſtellt, 1) bei einer dem Zwecke angemeſſenen Vollſtändigkeit den Stoff auf das Nothwendige zu beſchränken; 2) die Regeln kurz und bündig, aber zugleich klar, ſcharf und beſtimmt zu faſſen; 3) dem Ausdrucke in denſelben eine dem Gedächtniſſe behülfliche Abrundung zu geben; 4) den deutſchen Sprachgebrauch ſorgfältig zu berückſichtigen und durch Verweiſung auf Analogien deſſelben dem Anfänger das fremde Idiom näher zu führen; 5) in hinreichender Zahl ſorgfältig gewählte Beiſpiele zu geben; 6) logiſche Ordnung und Folgerichtigkeit zu beachten. — Dieſe Forderungen, die ſich im Weſentlichen auf Auswahl, Darſtellung, Erläuterung und Anordnung des grammatiſchen Stoffes erſtrecken, ſind allerdings nicht neu; man hat ſie von je an eine Schulgrammatik geſtellt, und jede neue Erſcheinung auf dieſem ſo häufig bearbeiteten Gebiete hat nach Maßgabe des Ziels, welches ſie ſich geſtellt hatte, jene Anforderungen zu erreichen geſucht; ſie ſind aber allerdings die ausſchließlich nothwendigen und richtigen, und durch ſtrenge Befolgung und Erfüllung der darin gegebenen principiellen Geſichtspunkte wird jede Grammatik ihren Werth und ihre Brauchbarkeit ſich ſichern. Nichtsdeſtoweniger bedarf es immerhin noch beſonderer Verſtändigung über dieſe einzelnen vom Herrn Verf. ſcharf betonten Punkte, und auch bei der präciſeſten Faſſung derſelben werden noch mancherlei Zweifel und Meinungsverſchiedenheiten obwalten, da das Wort „Schulgrammatik“ bald in weiterem, bald in engerem Sinne gefaßt werden und ſelbſt der Zuſatz „praktiſch“ über die Unſicherheit nicht ganz hinweghelfen wird. Faßt man z. B. die erſte Forderung „bei einer dem Zwecke angemeſſenen Vollſtändigkeit den Stoff auf das Nothwendige

zu beſchränken“ näher ins Auge, ſo fragt ſich, was man unter dem nothwendigen Maße des grammatiſchen Stoffes zu verſtehen hat. Iſt damit blos der regelmäßige Sprachgebrauch des Cicero und Cäſar zu verſtehen, oder gehören auch die bei beiden ſich findenden Abweichungen von der regelmäßigen Sprache mit dazu? In wieweit verdient die Sprache der Hiſtoriker, der Dichter und ſpäteren rhetoriſirenden und gräciſirenden Schriftſteller Berückſichtigung? Dieſe und ähnliche Zweifel und Schwierigkeiten ſteigern ſich natürlich, wenn die betreffende Schulgrammatik, wie die vorliegende, für alle Claſſen („inſoweit wenigſtens ein ſyſtematiſcher Lehrgang in der Grammatik nothwendig iſt“), ja für Anſtalten von ganz verſchiedener Einrichtung beſtimmt iſt. Im Allgemeinen hat der Herr Verf. das rechte Maß getroffen, eine angemeſſene Auswahl gehalten; er hat, wie billig, den feſtſtehenden claſſiſchen Sprachgebrauch überall vorangeſtellt, dabei aber die bei guten Schriftſtellern vorkommenden Abweichungen, Beſonderheiten und Schwankungen, mögen ſie in der Verſchiedenheit der logiſchen Auffaſſung irgend eines ſprachlichen Verhältniſſes, oder in dem beſonderen Charakter der Darſtellung oder in der Manier des Schriftſtellers ihren Grund haben, bemerkt, ſo daß der aufmerkſame Schüler leicht entnehmen kann, welches der feſtſtehende und nachahmungswerthe Sprachgebrauch iſt. Der dichteriſche Sprachgebrauch iſt in Anmerkungen und auch ſonſt im Texte ziemlich fleißig berückſichtigt, und ſo dankenswerth dies iſt, z. B. §. 560 über den freien Gebrauch des Infinitiv, ſo ſind doch vielleicht da und dort die bei einer praktiſchen, auf das Nothwendige beſchränkten Schulgrammatik einzuhaltenden Grenzen überſchritten. Hin und wieder bezeichnet freilich Herr Blume, wie es ſcheint, auch das als dichteriſch, was ſich auch bei guten Proſaikern findet, wenn es auch nicht gerade nachahmungswerth iſt. So iſt §. 776 der Gebrauch von simul ſtatt simulatque als dichteriſch bezeichnet, wiewohl er ſelbſt bei Cicero einigemal, bei Livius ſehr häufig anzutreffen iſt, vergl. Fabri zu Liv. XXI, 49, 9. Es kann damit doch nur ausgedrückt ſein, daß ſich der Schüler vor dieſer Conſtruction hüten ſollte. Eine ſolche Vorſicht würde in anderen Fällen nothwendig geweſen ſein, wo ein beſchränkender Zuſatz fehlt, z. B. §. 846, Anmerkung 7: „mit prohibeo wird oft (?), mit impedio zuweilen ein accusat. c. infinit. verbunden.“ Das zum Belege angeführte Beiſpiel: num ignobilitas — sapientem beatum esse prohibebit beweiſt für die aufgeſtellte Regel nichts. Ebenſowenig paßt die für impedio gewählte Beweisſtelle Cic. d. orat. I, 35, 163: me impedit pudor haec exquirere, da hier me, wie das gegenſätzliche Verhältniß in der Stelle an die Hand giebt, als

Object von impedit abhängt. Beide Stellen beweiſen alſo nur für den Infinitiv. Belegſtellen zur obigen Regel geben Cäſar und Livius. Ferner iſt die als auffallend bezeichnete Conſtruction prohibeo ut bei Cic. pro Rosc. A. §. 151 durch einfache Interpretation zu erklären; ſiehe Halm zur Stelle.

Wenden wir uns zu einem zweiten wichtigen Punkte, der logiſchen Anordnung und Folgerichtigkeit, ſo müſſen wir dem Hrn. Verf. hierbei ebenfalls volle Anerkennung zu Theil werden laſſen; durch die geſammte Anlage und allgemeine Dispoſition des Buchs ſowohl, als auch durch Zuſammenſtellung und Verbindung des Einzelnen iſt Ueberſichtlichkeit, Zuſammenhang und Einheit gewonnen worden. Wenn wir auch Anſtand nehmen möchten, der Caſuslehre dieſen Vorzug nachzurühmen, ſo zeichnen ſich doch andere Partieen, namentlich die Lehre über die Relativſätze, über die affirmativen, negativen, interrogativen Sätze, über die oratio obliqua, vortheilhaft in dieſer Hinſicht aus. Auch verdienen einzelne, wenn auch nicht immer neue Erörterungen, über auffälligere Erſcheinungen (z. B. §. 853 literas, quas me sibi misisse diceret) Beachtung. Die ganze Anordnung hätte vielleicht da und dort durch eine mehr augenfällige Ueberſichtlichkeit unterſtützt werden können. Denn ohne weſentliche Beſchränkung der logiſchen Anordnung und Folgerichtigkeit hätte der Herr Verf. eine überſichtliche Zuſammenſtellung der hypothetiſchen Satzverhältniſſe im directen und indirecten Satze geben und damit dem Schüler die Einſicht in die betreffenden Verhältniſſe erleichtern können. Zu loben iſt die angemeſſene und ſcharfe Erklärung der termini technici, beſonders in der Formenlehre, denn es iſt ſehrförderlich für den Schüler, wenn an das Wort ſich möglichſt bald der rechte Begriff anſchließt.

Die Regeln ſind allerdings kurz und bündig; durch verſchiedenen Druck iſt dasjenige, was als Regel zu betrachten, und was zur Erklärung beigefügt iſt, geſchieden. Bei ſchwierigeren Verhältniſſen ſind Analogien der deutſchen Sprache in zweckmäßiger Weiſe zu Rathe gezogen, z. B. bei Erklärung des accus. c. inf. als Object.

Bei der genauen Durchſicht, welche wir dieſer Grammatik gewidmet haben, ſind uns noch mancherlei Einzelheiten aufgeſtoßen, von denen wir einige hier erwähnen und dem Herrn Verf. zur Prüfung empfehlen wollen.

§. 1 — 18. Die Lehre von den Lauten und Silben iſt ſehr kurz gefaßt. Manches, was hierher gehört, iſt erſt in der Declinations- und Conjugationslehre nachgetragen. §. 27 handelt vom Unterſchiede der concreta und abstracta. Der Schluß des §. würde

ohne Schaden geſtrichen werden können. §. 32. Eine der allgemeinen Genusregeln lautet:

Die Bäume, Edelſtein und Land',
Städt', Inſeln weiblich ſind benannt.

Wir möchten Bedenken tragen, die Edelſteine mit in die Regel aufzunehmen, weil das Genus mancher Edelſteine ſchwankend iſt, manche ganz beſtimmt Masculina ſind, und dieſe ganze Gattung von Wörtern dem Schüler ziemlich fern bleibt. §. 49 war wohl zu erwähnen, daß pater familiae nicht falſch iſt. §. 76. Die Eintheilung der Wörter, die im Accuſativ im haben, gefällt uns nicht. Beſſer ſcheint uns die gewöhnliche Eintheilung in ſolche, die immer im, ſolche, die häufiger im als em, und ſolche, die häufiger em als im haben. §. 77. ruri iſt als wirklicher Ablativ hier aufgeſtellt, was mit der Erörterung in der Vorrede p. V. nicht zu harmoniren ſcheint. §. 118. Faſt komiſch klingt die Reimregel: als commune merke ales; und der Bedeutung nach noch manches. Vergl. §. 126: „Die graeca auf en, on und an, Latina, die en (ēnis) han"! Die Genusregeln hat Herr Bl. zum Theil in doppelter Form gegeben, in gereimter und reimloſer, wahrſcheinlich aus dem Grunde, weil dieſe crux von manchem Schüler in dieſer, von manchem in jener leichter überwunden wird. Es fragt ſich nur, welche Form dem Schüler mehr Veranlaſſung zum Denken giebt und welche mehr Bürgſchaft für die Sicherheit des Wiſſens darbietet. §. 213 wird das Imperf. Coni. vom Präſensſtamme abgeleitet. Dies hätte bei den Verben der dritten Conjugation auf io (§. 222 ff.) berückſichtigt werden ſollen; denn nach der obigen Annahme ſind die Worte des zuletzt genannten §. „Für die Conjugation dieſer Verba iſt nur das Präſens und alles, was davon herkommt, zu merken" nicht ganz richtig. §. 239. Der Elementarſchüler bedarf einer vollſtändigen Darſtellung des Verbi fero: auch vermiſſen wir eine Zuſammenſtellung der Compoſita von fero, ebenſo bei eo; ambire finden wir nirgends verzeichnet. Zweckmäßig und praktiſch iſt der ganze Abſchnitt von der Wortbildungslehre, §. 308 — 332, wiewohl hier der häufig ſehr kleine und enge Druck ſtört. §. 232, wo die gebräuchlichſten Deponentia der erſten Conjugation verzeichnet ſind, ſollte wohl bei dignari angeführt ſein, daß davon eine active Form vorhanden iſt oder angenommen werden muß wegen des paſſiviſchen Gebrauchs des Wortes bei Cicero. Es fragt ſich, ob Bemerkungen wie §. 456, 4 über verum dicere u. ſ. w. und §. 491, 18 über iure meo u. ſ. w. in eine Schulgrammatik gehören; wenigſtens würden wir es für paſſend halten, nur das Richtige hinzuſtellen, nicht auch das Falſche. §. 519. Der Gebrauch

des Imperf. de conatu iſt nicht ausdrücklich erwähnt, und es kann die Bemerkung §. 531, 14 — „arcebat hostes ſtatt arcere conabatur“ weder als ausreichend, noch als angemeſſen betrachtet werden. Wie der Begriff des Verſuchens im lateiniſchen Imperfectum an ſich begründet liegt, ſo liegen die anderen in der genannten Anmerkung erwähnten „vermittelnden Verbalbegriffe, iubere, curare,“ dem betreffenden Verbum und der allgemeinen Auffaſſung deſſelben zu Grunde. Vergl. Nägelsbach, Stiliſt. 2. Aufl. S. 269. §. 539 wird vom Verf. der conjunct. dubit. beſeitigt und dem iussivus eingeordnet, und z. B. quid emam erklärt durch quid emere me iubes. Indem wir uns allerdings damit einverſtanden erklären, wenn die verſchiedenen Fälle, in welchen der Conjunctiv ſteht, möglichſt zuſammengefaßt und unter einem Geſichtspunkte ſubſumirt werden, ſo glauben wir doch nicht, daß der dubitativus durch die obige Erklärung ſich ſofort beſeitigen läßt. Es giebt doch gewiſſe innerliche Meditationen und Situationen, in denen ſich ein Schwanken, eine Unentſchiedenheit, Zweifel und Fragen ausſprechen, ohne daß man dabei an einen Anderen oder an eine Beantwortung und Entſcheidung durch einen Andern denkt, wo eine ſo direkte Richtung des Gedankens nach außen hin nicht vorliegt, wie ſie der Herr Verf. hineinlegt. Die obige Auffaſſung und Erklärung deſſelben läßt nicht ein dubitatives, ſondern ein interrogatives Verhältniß vorausſetzen. §. 585. Bei der Beſtimmung, daß videtur mit dem accus. c. infinit. ſeltene Ausnahme von der Regel ſei, hätte wohl auf die in dieſem Falle prägnante Bedeutung des videtur aufmerkſam gemacht werden können. §. 651 ff. In der Lehre vom abl. abs. vermiſſen wir die Anführung der Fälle, wo ſtatt des abſoluten Ablat. das attributive Participium erwartet werden ſollte, Fälle, die ſchon bei Cäſar nicht ſelten ſind; und §. 663 (audito, cognito) mußte wohl in Rückſicht auf den Sprachgebrauch des Livius und Tacitus, denen doch eine eben ſo große Beachtung zugewendet werden muß, als ſie ſonſt etwa dem Horatius in unſrer Grammatik zu Theil geworden iſt, etwas erweitert werden; auch können wir uns damit nicht einverſtanden erklären, daß auspicato, sortito geradezu als Adverbien betrachtet werden. §. 686. Der Gebrauch des an in einfachen Fragen iſt nicht durch ein einziges Beiſpiel erläutert. Die Frage mit anne iſt gar nicht erwähnt. §. 689. Es wäre zu wünſchen, daß der Unterſchied zwiſchen dem indirecten Frageſatze und dem Relativſatze beſtimmt ausgedrückt und dargelegt worden wäre. Die beiden Beiſpiele, Anmerkung 18, mußte der Verf. erklären, nicht aber die Erklärung dem Errathen und problematiſchen Urtheile der Schüler überlaſſen. §. 778.

Die seltenere Construction, wo nach sive — sive der Conjunctiv steht, mußte entweder an einem oder mehreren Beispielen erläutert und auf die Grundbedeutung von si zurückgeführt werden, oder ganz unerwähnt bleiben. §. 828. Bei der Regel über tantum abest, ut — ut war wohl ausdrücklich an die unpersönliche Beschaffenheit des Verbs zu erinnern, weil der Schüler durch einzelne Beispiele (philosophia tantum abest) leicht irregeführt werden kann. Ueber den Gebrauch des contra und etiam im Folgerungssatze ist nichts erwähnt, obwohl die Beispiele wenigstens dem Lehrer Gelegenheit zu der betreffenden Bemerkung geben. §. 839. Das non possum quin dürfte wohl geradezu als nicht nachahmungswerth bezeichnet werden. Die Stelle Cic. d. orat. II, 10 enthält nicht Ciceros eigene Worte.

Indem wir mit unseren Bemerkungen hier abbrechen, sprechen wir nur noch unser allgemeines Urtheil dahin aus, daß diese tüchtige Schulgrammatik sicherlich bald allgemeine Anerkennung und Verbreitung finden wird.

Sondershausen. Dr. G. Queck.

Dr. Behn-Eschenburg, Professor, Schulgrammatik der Englischen Sprache, für alle Stufen des Unterrichts berechnet. Zweite sorgfältig verbesserte und vermehrte Auflage. Zürich, Fr. Schultheß 1857.

Die guten, brauchbaren Sprachlehren im Englischen sind immer noch zu zählen. Wagner gehört immer noch zu den besten, wenn auch die Praktiker, die Genetiker, die Heuristiker, die Anhänger von Seidenstücker und Ahn, die Verehrer von Becker u. s. w. seine Grammatik zu den Antiquitäten verweisen. Dann lassen sich Schmitz, Fölsing und nur wenige andere nennen. Sie haben sich nicht auf Gnade und Ungnade der Modemethodik der letzten Decennien ergeben. Schmitz gibt uns in seiner letzten Auflage eine gründliche, wissenschaftliche, streng systematische, in das Detail der Spracherscheinungen eingehende Sprachlehre, und damit ist der Schule am besten gedient. Das Praktische, Genetische u. s. w. ist Sache des Lehrers auf dem Katheder. Herrn Behn-Eschenburgs Grammatik ist bereits in der Revue (1856) besprochen; wir können uns deswegen einer eingehenden Besprechung enthalten. Sein Werk zeugt insbesondere von Sorgfalt und Fleiß, sowie von gründlicher Kenntniß der Sprache. Die Grammatik hat schnell eine zweite Auflage erlebt. In dem Plane des Buches ist nichts Wesentliches geändert. Flüchtigkeiten des Drucks, die sich in die erste Auflage eingeschlichen hatten, sind entfernt; die Lücken im Wortvorrath

zu den Leſeſtücken und Uebungen ausgefüllt. Das 54ſte Leſeſtück aus Milton's Paradise lost iſt durch eine kleine Sammlung von Briefformularen erſetzt, und die Uebungen zur Syntax ſtehen nicht mehr am Ende jedes Redetheils zuſammengedrängt, ſondern jede folgt unmittelbar dem Kapitel, deſſen Regeln ſie einzuüben beſtimmt iſt. Ganz umgearbeitet ſind die Regeln über Modus und Tempus in unabhängigen Sätzen. Die Aufeinanderfolge der Zeiten, in der doch auch der Sprachgeiſt nach feſten Geſetzen waltet, iſt hier zum erſten Mal einläßlich behandelt worden. Für eine ſehr werthvolle Zuthat halten wir das alphabetiſche Regiſter. Heut zu Tage laſſen gar viele Sprachlehren ein ſolches vermiſſen, obgleich es doch bei der gewöhnlichen (analytiſchen) Syſtematiſirung des Stoffes recht weſentlich iſt. In ein wiſſenſchaftliches ſynthetiſches Syſtem finden ſich Lehrer und Schüler gleich hinein, und, wenn man ein Buch zum Nachſchlagen benutzt, weiß man a priori wo jedes ſeinen Platz hat. Wir ſchließen dieſen kurzen Bericht mit dem Wunſche, daß kein Lehrer des Engliſchen es verſäumen möge, bei Gelegenheit des Erſcheinens der zweiten Auflage der Grammatik von Behn-Eſchenburg davon Notiz zu nehmen. Zwiſchen dem Wuſt gewöhnlicher Sprachlehren greift man nur mit Satisfaction zu einer ſolchen gediegenen, fleißigen Arbeit. Aufgefallen iſt dem Ref. wenig. S. 254 ff. iſt von der Stellung des Verbums im Satze die Rede. Hier waren die Fälle auseinander zu halten, wo das Subject ein perſönliches Pronomen iſt, oder ein anderes ſubſtantiviſches Wort. Nr. 5 und Nr. 9 ſind wohl ſchwerlich zu trennen. Von Nr. 5 läßt ſich nicht ſagen, daß, wie es nachher heißt, in der Regel nur das Hülfszeitwort vor das Subject tritt. Gegen Nr. 9 führen wir Sätze an wie: soon will it be proved, gladly has he consented, a great warrior has he been from his youth, six weeks have I waited for your answer (der Verf. ſagt, daß das Subject hinter das ganze Verbum tritt, wenn dieſes ein Intranſitivum oder Paſſivum). Gegen Nr. 6: Never sovereign had a truer servant. Der Fall, daß ein Object oder ein Infinitiv an die Spitze des Satzes tritt, iſt nicht erwähnt. Die must man. Die I must. The result of this act does he see at present. His contempt of death had the warrior shown in vain. The summer we passed in the country. This the doctor violently opposed. My hours of leisure I spent in reading, etc. Gegen No 7. erwähnen wir, daß das perſönliche Pronomen als Subjekt der Copula nur folgt, wenn es betont iſt, einen Relativſatz nach ſich hat, u. dgl. Ungenau heißt es S. 329 daß das auf einen folgenden Caſusſatz hinweiſende es durch it aus-

drückt wird, wenn zwiſchen regierendem Verbum und Objctsſatz noch ein oder mehrere Wörter ſtehen. Demnach könnte man ſagen: I heard it from my father that etc. Die Hauptſache iſt die: Wenn der Nebenſatz die Stelle des zweiten Accuſativs nach einem Zeitwort mit doppeltem Accuſativ vertritt, ſo ſteht it vor dem erſten Accuſativ. I think it strange that . . . This state of things I have thought it necessary to premise. Ebenſo iſt es mit: I would not have it thence concluded that . . . S. 202 ff. wird der Gebrauch von will und would nicht angegeben in Sätzen wie: He will not be prevented from it (will nicht), he did all he could to prevent the intention I had, but I would die.

Dr. Robolsky.

II.

Anthologie griechiſcher Lyriker für die oberſten Claſſen der Gymnaſien mit litterarhiſtoriſchen Einleitungen und erklärenden Anmerkungen von H. W. Stoll, Conrector am Gymnaſium zu Hadamar. Erſte Abtheilung. Elegien und Epigramme. VIII. und 98 S. Zweite Abtheilung. Meliſche und choriſche Lieder und Idyllen. IV. und 140 S. 8. Hannover bei C. Rümpler.

Der Herr Verf. findet eine Lücke in der gewöhnlichen Art und Weiſe, nach welcher die griechiſchen Dichter auf unſeren Gymnaſien geleſen werden. Der Schüler lerne nur das Epos durch Homer und das Drama kennen, während es wünſchenswerth erſcheine, daß auch die lyriſche Poeſie etwas mehr zu ſeiner Kenntniß gelange. Und in der That hat er Recht daran. Vormals war es anders, es wurde z. B. der Theognis öfter auf Schulen geleſen, und es iſt in der That Schade, daß die meiſten Schüler davon ſo wenig erfahren. Dieſer Schriftſteller iſt eben ſo leicht als intereſſant. Um wie viel beſſer aber läßt er ſich jetzt, nach den Belehrungen der neueren Philologen, behandeln als früher, wo die Beziehung der einzelnen bunt an einander gereihten Stücke noch im Dunkel ſchwebten. Verdeutlicht man dieſelben, ſo iſt kein Schriftſteller mehr geeignet, dem Anfänger ein deutliches und anſprechendes Bild doriſch-ariſtokratiſcher Ethik zu geben als dieſer, und dadurch dem Verſtändniß eines Pindar und Thucydides vorzuarbeiten. Vergl. Allihn, de idea justi qualis fuerit apud Homerum et Hesiodum, ac quomodo a Doriensibus veteribus et a Pythagora exculta sit. Diss. inaug. Halis Sax. 1847 S. 59 ff. An dergleichen ethiſch-politiſchen Betrachtungen hat der Schüler weit mehr Intereſſe als an den ihm meiſt langweiligen ethiſchen Reflexio-

nen bei Cicero. Wie leicht percipiren ſie ferner die Fragmente von Solon und welche Friſche tritt ihnen daraus unmittelbar entgegen. Und auf der andern Seite wieder der Contraſt der kleinaſiatiſchen Lebensanſchauung mit der althelleniſchen eines Pindar. In der Weiſe nun freilich, wie der Verf. ſeine Anthologie geordnet hat, möchte Ref. die Lectüre nicht gerade in den Schulen vornehmen laſſen. Hier muß mehr nach dem ſachlichen Intereſſe gruppirt werden. Wollte man darauf ausgehen, die lyriſche Poeſie im culturgeſchichtlichen Fortgange zu behandeln, ſo würde das Gegebene viel zu wenig ſein. Es gehört eine ſolche eingehende Betrachtung überdies in die Zeit einer größeren Reife und paßt erſt auf die Univerſität, wo ſie Hand in Hand mit der griechiſchen Litteratur- und Culturgeſchichte außerordentlich nutzbringend iſt. Schreiber dieſes weiß aus Erfahrung davon zu reden und kann ein ſolches zuſammenhängendes Studium des leider nur gar zu ſehr fragmentariſchen den jungen Philologen nicht genug anempfehlen. Es iſt dies mindeſtens beſſer, als ſeine Ehre in Behandlung obſcurer Dinge zu ſuchen, wobei man leicht zu einem trockenen Philologen wird. Dagegen kann unter Leitung eines verſtändigen Lehrers die Stoll'ſche Anthologie ſowohl für den Schulgebrauch, als auch für die Privatlectüre recht nutzbar gemacht werden. Die Einleitungen, welche über das Leben und die Zeitverhältniſſe des betreffenden Dichters Auskunft geben, ſind recht lesbar und in den Erklärungen iſt im Ganzen das rechte Maaß gehalten. Doch reichen die zuweilen nackt hingeſtellten Citate aus Homer u. A. zum Verſtändniß nicht hin. In Betreff der Auswahl ließe ſich Manches anders wünſchen. Die erſte Elegie aus Mimnermos S. 18 z. B. paßt doch wohl für junge Leute, denen erſt der Bart zu ſproſſen beginnt, nicht recht, und ſtatt der zwanzigſten Idylle von Theokrit wäre für Schüler ein vollſtändiger Abdruck der erſten Idylle ſicher zweckmäßiger geweſen. Hier iſt gerade das Schönſte, das Lied vom Tode des Daphnis ganz weggelaſſen. Sonſt wünſchen wir dem Buche einen fleißigen Gebrauch.

L'histoire de la découverte de l'Amériqne. Par M. Lamé Fleury. Zum Schulgebrauch mit einem Wörterbuch herausgegeben von Dr. H. Robolsky. Berlin, Renger. 162 S.

Die einfache, ſchlichte Darſtellung, die leichte, fließende Sprache, der intereſſante, lehrreiche Stoff machen die vorliegende Schrift für die mittleren Claſſen unſrer höheren Schulen, wie für die obern Claſſen

der Stadtſchulen zu einer ſehr geeigneten Lecture. Wer ſich etwa bisher dazu verurtheilt geſehen hat, mit Florian, Berquin ꝛc. ſich und ſeine Schüler zu langweilen, der wird zufrieden ſein, fortan in der „Entdeckung Amerikas“ eine geſunde und natürliche Koſt darbieten zu können. Der Verf. bewegt ſich in einem beſchränkten Gebiet von Anſchauungen und Begriffen, darum wird es gelingen, den Schüler in demſelben heimiſch zu machen. Man wird daher ein paar Abſchnitte des Buchs zur Privatlectüre überlaſſen können, und aus denſelben etwa beim Verſetzungsexamen überſetzen laſſen. Das iſt ſonſt bei einem Quartaner (oder Tertianer) nicht überall möglich. Wo es Statt haben kann, iſt es daher um ſo gewiſſer zu empfehlen. Somit halten wir die vorliegende von dem Bedürfniß unſrer Schule geforderte Arbeit unſres Herrn Collegen für verdienſtlich, und meinen, ſie werde auch andern Anſtalten willkommen ſein.

W. L.

Märchen für die Jugend. Herausgegeben von Heinrich Pröhle. Mit einer Abhandlung für Lehrer und Erzieher. Halle, 1854.

Unter den Sammlern deutſcher Sagen und Märchen nimmt Pröhle eine ſehr hervorragende Stellung ein. Daß er ſich hinſichtlich des Locals faſt ganz auf den Harz beſchränkt, darf eben als ein eigenthümlicher Vorzug bezeichnet werden; aus dieſem engen Rahmen ſeiner Heimath weiß er, wie wenig Andere, ſeinen Studien ſtets neues Material zuzuwenden, und an Ausdauer, Einſicht und Gründlichkeit hat er es zu keiner Zeit mangeln laſſen.

Zwar iſt das vorliegende Buch ſchon vor drei Jahren erſchienen, hat daher längſt die Anerkennung erfahren, welche es verdient; dieſelbe iſt indes, ſo viel wir wiſſen, nicht hinreichend in die Oeffentlichkeit gedrungen.

Nach einem ſehr beachtenswerthen Vorworte, in welchem insbeſondere von der Bedeutung des Märchens für Schule und Haus die Rede iſt, folgen 64 einzelne, theils ziemlich umfangreiche theils ganz kurze Märchen. Der Anhang bietet zuerſt eine lehrreiche Abhandlung über den ethiſchen Gehalt der Märchen, ſodann litterariſche und mythologiſche Anmerkungen zu der vorliegenden Sammlung.

Wenn ein Märchen die Leſer, denen es gewidmet iſt, nicht allein angenehm und nützlich zu unterhalten, ſondern in ihrem Innern zu ergreifen, ja recht eigentlich zu erbauen vermag; ſo darf es ſchön

oder trefflich genannt werden. Gesellen sich der blosen Unterhaltung ethische Gesichtspunkte nicht bei, so wird ihm zwar nicht nothwendig sogleich jeder Werth, leicht aber der pädagogische abgesprochen werden; dagegen scheint es ausgemacht, daß ein Märchen, welches, von allem moralischen Gehalte abgesehen, der Jugend, für die es bestimmt ist, kein Vergnügen gewährt, sie vielmehr kalt läßt und langweilt, als verfehlt zu bezeichnen ist. In beiden Fällen kann gleichwohl von wissenschaftlicher Seite noch Anerkennung und Lob genug zu erheben sein.

Wie stellen sich nun zu diesen Forderungen die 64 Märchen unseres Buches? Gewiß ungleich, wie sich von vorn herein erwarten läßt. Anziehend ist es, daß der Verfasser selbst am Schlusse den ethischen Gehalt mehrerer seiner Märchen mit einigen Worten entwickelt; nachdenkenden Freunden der Jugend hat er dadurch ein Mittel, wie sie in ihren Unterredungen mit derselben zu verfahren haben, an die Hand geben wollen. Bei dieser Gelegenheit werden aber einzelne Märchen in Betreff des in ihnen vorwaltenden Gedankens ausdrücklich hervorgehoben, überhaupt ein Urtheil über den Werth der Sammlung wenn auch nicht geradezu ausgesprochen, so doch hinreichend angedeutet, eine Weise, welche die Prüfung des Lesers unwillkürlich zu einer viel strengeren gestaltet.

Unter allen mitgetheilten Märchen zeichnet Pröhle das auch äußerlich den übrigen an die Spitze gestellte aus: Dank ist der Welt Lohn. Wir können nicht völlig beistimmen, so manches Anziehende in demselben unläugbar zu finden steht. Der Grundgedanke widerstreitet der Erfahrung, und seine Idealität wird an der Jugend nicht leicht haften, zumal gleich hinterher das Gegenstück folgt: Undank ist der Welt Lohn. Dieser letztere tiefliegende und unwidersprechliche Erfahrungssatz scheint aber gerade mit der Unschuld und Frömmigkeit der Gesinnung in die richtigere Verbindung gebracht werden zu müssen, und es bedarf zur Erkenntniß desselben nicht der Verweisung auf eine Fuchsnatur. Allein für den moralischen Eindruck, welchen die Jugend von dem Gegensatze jener beiden ersten Märchen gewinnt, ist noch ein anderes Moment zu beachten. Dem jüngeren zweier Brüder wird von einer Braut und gleich darauf auch von deren Bräutigam übel begegnet, weil er ihren thätlichen Streit zu schlichten und die Schwächere vor dem Stärkeren zu schützen unternommen hat; dasselbe widerfährt ihm unter gleichen Umständen von Seiten zweier Köhler, welche Brüder sind; endlich will ihn eine Schlange, der er gegen einen Bären geholfen hat, erwürgen. Hier drängt sich sogleich

die Betrachtung auf, daß in den beiden erſten Fällen zwei eng verbundene Paare zwar nach voraufgegangener Uneinigkeit doch gegen einen fremden Dritten ſich zu gemeinſamer Wehr vereinigen, ein Zug, der auch in andern Erzählungen und zwar noch mehr ausgeprägt begegnet; und in dem letzten Ereigniß tritt ja die Schlange auf, das vornehmſte Bild der Falſchheit und Treuloſigkeit. Unter durchaus verſchiedenen Verhältniſſen erntet am Ende der fromme Wohlthäter den Dank der Welt, nämlich zuerſt von Blinden, die durch ihn ſehend geworden ſind, dann von einem reichen Manne, den er aus ſeiner Krankheit gerettet, zuletzt von einem Könige, weil er den Königsbrunnen wieder quellen gemacht hat. Wir geſtehen ſelbſt es erfahren zu haben, daß ſich auch jugendlichen Leſern das Gewicht dieſes Unterſchieds dergeſtalt geltend macht, daß ſie ſich von dem ethiſchen Werthe, welchen die Erzählung in Anſpruch nimmt, nur ſchwach überzeugen laſſen.

Mehr werden, wenn man alles zuſammennimmt, der Jugend zuſagen: Nr. 15 Der bunte Bauer, Nr. 16 Böſe werden, Nr. 18 Von den ungetreuen Wirthstöchtern und von der Prinzeſſin mit goldenen Haaren, Nr. 49 Die kluge Hirtentochter. Ihnen fügen wir noch folgende vortreffliche hinzu, auf die der Anhang nicht ausdrücklich aufmerkſam macht; Nr. 8 Von der Stadt Sedelfia und dem Vogel Fabian, Nr. 20 Horle-Horle-Wip, Nr. 51 Piep, piep, Nr. 52 Der Altgeſell und der Schneiderlehrling, Nr. 54 Es iſt ſchon gut, Nr. 59 Der Brief auf dem Eichbaum, Nr. 62 Joſeph, wandere aus! Wahrſcheinlich entgegen dem Urtheile des Verfaſſers müſſen wir jedoch als minder anſprechend bezeichnen: Nr. 22 Der gute und der böſe Geiſt. In dieſer kurzen Erzählung, welche wohl mehr von beſtrafter Neugier handelt als davon, „wie ſchwer es dem Menſchen iſt das Glück zu ertragen, ſelbſt wenn er das Unglück ertrug," findet ſich in der That, wogegen als mit dem Märchen unverträglich das Vorwort (S. XII.) paſſend erinnert, „eine Anhäufung des Wunderbaren;" dieſe fällt um ſo mehr auf, je geringer im Grunde doch der ethiſche Gehalt iſt, welcher ſich darbietet.

Außerdem haben uns weniger angezogen: Nr. 7 Bienchens Haus, Nr. 11 Wache, Wache, Ronde raus! Nr. 13 Der luſtige Zaunigel, Nr. 21 Grafs Heinrich, Nr. 26 Zauber-Wettkampf, Nr. 28 Der Schraubſtock, der Spannſtuhl und die Tabackspfeife, Nr. 39 Das Mondenlicht; am wenigſten: Nr. 25 Das Kirmesmädchen, N. 40 Die Länder Knötchen-

bach, Kuhreibtſich, Katzenklapperich und Lammfälktſich, Nr. 58 Der Nußbaum.

Die litterariſchen und mythologiſchen Anmerkungen, welche Pröhle ſeinen Märchen angeſchloſſen hat, ſind eine überaus ſchätzbare Gabe für Alt und Jung. Weil hier insbeſondere auf Quellen und Varianten verwieſen wird, ſo fügen wir hinzu, daß Nr. 41 zu Anfang auch anderswoher bekannt iſt, ſowie daß die Ueberſchrift von Nr. 46 im holſteiniſchen Niederd. als gemeines Sprüchwort umhergeht (wer dot is, let ſin kiken); Nr. 57 wird in der Hauptſache wohl in den meiſten anderen Gegenden Deutſchlands heimiſch ſein, da es in Holſtein wie in Oeſterreich (vergl. öſterr. Volkslieder von Ziska und Schottky S. 40) wiederkehrt. Allein was iſt an dieſem Stücke märchenhaft? nicht das geringſte erſcheint. Unter die ſcherzhaften Volkslieder gehört es; Wärterinnen pflegen es den kleinen Kindern meiſt mit großem Erfolge vorzuſingen. Der Verfaſſer hat es unterlaſſen zu Nr. 5 und 49 auf weſentliche Uebereinſtimmungen mit bekannten Märchen aus der Sammlung der Brüder Grimm aufmerkſam zu machen; vergl. Grimm: Die drei Männlein im Walde, die kluge Bauerntochter.

Der Stil iſt ausgezeichnet getroffen; was etwa an demſelben auszuſetzen wäre, findet ſich außerhalb der Märchen, z. B. S. XII. „und ſchon aus der allerdings im Munde der Thiere, noch mehr im Munde der ihnen nachſprechenden Kleinen ſelbſt, hinlänglich komiſchen Rede allein ſogen dieſe jeden Tag ein neues und unerſchöpfliches Vergnügen;“ S. 220 „beſonders in Nr. 32 Der Reiter in Seiden, wo ein Mädchen die Räuber überliſtet hat, und das auch ſchon durch die zierlich-geheimnißvolle Erſcheinung des Räubers ſehr hübſch wird;“ S. 234 „Das Reiten des Jägers nach dem Schaffot auf dem Schimmel.“ „Sich entſchlagen“ ſteht S. IX. mit dem Dativ ſtatt mit dem Genitiv verbunden. „In Stücken hauen“ (S. 236) wird allerdings häufig genug gehört, doch läßt ſich der Dativ auf keine Weiſe rechtfertigen. Das weibliche Geſchlecht von „Rabe“ findet ſich zwar als Provinzialismus, wäre aber wohl richtiger vermieden worden; verdrießlicher erſcheint es, daß S. 124 innerhalb zweier Zeilen beide Geſchlechter wechſeln. „Dudelſackspfeifer“ in der Ueberſchrift von Nr. 14 iſt eine verwerfliche Form; im Verlaufe des Märchens ſteht wiederholt richtig: „Sackpfeifer.“ In orthographiſcher Hinſicht ſind uns aufgeſtoßen: Schoos, Schooſe (neben Schooße S. 222), Dienſtag und Donnerſtag (ſt. Dienstag, Donnerstag).

Wir ſchließen mit dem Wunſche, daß die vorliegende Sammlung unter der deutſchen Jugend recht viele Freunde gewinnen möge; ſie verdient

dieſe Verbreitung auch deshalb, weil in ihr wie kaum in einer andern und im Gegenſatze zu manchen andern mit größter Vorſicht und Gewiſſenhaftigkeit, aber durchaus nicht zum Nachtheile der Hauptſachen, alles vermieden worden iſt, was nur irgendwie der Unſchuld und Reinheit des jugendlichen Alters gefährlich oder bedenklich erſcheinen könnte. Zum Glücke können wir es aus eigener Erfahrung beſtätigen, wie gern ſich Kinder, denen dies Buch in die Hände gegeben wird, mit den meiſten der in demſelben enthaltenen Märchen beſchäftigen. Natürlich betrachten ſie ſie als Zugaben oder Fortſetzungen der ihnen bereits bekannten und beliebten; das ſoll ſo ſein und iſt auch eine Empfehlung.

Berlin. K. G. Andreſen.

VII.

Das Buch der Pflanzenwelt. Botaniſche Reiſe um die Welt. Verſuch einer kosmiſchen Botanik. Den Gebildeten aller Stände und allen Freunden der Natur gewidmet von Dr Carl Müller, Mitherausgeber der „Natur.“ Mit gegen 300 Abbildungen. Leipzig, Verlag von Otto Spamer. 1857. 2 Thlr.

Das Buch bildet den 7. und 8. Band der 2. Serie „populäre Lehrbücher“ von den „maleriſchen Feierſtunden oder der illuſtrirten Familien- und Volksbibliothek zur Verbreitung nützlicherKe nntniſſe.“ „Klimpern gehört zum Handwerk“ ſagte ein Verleger einem Schriftſteller, welcher auf eins ſeiner Werke einen ſehr einfachen Titel ſetzen wollte, und der Autor mußte ſich bequemen, eine klingende Aufſchrift für ſein Buch zu wählen. Man wird unwillkürlich an das „Klimpern“ erinnert, wenn man die Doppeltitel jenes Werkes lieſt: „Maleriſche Feierſtunden,“ „Familien- und Volksbibliothek,“ „populäre Lehrbücher“ ꝛc. ꝛc. Glaubt man wirklich, daß durch derartige Titel „die Gebildeten“ und „die Freunde der Natur“ angezogen werden? Würden Humboldts Kosmos, Schleidens Pflanze und ihr Leben, Burmeiſters Schöpfungsgeſchichte von Mehreren geleſen ſein, wenn dieſe Werke längere und klingendere Titel hätten? Der „Gebildete“ wird gewiß bedenklich, ſich ein Buch anzuſchaffen, welches ſo viel „tönende“ Worte gebraucht, um ſich anzupreiſen. Es berührt der Phraſeologismus um ſo unangenehmer, wenn das betr. Werk Tüchtiges leiſtet. Und das iſt in der That der Fall mit manchen Heften der „maleriſchen Feierſtunden 2. Serie.“ Die Verfaſſer beſitzen ein Urtheil in der Wiſſenſchaft, und haben ihre Bücher meiſt mit Umſicht und geſchickter Aus-

wahl ſo zuſammengeſtellt, daß ſie ihren Zweck erreichen können. Wenn dieſe Anſicht über die „populären Lehrbücher“ eine allgemeine iſt, ſo werden ſowohl die pompöſen Titel, als auch die kleinlichen Kunſtgriffe zur Anpreiſung der Bücher wegfallen. Zu den letztern rechnen wir z. B. den Zuſatz zu dem 1. und 2. Bande „Buch der Geologie, durchgeſehen und mit einer Einleitung begleitet von C. C. Ritter von Leonhardt.“ Der Verfaſſer der Geologie iſt gar nicht genannt; auf den erſten Blick muß man aber glauben, der berühmte Geognoſt habe das Buch geſchrieben.

Das Buch der Pflanzenwelt oder die botaniſche Reiſe um die Welt von Dr. C. Müller zerfällt in zwei Theile: 1) Vorbereitung zur Reiſe, 2) Reiſe um die Welt. In der Vorrede ſagt der Verfaſſer: „Das Buch der Pflanzenwelt will eine kosmiſche Botanik ſein.“ Der Ausdruck „kosmiſche Botanik“ iſt eben ſo kühn als unklar. Man könnte dafür auch Kosmo-Botanik, Welt- oder Welten-Botanik ſetzen. Wer erklärt ſolche Ausdrücke? Wenn der Neſtor und Meiſter der Naturwiſſenſchaften für ſeinen „Entwurf einer phyſiſchen Weltbeſchreibung“ das Wort „Kosmos“ wählt, ſo hat er dieſes Wort wohl begründet (Kosmos I. p. 61). Will man indes nun auch von kosmiſcher Botanik, kosmiſcher Zoologie, kosmiſcher Anthropologie und wer weiß von welchen kosmiſchen Wiſſenſchaften reden, ſo iſt das, beſcheiden geſagt, wenigſtens verfrüht. Steine fallen öfter vom Himmel, himmliſche Pflanzen ſind bis jetzt noch nicht von unſerm Planeten angezogen. Soll das Wort „kosmiſch“ in Verbindung mit Botanik aber nur bedeuten, daß alle Naturdinge und Naturkräfte in einem urſachlichen Zuſammenhange ſtehen, daß alſo auch die telluriſche Pflanzenwelt ein integrirender Theil des Naturganzen iſt, ſo erſcheint dennoch der Ausdruck „kosmiſch“ gar zu weit hergeholt (S. Kosmos I. p. 54 ff.).

Die „Vorbereitung zur Reiſe“ zerfällt in vier Bücher: 1) Der Pflanzenſtaat in 7 Capiteln. 1. die Pflanzenverwandtſchaften. Begriff von Art, Gattung, Familie; Zahl derſelben und Verbreitung über die Erde. Eine anſchauliche Definition jener Begriffe iſt nicht gegeben. Es wird allgemein p. 4 geſagt: „Art iſt der erſte und einfachſte Stamm, welcher eine Menge gleicher Glieder zu einer Einheit in ſich vereinigt.“ Klarer iſt dem Gebildeten Burmeiſters Definition: „Art iſt eine Gruppe von Naturkörpern, welche in allen ihren weſentlichen, unveränderlichen Merkmalen mit einander übereinſtimmen. Der Begriff Art iſt mithin Congruenz, d. h. nicht bloſe Gleichheit, ſondern auch Aehnlichkeit aller Glieder.“ Die Erklärungen

der Begriffe Art ꝛc. vom chemiſchen Standtpunkte aus, p. 64 und 65, befriedigen noch weniger. Es iſt kaum ſtatthaft, den Ausdruck „Radical," der in der Chemie eine ganz entſchiedene Bedeutung hat, auf organiſche Körper ſo zu übertragen, daß der lebendige Pflanzenorganismus gleichſam zu einem todten Stoffe wird. — Das 2. Cap. „Die Pflanzengemeinden" enthält lebendige Darſtellungen, weiſt auf die hohe Bedeutung der Wälder hin und ſchildert die verſchiedenen Hauptformen der Pflanzendecke bis auf die Pflanzen des Meeresbodens oder der „Meer- und Seeſchaft," wie der Verf. wiederum nun ſich ausdrückt, analog dem Worte „Landſchaft." — Im 3.—6. Cap. werden die Geſellſchafts-, Boden-, Formen- und klimatiſchen Verhältniſſe der Pflanzen beſprochen. Auf p. 57 ff. ſchweift der Verf. ab in die Kryſtallographie und auf p. 67 ff. in die Chronologie. Die Reſultate anderer Wiſſenſchaften mag ſich die Botanik aneignen; die Deduction der Erſcheinungen gehört nicht hierher. Das 7. Cap. „Pflanzencoloniſationen, Wanderung der Pflanzen durch Waſſer, Wind, Thiere, Cultur" enthält wieder manche leſenswerthen Abhandlungen. — „Die Geſchichte der Pflanzenwelt" im 2. Buche iſt geordnet nach den gebräuchlichen geognoſtiſchen Perioden. Leider iſt auch dieſes Buch zu weit ausgedehnt. Es wird nicht allein über die Bildung der Hauptgeſteinsſchichten, über den Urſprung der Periodennamen geredet, ſondern es werden auch die für jede Periode wichtigen Thierformen aufgezählt und abgebildet. Auf p. 121 findet man ſogar ein Bild der Davyſchen Sicherheitslampe. Man leſe dagegen die meiſterhafte populäre Darſtellung der Geſchichte der Pflanzenwelt in Schleidens Pflanze und ihr Leben, 13. Vorleſung. — 3. Buch. „Phyſiognomik der Gewächſe." Der Verf. verweiſt im 1. Cap. „Verſchiedenheit der Auffaſſung" auf Humboldt, und was die künſtleriſche Anſchauung betrifft, auf Zollinger. Er macht darauf aufmerkſam, daß nicht allein die Achſenverhältniſſe (Stamm, Aeſte, Zweige) der Pflanzen den Charakter einer Landſchaft beſtimmen und einen beſtimmten Eindruck auf den Beſchauer ausüben, ſondern daß auch die Form und Farbe des Laubes, der Blüthen und Früchte, daß auch die verſchiedenen Stimmen und Töne namentlich der Wälder die Empfindungen bedingen. Und das iſt in Wahrheit ein wichtiges Moment für den Eindruck. In einem Nadelholzwalde flüſtert, ſäuſelt, rauſcht, tönt es anders, als in einem Laubholzwalde; in einem Buchenwalde wieder anders als in einem Birkenwalde u. ſ. w. „Im Wald allein ertönt die Muſik der Natur." Der Verf. hat dabei nicht an manche Thierſtimmen, namentlich nicht an den Geſang vieler Vögel gedacht, der ſich ſehr oft in den reinſten

Durtonarten bewegt. — Humboldts 16 Typen sind dem Verf. zu allgemein und abstract. Er fügt hinzu: die Bananenform, die Moos-, Flechten-, Pilzform, die Form des getheilten Blattes, die Form der Lippenblätter, die Form des Riesigen (Schilderung und Eindruck der größten bekannten Bäume). — 4. Buch: Pflanzenverbreitung. 1. Pflanzenregionen. 2. Pflanzenzonen. 3. Vegetationslinien. 4. Pflanzen- und Thierwelt." Wir finden in diesem Buche mannigfaltige Zusammenstellungen aus den wichtigsten und neusten Werken über Pflanzengeographie, und die ersten Capitel werden anschaulich gemacht durch eine Karte der Isothermen und der 25 pflanzengeographischen Reiche von Schouw. Leider sind die Farben undeutlich.

Der zweite Band enthält „Die Reise um die Welt." Die Eintheilung ist gegeben: Polarländer — Amerika (Nord-, Mittelamerika, das heiße, warme und gemäßigte Südamerika) — Asien (Nord- Mittel-, West-, Südasien) — Afrika (Nord-, Mittel-, Südafrika) — Oceanien (Australien, die west- und ostoceanischen Inseln) — Europas Vegetationscharakter. Zu Mittelasien rechnet der Verf. alle in der Mitte des Erdtheils liegenden Länder vom Caspi-See bis Japan, zu Mittelafrika alle Länder quer durch die Mitte Afrikas von Meer zu Meer, von Habesch bis zur Guineaküste. Bei Südafrika ist vorzugsweise das Capland geschildert. Europa ist sehr spärlich behandelt; es sind dem ganzen Erdtheil nur 8 Seiten gewidmet und nur ganz allgemeine Verhältnisse abgehandelt. Es ist erfreulich, daß der Verfasser an die großen Vorzüge unseres Vaterlandes erinnert (nach Riehl). „Mit dem Verschwinden der deutschen Wälder wird auch die politische Existenz des deutschen Volkes beendet sein." Der Satz könnte paradox klingen, enthält aber eine wichtige Wahrheit, wenn man nur auf die Worte „des deutschen Volkes" den Nachdruck legt. Englands Wälder sind auch verschwunden; aber der Charakter der Engländer ist ein anderer als der der Deutschen. Deutsche Poesie, deutsche Kunst (gothischer Stil) u. s. w., wie wichtige Anregungen verdanken sie dem deutschen Walde! (S. das deutsche Land von Kutzen S. 338 und Naturstudien von Masius an vielen Stellen.) — Der 2. Band des Buches der Pflanzenwelt hat uns im Ganzen mehr befriedigt als der erste. Der Verf. behält seinen Zweck, den Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen Pflanzen-, Thier- und Menschenwelt zu schildern, stets im Auge. Es sind die wichtigsten Culturpflanzen vorgeführt; ihre große Bedeutung für die Geschichte der Menschheit ist nicht unbeachtet geblieben. Der Kaffeebaum wird in der Schilderung Abyssiniens kurz

wähnt, während ſeine eigentliche Cultur nach Arabien, Oſt- und Weſtindien, Braſilien fällt. Für Amerika fehlt der Mais.

Der Verf. deutet uns ſeinen religiöſen Standpunkt an am Schluſſe des 3. Buches Bd. 1 „Der Widerſtreit jeder Menſchenbruſt iſt durch den Widerſtreit der Parteien in einer Weiſe vermehrt, daß es ein Bedürfniß jeder für das Schöne, Wahre und Gute empfänglichen Seele wird, ſich über das kleinliche Treiben des Tages zu erheben, ſich an den Buſen der Natur zu flüchten und mit dem Dichter zu denken: Auf den Bergen iſt Freiheit ꝛc.“ Es ſtimmt dies nicht ganz überein mit den Worten auf p. 165: „In Moll ertönt die Muſik der Natur — Dur iſt die Tonart der That — Die Natur iſt ein großes elegiſches Gedicht. Ihr ganz hingegeben verſinkt auch der Menſch in eine elegiſche Stimmung.“ Noch bedenklicher wird aber das Flüchten an den Naturbuſen, wenn der Verf. am Schluſſe ſeines Werkes geſteht: „Wir haben Vieles geſehen, Manches erkannt und noch mehr iſt uns verborgen geblieben.“ Die Erkenntnißquelle der Natur iſt alſo noch dunkel und unvollſtändig; der Menſch bekommt von der Natur keine genügenden Antworten auf die wichtigſten Fragen, die ſein Herz bewegen; der nach Ruhe dürſtende Geiſt erlangt durch die „verborgene“ Natur keine volle Wahrheit, keinen wahren Frieden. Es erſcheint unter ſolchen Umſtänden dann ganz „natürlich,“ daß ſich der Menſch von dem Werke der Natur wegwendet und direct hingeht zu dem Werkmeiſter. —

Die vielen Abbildungen und Zeichnungen ſind eine ſchätzenswerthe Zugabe zu dem Buche der Pflanzenwelt. Die äußere Ausſtattung iſt gut und der Preis, 2 Thaler, ſehr mäßig.

Celle. Meyer.

IX.

1. Pauli Brief an die Galater nach ſeinem inneren Gedankengange erläutert von G. F. Jatho, Conrektor am Andreanum zu Hildesheim. Hildesheim, Gerſtenberg. 80 S.

Der Verfaſſer hat, wie er in der Vorrede ſagt, alljährlich mit den Gymnaſialſchülern einen Theil der N. T.lichen Schriften im Urtexte zu leſen. Es ſchien ihm wünſchenswerth, denſelben einen Commentar zur Vorbereitung und Repetition in die Hände zu geben; von den vorhandenen aber keiner dazu geeignet, weil alle Polemik gegen gegneriſche Anſichten auf dieſem Standpunkte verwirren müſſe. Ferner

hält er es zwar für ſelbſtverſtändlich, daß die Grammatik die Grundlage der Erklärung bilden müſſe; allein er hat doch nicht alle Selbſtthätigkeit des Schülers hemmen wollen, ſondern ſich, wo es irgend anging, mit kurzen Andeutungen begnügt. Ebenſo endlich iſt er bei dogmatiſchen Erörterungen vorſichtig geweſen und hat der mündlichen Exegeſe nicht alles vorweg nehmen wollen. Was nun das Buch ſelbſt betrifft, welches nach dieſen Rückſichten ausgearbeitet iſt, ſo habe ich nicht blos dieſes, ſondern auch die zwei Excurſe (über die hiſtoriſchen Verhältniſſe der erſten Kirche, welche dieſem Briefe zu Grunde liegen, und über die Brachylogie des Subſtantivs) mit ſteigender Aufmerkſamkeit geleſen und mich über die Schärfe und Genauigkeit der nachgewieſenen Dispoſition verwundert. Möchte immerhin manches davon nicht zutreffen und der Apoſtel aus anderen Gründen und Abſichten einen Gedanken hierhin, den andern dorthin geſetzt haben: das iſt gewiß, daß des Verfaſſers Schüler auf dieſe Weiſe denken und leſen lernen müſſen. Iſt aber das Buch — wie es ja wohl nicht anders ſein kann, da dasſelbe aus der Schule hervorgewachſen iſt — wirklich für die Schüler des Verfaſſers brauchbar und nicht zu hoch und zu ſchwer, ſo giebt dasſelbe zugleich ein ſchönes Zeugniß von dem Andreanum, und es wäre zu wünſchen, daß recht viele Religionslehrer auf Gymnaſien dieſes und ähnliche Bücher auch gebrauchen könnten oder lehrten.

2. Bibliſche Geſchichten des alten und neuen Teſtaments, mit Sacherklärungen herausgegeben von Chr. Tr. Otto, Seminar- und Schuldirektor zu Friedrichſtadt-Dresden. 3. Aufl. Leipzig, Arnold. 9 Sgr.

In der Vorrede dieſer 212 bibl. Geſchichten enthaltenden Sammlung meint der Verfaſſer, man werde hoffentlich keine Ketzerei darin finden, daß er zwar die Kraftſprache Luthers beibehalten, aber da, wo ein mehr bezeichnendes Wort, eine einfachere Stellung des Gedankens dem Verſtändniſſe zu Hülfe kam, der Bibelüberſetzung des Dr. de Wette gefolgt ſei. Nein, gewiß nicht. Aber wenn (in den kurzen Erklärungen) geſagt wird, in der Schöpfungsgeſchichte gehe der Abend dem Morgen voraus, weil die alten Hebräer den Tag mit dem Abend anfingen (ſtatt daß ſie dies thaten, weil es bei der Schöpfung alſo geweſen); daß die Cherubim im Paradieſe die Begriffe der Stärke und Einſicht bildlich darſtellten; daß Thubalkain ſo viel ſei als der Gott Vulkan, der Gott des Feuers, welcher den Menſchen die Kunſt lehrte, Waffen zu ſchmieden (ſtatt daß Vulkan eine Götzenverdrehung des urſprünglichen Menſchennamens iſt); daß Lot's Frau, weil ſie zu lange ſtehen geblieben, vom Waſſer ereilt und ihr Körper mit einer Decke

ſalziger und ſchwefelartiger Materie überzogen ſei, die ſich zu einer ſteinharten Rinde verhärtet habe; daß (Iſaaks Opferung) die falſche Vorſtellung des Abraham, ſeinen Gehorſam gegen Gott durch Menſchenopfer darzuſtellen, dadurch berichtigt werde, daß Gott das Menſchenopfer verwerfe, denn es könne unmöglich Gottes Wille ſein, einen Menſchen zu opfern, da er das Tödten ausdrücklich verboten habe; daß (zu dem brennenden Buſche auf Horeb) Reiſende eine ähnliche glänzende Erſcheinung erwähnen, die durch die Sonnenſtrahlen, welche vom glühenden Sande zurückgeworfen würden, erzeugt werde; daß leichtbegreiflich Jephthah an das voreilige Gelübde nicht gebunden geweſen ſei; daß der Menſch lebe von einem jeglichen Worte d. i. Sache, das durch den Mund Gottes gehe d. i. durch den Willen Gottes, hervorgebracht werde; daß das Wort des Herrn von der Wiedergeburt (zu Nikodemus) ſo zu umſchreiben ſei: „Wer nicht durch die Taufe (Waſſer) und durch den thätigen Glauben an meine Lehre (Geiſt) die irrigen Vorſtellungen von einem irdiſchen Meſſias aufgiebt (geboren wird), kann des Meſſiasreiches und der daraus hervorgehenden Glückſeligkeit nicht theilhaftig werden"; daß die Sorge für das Leben und die irdiſchen Güter „alſo" (weil „am Erſten") die zweite Sorge ſein, und der Sorge für die geiſtigen Güter nachſtehen müſſe; daß „weiſſagen" lehren, „Teufel austreiben" ſchwere Krankheiten heilen heiße; — doch genug! ich müßte ſonſt noch Vieles der Art abſchreiben — ich meine wenn der Verfaſſer das alles ſagt: ſo werde ich ihn zwar nicht einen Ketzer nennen, aber aufrichtig die Chriſtenkinder bedauern, welche ſolche Afterweisheit des abgeſtandenen Rationalismus noch heute als Bibelerklärung hinnehmen, ja für theures Geld in ihrem Schulbuche ſich aufzwingen laſſen müſſen. Das Buch ſelbſt iſt ſonach auch ein Merkmal ſächſiſcher Schul- und Seminarzuſtände.

3. Bibliſche Geſchichte für die Unter- und Mittelklaſſen der Elementarſchulen von Franz Heyne, Paſtor in Salbke. Nebſt einem Anhange von Wochenſprüchen und Gebeten. Magdeburg, Bänſch.

Einen andern, viel erfreulicheren Eindruck macht dieſes, auch von einem Praktikus in der Volksſchule, dem Herausgeber der Geſangbuchſtunden, verfaßte Büchlein. Im Vorwort ſpricht ſich der Verf. ſehr verſtändig dahin aus: „der Geſammtinhalt der Gottesoffenbarungen darf nur aus der Bibel ſelbſt geſchöpft werden. Ein bibliſches Geſchichtsbuch in der Oberklaſſe verkümmert oder entzieht den Kindern leicht die Bibel und damit das ſpätere Bibelleben. Die Unter- und Mittelklaſſe dagegen kann den Zuſammenhang der großen Gottesthaten noch nicht

faſſen und eben darum die Bibel ſelbſt noch nicht mit vollem Segen gebrauchen. Auf dieſem Standpunkte iſt ein bibliſches Geſchichtsbuch, welches die hervorragendſten Geſchichten mit kurzen Bibelworten erzählt, ein Bedürfniß. Damit hangt (hängt!) der andere Grundſatz innig zuſammen, daß der Unterrichtsſtoff in jeder Weiſe beſchränkt werden muß. Kleine Kinder können mit völliger Freude und Erhebung des Herzens nur kleine Bilder, und auch dieſe nur nach und nach vereinzelt anſchauen. Die Vorführung vieler und großer erregt wohl die Einbildung und kitzelt die Luſt, fördert aber nie die Erbauung des innern Menſchen." Das Buch enthält 20 Geſchichten aus dem A., 24 aus dem N. T., jede durch Nachweis der abgedruckten Bibelſtellen, durch Abſatzüberſchriften und durch Mittel- oder Unterklaſſe bezeichnet und in kurzen Anmerkungen durch Parallelſtellen oder kurze Worte erläutert. Die ausgelaſſenen Geſchichten werden ihrem Inhalte nach kurz angedeutet, damit der Zuſammenhang für die Kinder hergeſtellt werde. In einem Anhange ſtehen Wochenſprüche, auf die Gebote oder auf die Zeiten des Kirchenjahres bezüglich, ſowohl für die Unter-, als für die Mittelklaſſe, und in gleicher Sonderung gereimte Morgen-, Anfangs-, Schluß-, Tiſch-, und Abendgebete, in ſehr guter Auswahl. Ich wünſche dem Buche, das ſich ſehr wohl nach dem ABCbuche zum Leſebuche in beiden Klaſſen eignet, eine recht weite Verbreitung und Einführung.

Gr.

Vom Büchertiſch.

C. III. 1. Dr. W. Aſſman, Handbuch der allg. Geſchichte. 2. Theil. A. u. d. T.: Geſchichte des Mittelalters. Erſte Abthlg., bis zu Anfang der Kreuzzüge. Braunſchweig, Vieweg. 339 S. 25 Sgr.

Die neuere Geſchichte des Verf. iſt in der Rev. 1856 angegriffen worden, weil er die Revolution nur mit Sammet-Handſchuhen anfaßt. In dem vorliegenden Bande erfreuen wir uns ſowohl des Beſtrebens, das Mittelalter richtig zu würdigen als eine Zeit „nicht des Verfalls, ſondern eines tauſendjährigen Emporſteigens", als auch der quellenmäßigen Darſtellung, welche zum Quellenſtudium gleich ſehr anreizt, wie durch die ſorgfältigen und zahlreichen Citate behülflich iſt. Einzelne wichtige Quellen der deutſchen Geſchichte werden den Schülern zugänglich durch

2. G. H. Pertz, Scriptores rerum Germanicarum. In usum scholarum. Hannover Hahn.

Von dieſer Sammlung liegt uns vor die wichtige und faſt unmittelbar brauchbare Vita Heinrici IV. Imperatoris ex rec. Wattenbachii. 34 S. 5 Sgr. Außer ihr ſind bereits erſchienen Einhard, Rithard, Ruotger, Widukind, Bruno, Wipo, Lambert.

3. Dr E. Vögeli, Prof. in Zürich, Geſchichte des Europäiſchen Staatenſyſtems vom Zeitalter der Reformation bis zur erſten franzöſiſchen Revoulution. 1. Abth. 1519—1661. Zürich, Meyer. 630 S.

Der Verf., den Leſern der Revue aus 1847 u. 48 bekannt, weiß, daß nur das Individuelle lebt, nur das im Zuſammenhange Dargeſtellte begriffen wird, nur das mit Ausführlichkeit Erzählte ſchon durch die Maſſe haften bleibt. Darum gibt er nicht ein Compendium, ſondern ein Lehrbuch, wobei er freilich mehr als das Gedächtniß der Schüler beſchäftigen will. Der Titel erinnert an Heeren. Aber der Verf. hat nicht die Erzählung in Text und Noten vertheilt, auch nicht die Darſtellung der einzelnen Zeiträume wie Heeren zerriſſen, der z. B. in der Geſchichte von 1515—1555 einzeln behandelt a) die Geſchichte der Rivalität zwiſchen Spanien und Frankreich, b) die der Reformation, c) die der einzelnen Staaten, d) die der Colonieen, e) die des nördlichen Staaten-Syſtems. Er muthet dem Schüler nicht zu, zuerſt die Innerlichkeit der Staaten und dann ihr geſellſchaftliches Aufeinanderwirken zu begreifen. Somit glauben wir die Aufmerkſamkeit der Herren vom Fach auf dieſe Arbeit vieljährigen Fleißes richten zu ſollen.

C. VII. 1. Dr. L. Blanc's Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Auflage. Herausgegeben von Dr. A. Dieſterweg. Braunſchweig, Schwetſchke. 3 Bde. 150 Bogen. 5 Thlr.

Herr Dr. Dieſterweg ſorgt dafür, daß das Blanc'ſche Werk nicht veraltet. Er reiht die neuen Reſultate der Naturwiſſenſchaften ein, erweitert namentlich den aſtronomiſchen und phyſikaliſchen Abſchnitt und ſorgt für erläuternde und veranſchaulichende Abbildungen. Bis jetzt ſind 10 Hefte erſchienen.

2. D. Völter, Lehrbuch der Geographie. II. Beſonderer Theil. 2. verm. Auflage. Eßlingen, Weichardt. 1052 S.

Ein Specimen von Fleiß, welches, wenn auch hier und da Berichtigungen nöthig ſein ſollten, doch im Ganzen als Quelle und Autorität wird angeſehen werden müſſen.

3. A. von Roon, Anfangsgründe der Erd-, Völker-, und Staatenkunde. 10. berichtigte Auflage. Berlin, Reimer.

Dieſes Werk, die topiſche, die phyſikaliſche und die politiſche Geographie in drei getrennten Abtheilungen behandelnd, iſt die Grund-

lage vieler, vieler Leitfäden geworden. Dem Verfaſſer iſt zu danken, daß er ſeine für die Schule ſo fruchtbar gewordene Arbeit auf der Höhe der Zeit und der Wiſſenſchaft erhält.

C. VIII. 1. M. Kloſſ, Dir. der k. Turnlehrer-Bildungsanſtalt in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunſt. Dresden, Schönfeld. 2. Band. 1856. 388 S. 2 Thaler.

Die Jahrbücher treten für die Spieß'ſche Methode des Schulturnens ein, wie der Herr Herausgeber im Jahre 1855 in der Päd. Revue es gegen meine Bedenken vertheidigt hat, heben an dem Turnen aber auch vorzüglich die diätetiſche hygieniſche Seite hervor. Die Rubrik „Nachrichten und Vermiſchtes" giebt ſehr dankenswerthe Mittheilungen über Stand und Gang des Turnweſens aller Orten.

2. Derſelbe, Weibliche Hausgymnaſtik. Leipzig, Weber. 171 S. 1 Thlr.

Wir halten für die richtige weibliche Hausgymnaſtik die natürliche Beſchäftigung in Haus, Hof und Garten. Turnen iſt uns zu ſehr eine Aeußerung des Gemeinlebens der Schule, als daß wir gymnaſtiſchen Uebungen in der Einſamkeit und mit diätetiſchen und therapeutiſchen Hintergedanken das Wort reden könnten. Nun mag immerhin unter beſondern Umſtänden ein Rathgeber für weibliche Hausgymnaſtik erwünſcht ſein. Dann wiſſen wir keinen beſſern als das oben genannte Buch des Herrn Dir. Kloſſ zu bezeichnen.

Notiz.

Herr Profeſſor Körner hat im 7. Heft der „höhern Bürgerſchule" 1857 die Erklärung abdrucken laſſen, in welcher ich die Pädag. Revue dagegen verwahrt habe, als ſei ſie gegen die höhere Bürgerſchule und deren Entwickelung je anders als freundlich und förderlich aufgetreten. Hätte Herr Prof. Körner mir ſeine Bereitwilligkeit, meinem Verlangen zu genügen, zu rechter Zeit zu erkennen gegeben, ſo hätte er mir es erſpart, das, was in No. 8 der Päd. Revue 1857 in dieſer Angelegenheit geſagt iſt, drucken zu laſſen. Es hat mir billig geſchienen, den geehrten Leſern der Pädagog. Revue dieſe Mittheilung zu machen.

Stettin, den 15. Nov. 1857. W. Langbein.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLVIII. Nro. 2. 1858.

I. Abhandlungen.

Ueber die ethischen Unterrichts-Fächer auf polytechnischen und andern Fachschulen.

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

Die meisten polytechnischen Schulen, deren Einrichtung mir näher bekannt ist, z. B. die in Hannover und Wien, beschränken ihren Unterricht rein auf solche Gegenstände, welche in dem künftigen Geschäftsleben ihrer Zöglinge Anwendung finden; andre, z. B. das Schweizer Polytechnikum, haben allerdings den Kreis ihrer Unterrichtsfächer erweitert; was sie aber unter sie mit aufgenommen haben, scheint, wenn es sich um mehr als um die Erwerbung technischer Fertigkeiten in Sprachen u. dergl. handelt, nur die litterarische und ästhetische Bildung der Zöglinge zu bezwecken, nicht eine eigentlich sittliche. Diese letztere wird von den polytechnischen und andern in ähnlichen Verhältnissen stehenden Anstalten entweder schon als vollendet vorausgesetzt, oder als unwichtig betrachtet; man scheint wenigstens zu meinen, daß sie keiner besonderen Pflege bedürftig sei, sondern daß sich das Nöthige in der Beziehung von selber mache, daß die Einwirkung des Lebens und etwa der Kirche keiner andern Ergänzung, keines andern Correctivs bedürfe als die freiwilligen und ohne Leitung gelassenen Privatstudien des Zöglings. Schwerlich ist diese Meinung eine richtige. Werden nun gar die genannten Anstalten mit den Universitäten verglichen und ihnen als ebenbürtige Institute an die Seite gestellt, so kann man den Vertretern dieser Ansicht wohl mit Fug und Recht entgegenhalten, daß ja eine ganze Seiteder menschlichen Bildung, und zwar gerade die wichtigste, auf ihren Anstalten keine Pflege findet. Es ist gewiß nicht überflüssig, diesen Mangel der höhern Fachschulen einmal zur Sprache zu

bringen; vielleicht daß auf dieſe Veranlaſſung ſich gewichtigere Stimmen als die meinige vernehmen laſſen, denen es möglich iſt, ihren Anſichten auch praktiſche Geltung zu verſchaffen.

Daß auch der größere Kaufmann, Landwirth oder Induſtrielle, überhaupt diejenigen, welche in den höhern Fachſchulen ihre Bildung finden oder finden ſollten, einer andern religiös-ſittlichen Ausbildung bedürfen als der kleinere Landmann oder Bürger, bedarf den Leſern der Revue gegenüber wohl keines Beweiſes. Wenn ich mich trotzdem hier auf eine weitere Beſprechung dieſes Punktes einlaſſe, ſo geſchieht es, weil viele, welche den Satz ſelbſt auch zugeben, ſeine ganze Bedeutung nicht fühlen und das Gewicht ſeiner Gründe nicht richtig würdigen; es geſchieht ferner, weil die Begründung des Satzes das Specifiſche der erforderlichen Bildung deutlicher hervortreten läßt. Bekanntlich waren noch vor wenigen Jahrzehnten die auf der Univerſität Gebildeten die Elite unſrer Nation, wenigſtens des deutſchen Bürgerſtandes. Auf den übrigen Ständen, wenn wir vom Adel und Militair abſehen, laſtete eine gewiſſe Verachtung. Der Beamtenſtand, in den ja ein Theil des Adels, wenn er nicht zum Hof- oder Landadel wurde und damit aus dem Kreis des Nationallebens austrat oder zu einem privilegirten Bauer hinabſank, eintrat, dem ſich die übrigen, welche eine gelehrte Bildung erhalten hatten, anſchloſſen, hatte nicht allein die Leitung aller Verhältniſſe in Händen, ſondern er zog auch faſt alle bedeutendern moraliſchen und intellectuellen Kräfte an ſich, ſo daß er das geiſtige Leben der Nation beherrſchte, ja daß ein höheres geiſtiges Leben eigentlich nur in ihm zu finden war. Handel, Induſtrie und Landwirthſchaft bewegten ſich in ärmlichen Verhältniſſen; wer ſich mit ihnen beſchäftigte, hatte Mühe und Noth ſeinen Lebensunterhalt zu erwerben; und, war er auch der pecuniären Sorgen ledig, ſo war doch ſein Geiſt durch das kleinliche Treiben, auf welches er ſich angewieſen ſah, ſo gelähmt, daß er jedes höhern Aufſchwungs unfähig geworden war. Sehen wir von einzelnen localen und perſönlichen Ausnahmen ab, ſo war noch vor 25 Jahren der Einfluß des Gewerbeſtandes auf die Leitung unſrer politiſchen, ſocialen und geiſtigen Angelegenheiten gleich Null zu ſetzen und in dieſen Dingen faſt Alles den Händen der Studirten anheim gegeben.

Das hat ſich ſeit dem geändert und ändert ſich täglich mehr; der Schwerpunkt unſers ganzen Lebens iſt an eine andre Stelle gerückt. Die Gewerbe haben ſich auf eine überraſchende Weiſe gehoben; ſie ſind nicht allein lohnender geworden, ſondern auch angeſehener; ihr großartiger Betrieb verengert nicht mehr den Geſichtskreis, ſondern

erweitert ihn. Dagegen ſinkt der Beamtenſtand allmälig herab. Seine äußere Lage iſt in Vergleich mit der der Gewerbtreibenden eine ſo ungünſtige geworden, daß ſie für tüchtige Köpfe und muthige Charaktere nichts Anlockendes mehr haben kann: während früher faſt jeder, der die pekuniären und geiſtigen Mittel dazu aufbringen konnte, ſich den Studien widmete, wenden die Beſſern ſich jetzt dem Gewerbeſtande zu; und gerade die flache Mittelmäßigkeit wird ſich in den Staatswagen drängen, um ſich von ihm auf eine, wenn auch kümmerliche, doch ſichere und bequeme Weiſe durch das Leben ſchleppen zu laſſen. Wenigſtens der norddeutſche Beamtenſtand konnte bis jetzt ſtolz auf ſeine moraliſche Gediegenheit ſein; bleibt aber das Mißverhältniß zwiſchen den Einnahmen und den Bedürfniſſen beſtehen, ſo wird nur zu bald die Corruption ſich in ihm einſchleichen und immer weiter um ſich greifen. Es wird die Kräfte des Staats überſteigen, jenes Mißverhältniß unter Beibehaltung der beſtehenden Einrichtungen zu heben; denn es genügt nicht, die Einnahmen dem ſinkenden Werth des Geldes entſprechend zu erhöhen, ſondern die, eben durch den Aufſchwung der Gewerbe bedingte, gänzliche Veränderung der Lebensweiſe muß auch mit berückſichtigt werden. Das einzige Mittel einen tüchtigen Beamtenſtand zu erhalten beſteht in der Verminderung der Zahl der Beamten, die natürlich nur möglich iſt, wenn den Bürgern ſelbſt ein großer Theil der öffentlichen Geſchäfte übertragen wird; es iſt klar, daß hierdurch die Macht und der Einfluß des hier in Betracht kommenden Theils des Gewerbeſtandes noch mehr erhöht werden muß. So deutet Alles darauf hin, daß künftig in dem höhern Gewerbeſtande, dem denn auch ein Theil des Adels und der Männer der Wiſſenſchaft ſich anſchließen wird, der Mittelpunkt unſers nationalen Lebens liegen, daß er nicht allein einen bedeutenden Einfluß auf die Geſtaltung der äußern Verhältniſſe bekommen, ſondern daß auch die National-Bildung oder Verbildung zum großen Theil von ihm abhängen wird. Seine religiös-ſittliche Bildung iſt daher eine Lebensfrage für die ganze Nation.

Aber auch nicht weniger für ihn ſelbſt. Gerade in der Aermlichkeit und Beſchränktheit des frühern Bürgerſtandes lag für ihn eine Schutzwehr gegen ſittliche Verirrungen. Bei ſeinen im Allgemeinen ungünſtigen Vermögensverhältniſſen war er den Verführungen des Reichthums nicht ausgeſetzt; gelangte er zu größerm Vermögen, ſo war dieſes das Ergebniß einer langdauernden mühſamen Arbeit, der größten Sparſamkeit; die in der Jugend erworbenen Gewohnheiten wurden dann im ſpätern Leben ſo leicht nicht wieder abgelegt; die Unbekannt-

ſchaft mit fremden Sitten und Verhältniſſen ließ die Herrſchaft der von den Vätern überkommenen Sitte ungeſtört. Jetzt, wo große Vermögen nicht erworben, ſondern gewonnen werden, wo es dem Kaufmann und Induſtriellen verhältnißmäßig leicht iſt, ſich ſelbſt als Diener eines Andern eine glänzende Einnahme zu erwerben, wo faſt jeder dieſen Ständen Angehörige das Leben in fremden Ländern und den größern Städten kennen gelernt und eine Zeitlang mitgemacht hat, iſt es anders: daß ein übermäßiger, und dabei unſinniger und abgeſchmackter Luxus herrſchend werde, iſt mehr als bloſe Gefahr. Die moraliſche Bildung dieſer Stände liegt dabei ſo im Argen, daß faſt allgemein Gelderwerb und Lebensgenuß als höchſte und einzige Moralprinzipien anerkannt ſind, wobei es denn noch ein Glück iſt, daß viele Menſchen beſſer ſind als ihre Grundſätze, welche ſie mit Bewußtſein als für ihr Leben geltend anerkennen. Daß ein ſtrenger, ſittlicher Ernſt in jenen Ständen allmälig wieder herrſchend werde, iſt wahrlich an der Zeit; es wäre aber ein vergebliches Bemühen, die frühere ſittliche Beſchränkung wieder zurückführen zu wollen. Die Verhältniſſe laſſen es nicht zu; ſie würde auch zu dem einmal vorhandenen reichern Leben nicht paſſen. Die großartiger gewordenen Lebensverhältniſſe verlangen, daß auch die Sittlichkeit, ich will nicht ſagen eine höhere, aber doch eine umſichtigere und mehr reflectirende werde.

Endlich muß hier noch auf die Aufgabe hingewieſen werden, welche für den größern Landwirth und Induſtriellen durch ſeine Verhältniſſe zu dem vierten Stand, zu der wüſten Maſſe des Proletariats entſteht. Es iſt wohl nicht nöthig, das immer mehr anwachſende Proletariat hier näher zu beſchreiben, die Gefahren zu ſchildern, welche unſern ſocialen Verhältniſſen von dort her drohen, oder das ſittliche Verderben, welches dort immer mehr um ſich greift. Es wird genügen, daran zu erinnern, daß derjenige, welcher ſelbſt keinen Beſitz hat, ſchwerlich viel Veranlaſſung hat, die Eigenthumsrechte Andrer zu achten, daß durch die Zerrüttung der Familienverhältniſſe eine der Hauptgrundlagen zerſtört wird, auf welchen die Sittlichkeit namentlich der untern Volksclaſſen beruht. Unſre gewerblichen Verhältniſſe laſſen die Vergrößerung des Proletariats als unvermeidlich erſcheinen; nicht blos ein Fabrik-, ſondern auch ein ländliches Proletariat wird ſich bilden; und wenn das, was die Zeitungen über die Mecklenburgiſchen Verhältniſſe berichten, wahr iſt, ſo muß man dem letztern noch ein viel ſchlimmeres Prognoſtikon ſtellen als dem erſtern, denn das iſt doch wohl noch in keinem Fabrikdiſtrikte vorgekommen, daß in ihm in einem Jahre, wie in einer Mecklenburgiſchen Ortſchaft, gar keine

ehelichen Kinder geboren ſind. Daß dort geholfen werden muß, iſt allgemein anerkannt; nur über das Wie und durch Wen iſt noch Zweifel, und darüber unterbleibt am Ende Alles. Es iſt gewiß nicht darauf zu rechnen, daß der vierte Stand ſich ſelber helfen werde; er wird im Gegentheil mit jeder Generation tiefer hinabſinken, wenn keine Hülfe von Außen kommt. Der Anſtoß zum Beſſern und die Leitung muß von andrer Seite ausgehen, wenn auch der vierte Stand ſelbſt das Seinige dazu beitragen muß, um ſich aus ſeinem Verderben zu ziehen.

Daß dieſe Hülfe nicht vom Staate und nicht von der bürgerlichen Gemeinde kommen kann, iſt gewiß: ein Verſuch, von dort her die Arbeit zu organiſiren, führt zum Communismus und Socialismus, über deren Unmöglichkeit und Unſittlichkeit kaum ein Zweifel übrig bleibt. Die Kirche kann allerdings bei der Löſung jener Aufgabe nicht entbehrt werden; ihr darf am wenigſten das Feld verſperrt werden; ihr fehlen jedoch die materiellen Mittel, welche einmal nicht zu entbehren ſind. Ueberhaupt kann die Hülfe nicht von einem Centrum ausgehen und durch überall gleiche Maßregeln durchgeführt werden; ſie muß an vielen Stellen zugleich beginnen und nach den individuellen Verhältniſſen ſich auf verſchiedene Weiſe geſtalten. Der Arbeitsgeber und ſeine Diener, die Fabrikdirectoren, Werkführer und wie ſie ſonſt heißen mögen, ſind es, welche zunächſt verpflichtet ſind, für das moraliſche Wohl ihrer Arbeiter zu ſorgen: ſie ſind dazu verpflichtet, weil ſie zunächſt den Nutzen vom Arbeiter ziehen und weil ſie allein dazu im Stande ſind. Denn ſie ſtehen ihm näher als der Beamte oder Geiſtliche, von ihnen hängt er viel mehr ab als von dieſen; ſie haben daher auch mehr Gelegenheit zu einer perſönlichen Einwirkung, worauf ſo vieles ankommt, zur Ausübung eines Zwanges, der namentlich im Anfang nicht wird entbehrt werden können. So einfach iſt für ſie die Löſung der Aufgabe zwar nicht, wie für den Handwerker und kleinen Landmann, der ſeinem Arbeiter eine Stelle, wenn auch nur eine untergeordnete, in ſeiner Familie anweiſt und damit faſt Alles gethan hat, was er ſeiner ſittlichen Bildung nach thun kann: der Arbeiter iſt ja dadurch in ſeine ſittliche Lebensſphäre mit hineingezogen; aber die Löſung wird ſicher nicht gefunden werden, wenn die Aufgabe nicht von dem Betheiligten als ſolche anerkannt wird. Für die Hebung des materiellen Wohls des Arbeiters geſchieht jetzt ſchon von Seiten des Arbeitsgebers Manches — und das muß auch ſein, wenn das ſittliche Wohl deſſelben gedeihen ſoll —; hat nur die ethiſche Bildung des Arbeitgebers einen höhern Standpunkt er-

reicht, ſo wird auch das lebendige Intereſſe für das des Arbeiters erwachen. Daß dann ſich aber viel leiſten läßt, zeigt z. B. Lewell in Nordamerika, und Schreiber dieſes hatte vor etwa 18 Jahren Gelegenheit wenigſtens einen Mann kennen zu lernen, der für den moraliſchen Zuſtand ſeiner zahlreichen Arbeiter auf ſeine Weiſe die größte Sorge trug und zwar, ſo weit ich es beurtheilen konnte, mit dem beſten Erfolg.

Die Nothwendigkeit einer weiter und tiefer gehenden religiös-ſittlichen Ausbildung des höhern Gewerbeſtandes wird nun freilich den Worten nach Niemand in Abrede ſtellen, wenn auch die Anſichten über die Qualität derſelben weit genug auseinander gehen; man beruft ſich indeſſen darauf, daß der Zögling dieſe vor dem Beſuche einer höhern Fachſchule ſchon erworben haben müſſe. Was thun denn aber die höhern Fachſchulen, um ſich zu überzeugen, daß dieſes wirklich der Fall ſei? Die mir näher bekannten ſo gut wie gar nichts. Jene Vorausſetzung wäre nur dann einigermaßen ſtatthaft, wenn darauf gehalten würde, daß alle Schüler einer höhern Fachſchule eine höhere Bürgerſchule vorher vollſtändig abſolvirt hätten; das thun aber zur Zeit wohl die wenigſten höhern Fachſchulen und, wie ich glaube, auch nicht mit Unrecht. Es iſt gewiß wünſchenswerth, daß diejenigen, welche ſich dem Gewerbſtande widmen, ſchon vor dem Beſuche der Fachſchule einige Jahre praktiſch gearbeitet haben, daß ſie dabei manche Kleinigkeiten erlernt und mit durchgemacht haben, welche ihnen in einem ſpätern Lebensalter leicht unerträglich ſein dürften, es iſt ferner zu wünſchen, daß denen, welche auf dem Lande und in kleinern Städten zu Hauſe ſind, welche den ärmern Claſſen angehören, der Zugang zu einer höhern techniſchen Bildung nicht allzuſehr erſchwert werde, denn gerade von daher muß friſches Blut in die Verdorbenheit der größern Städte und höhern Stände ſtrömen. Wollte man nun von allen dieſen die vollſtändige Abſolvirung einer höhern Bürgerſchule verlangen, ſo würden die techniſchen Studien ſo koſtſpielig werden, daß nur ſehr Begüterte ſich ihnen widmen könnten. Es würden dadurch viele, auch namentlich moraliſch tüchtige Kräfte zurückgehalten, es würde leicht ein Mangel an auch theoretiſch vorgebildeten Werkführern u. dergl. entſtehen; es würde überhaupt der Zuwachs, welchen die Geldariſtokratie erhält, faſt ganz aus rohen und total ungebildeten Elementen beſtehen. Wenn nun auch das Folgende für diejenigen, welche nach Abſolvirung einer guten höhern Bürgerſchule die höhere Fachſchule beſuchen, nicht in vollem Maße gilt, ſo gilt es doch auch für ſie; es gilt aber namentlich für diejenigen, welche nur die religiös-

ethiſche Bildung ſich erworben haben, wie ſie etwa eine niedre Bürgerſchule geben kann.

Es iſt gewiß zu wünſchen, daß der junge Menſch, welcher eine höhere Fachſchule beſucht, auch Vertrauen zu der Anſtalt faßt und ſich ihrer Leitung überläßt. Da muß es denn doch einen übeln Eindruck auf ihn machen, wenn er ſieht, daß ſie eine ganze Seite der menſchlichen Bildung, und zwar gerade die wichtigſte, vollſtändig ignorirt; es muß entweder die Meinung in ihm entſtehen, daß das Ethiſche überhaupt nur Nebenſache ſei, für ihn wenigſtens keine Bedeutung beſitze; oder daß ſeine ethiſche Bildung ſchon vollendet, wenigſtens ſchon hinlänglich fortgeſchritten ſei, um ihn zu einem ſelbſtändigen Urtheil in ſolchen Dingen zu befähigen. Ignorirt er das Ethiſche nun nicht gänzlich, ſo ſieht er ſich veranlaßt, ſeine religiös-ſittlichen, ſeine andren damit zuſammenhängenden Anſichten einer Reviſion zu unterwerfen, einen weitern Ausbau derſelben zu verſuchen. Bei ſeinen techniſchen Studien lernt er eine wiſſenſchaftliche Behandlung der Gegenſtände kennen; er arbeitet ſich immer weiter in ſie hinein; ſeinen ethiſchen Anſichten fehlt dagegen die wiſſenſchaftliche Begründung und Ausarbeitung. Es iſt daher kein Wunder, daß er anfängt an ihnen zu zweifeln, daß er der unwiſſenſchaftlichen Form wegen ſie entweder ganz verwirft, oder doch wenigſtens über ſie zu reflectiren anfängt; mit einem Worte, daß er anfängt zu philoſophiren. Es iſt aber leicht vorauszuſehen, was aus dieſen philoſophiſchen Verſuchen wird, wenn er ganz ohne Leitung dabei bleibt, wenn durch ſeine rein theoretiſchen (rein auf das Wiſſen gerichteten) Studien ihm der wahre Urſprung des Ethiſchen verdeckt wird, ja wenn er offenbarer Mißleitung ausgeſetzt iſt. Wenn er Religion und Sittlichkeit nicht geradezu als Thorheit gänzlich verwirft, ſo wird er im günſtigen Falle dem echt Ethiſchen doch nur etwas ihm Aehnliches ſubſtituiren: ein beſchränkter Rationalismus in der Religion, eine auf craſſe Nützlichkeitsprincipien und kahle Abſtractionen ſich gründende Moral und Politik wird die Folge davon ſein.

Betrachten wir als Beiſpiel die religiöſe Bildung etwas näher. Für ſie tritt in dem Lebensalter, welches hier in Betracht kommt, ein kritiſcher Wendepunkt ein. Der fromme Kindesglaube ſchwindet und das religiöſe Bedürfniß iſt noch nicht wach. Der Jüngling hat noch kein ihm theures Beſitzthum, deſſen Erhaltung nicht von ihm abhängt, ſondern dem Schickſal anheim gegeben iſt; er fühlt noch die Kraft in ſich, die Ziele ſeines Strebens durch eigne Arbeit zu erreichen, und fühlt nicht, wie ſehr er auch hierin von äußern Verhältniſſen abhän-

gig iſt; ſeine ſittlichen Gebrechen bemerkt er nicht, oder ſetzt ſich doch leichtſinnig über ſie und ihre möglichen ſchlimmen Folgen hinweg Es fehlt ihm das Gefühl der Abhängigkeit von einer höhern Gewalt, er fühlt nicht das Bedürfniß, ſich ihr vertrauensvoll hingeben zu können; ihm fehlt alſo gerade das, was zu der nothwendig mangelhaften theoretiſchen Grundlage unſrer religiöſen Anſichten hinzukommen muß, um eine feſte Ueberzeugung, einen ſichern Glauben zu bewirken. Dagegen iſt er durch ſeine Studien, wenn ſie Erfolg gehabt haben, hinlänglich befähigt, um jene theoretiſchen Mängel zu bemerken; es kommt die Eitelkeit des Jünglings hinzu, welche ihn antreibt, ſeine kindlichen Anſichten als kindiſche zu betrachten, ſie als einen überwundenen Standpunkt anzuſehen. So wie er in andern Beziehungen vorgeſchritten iſt, ſo glaubt er auch in dieſer fortgeſchritten zu ſein, wenn er das, was ihm früher heilig geweſen iſt, mit Verachtung anſehen und mit etwas Anderm vertauſchen kann. Endlich iſt er der Einwirkung gewiſſer Schriftſteller ausgeſetzt, welche mit den ihm geläufigen naturwiſſenſchaftlichen Studien eine leichtfertige Philoſophie verbinden, ohne daß ein entſprechendes Gegengewicht vorhanden iſt; denn es iſt nicht zu leugnen, daß die Schriften Voigts, Moleſchotts, Buchners u. ſ. w. mit viel mehr Geiſt und Gewandtheit geſchrieben ſind, als die ihrer Gegner — ſo weit ſie mir bekannt geworden ſind —, wenigſtens ſo weit die letztern populär und leicht zugänglich ſind und nicht wie die Schriften Lotzes dem nicht philoſophiſch Geſchulten ziemlich unverſtändlich bleiben müſſen. Ich zweifle, daß die Kirche, wenn der Jüngling ihrer Einwirkung ſich auch nicht ganz entzieht, dieſen feindlichen Gewalten entgegen zu wirken vermag: ihre Wirkſamkeit muß ja vorzugsweiſe für ein ganz andres Publikum berechnet ſein, und die Anſtalt, auf welche der Jüngling zunächſt ſich hingewieſen ſieht, verhält ſich gleichgültig bei allen dieſen Fragen.

Sehen wir uns nun nach den Mitteln um, welche die höhern Fachſchulen in Anwendung bringen können, um auf die ethiſche Bildung ihrer Schüler einzuwirken: ſo dürfen wir nicht vergeſſen, daß die meiſten jener Anſtalten eine Einwirkung auf das Leben ihrer Zöglinge, welche über eine allgemeine polizeiliche Aufſicht hinausgeht, aufgegeben, ſich alſo allein auf den Unterricht beſchränkt haben. Wir wollen hier nicht unterſuchen, ob es nicht anders ſein ſollte und könnte, ſondern auch allein den Unterricht berückſichtigen.

Die religiös-ſittliche Bildung, ſoweit der Unterricht auf ſie einen direkten Einfluß haben kann, beruht auf zweierlei: auf der theoretiſchen Erkenntniß des Weltlaufs, von welchem das Wohl und das

Wehe der Einzelnen, ſowie das der Staaten, Nationen, Stände u. ſ. w. abhängig iſt, und auf der praktiſchen Beurtheilung des Werths und Unwerthes des Seienden und Geſchehenden. Der Weltlauf unterliegt nun allerdings gewiſſen allgemeinen Geſetzen, wenn dieſe ihn auch nicht wie die Naturgeſetze mit zwingender, keine Ausnahme geſtattender Nothwendigkeit beherrſchen; und eine abſtracte Darſtellung der allgemeinen Geſetze des Weltlaufs iſt nicht allein denkbar, ſondern für einzelne Partien deſſelben auch wohl ſchon vorhanden: es giebt ja eine National-Oekonomie u. dgl. Auf eine ſolche abſtracte Darſtellung kommt es aber für unſern Zweck nicht an: ſie kann ihre Begründung nur in einem reichen empiriſchen Material finden, wenn ſie nicht Gefahr laufen will, ſich in einſeitige und falſche, jedenfalls unfruchtbare Speculationen zu verlieren; und auch der Schüler muß in den Beſitz dieſes Materials geſetzt werden, wenn eine wahrhafte Einſicht, wenn nicht blos ein todtes Wiſſen, ſondern eine begründete, ſeine Denkungsart beherrſchende Ueberzeugung in ihm entſtehen ſoll. Hiſtoriſche *Kenntniſſe* bilden alſo das erſte, was dem Schüler mitgetheilt werden muß.

Nun wird allerdings kein Schüler einer höhern Fachſchule ganz ohne geſchichtliche Kenntniſſe ſein; es iſt auch möglich, daß auf manchen höhern Bürgerſchulen und Gymnaſien der Geſchichtsunterricht ſo ertheilt wird, wie es für unſern Zweck verlangt werden muß Aber ſo viel iſt gewiß, man kann den Inhalt der mir bekannten geſchichtlichen Compendien vollſtändig inne haben, ohne auch nur das Mindeſte von dem zu wiſſen, worauf es für unſern Zweck ankommt: ohne eine Ahnung von den Hebeln zu beſitzen, welche in Bewegung geſetzt werden müſſen, um eine politiſche und ſociale Unternehmung durchzuführen; ohne im Mindeſten die Bedingungen zu kennen, von denen die geiſtige oder materielle Entwickelung eines Gemeinweſens abhängig iſt. Erſt aus Büchern, wie Steins Leben, Thiers Geſchichte des Conſulats und des Kaiſerreichs — ich nenne das letztere, weil es mir gerade einfällt, nicht aus einer beſondern Liebhaberei für daſſelbe — lernt man den innern Mechanismus der Begebenheiten kennen; nicht geſchichtliche Ueberſichten oder gar geſchichtliche Conſtructionen a priori, ſondern detaillirte Darſtellungen einzelner Perſonen, Begebenheiten, ausführliche Schilderungen politiſcher und ſocialer Zuſtände ſind es, welche Noth thun. Der Gewerbtreibende ſoll allerdings kein Staatsmann werden, aber er wird unter unſern jetzigen Verhältniſſen nicht ohne politiſchen Einfluß ſein und leicht einen bedeutenden ſocialen erlangen; und da darf er nicht bodenlos unwiſſend ſein über die Art

und Weiſe, wie die Dinge verlaufen; er muß wenigſtens einigermaßen wiſſen, was thunlich iſt, was nicht, einigermaßen die Schwierigkeiten einſehen, die der Durchführung eines politiſchen oder ſocialen Unternehmens im Wege ſtehen; er muß namentlich einſehen, was der Einzelne dazu thun muß, um das Gute zu ſchaffen und das Böſe zu hindern. Es kann wohl verlangt werden, daß die Anſtalt, welcher der höhere Gewerbſtand ſeine Bildung anvertraut, wenn ſie ihm auch nicht alle in der gedachten Beziehung nöthigen Kenntniſſe mittheilen kann, ihm doch die Anweiſung geben und in ihm die Neigung erregen ſoll, ſich dieſelben zu verſchaffen.

Es mag mir erlaubt ſein, das Genauere über den geſchichtlichen (und zum Theil auch ſtatiſtiſchen) Unterricht auf höhern Fachſchulen, über die Auswahl ſeiner Gegenſtände — die ja auch für verſchiedene Schulen ſehr verſchieden ausfallen wird — und ſeine Methode hier zu übergehen — ich würde ſolche weitere Ausführungen doch nur ſehr mangelhaft geben können — und mich gleich zu dem zweiten Punkt zu wenden: zu der Ausbildung einer richtigen ethiſchen Beurtheilung des Werthes des Seienden und Geſchehenden. Viel kann und muß in der Beziehung ſchon bei jenem hiſtoriſchen Unterricht geſchehen; und es iſt nur zu wünſchen, daß ein Schloſſerſcher ſittlicher Ernſt ihn beſeele; aber ein eigner Vortrag der praktiſchen Philoſophie — ich denke natürlich zunächſt an eine nach Herbartſchen Grundſätzen — ſcheint mir nicht allein möglich, ſondern auch nothwendig. Der Grund dafür iſtſchon oben angegeben: der Zögling wird entweder für ſittliche Intereſſen gleichgültig ſein, oder dem Standpunkt ſeiner übrigen intellectuellen Ausbildung gemäß über ethiſche Fragen philoſophiren. Das erſte iſt natürlich nach Möglichkeit zu verhüten; das Philoſophiren muß aber in die richtige Bahn gelenkt werden. Wie nachtheilig es iſt, wenn der Verſenkung in materielle Studien und Intereſſen kein ethiſches Gegengewicht geboten iſt, zeigt ſchon der Ton, der ſich auf den höhern Fachſchulen ausgebildet hat: auf den Anſtalten wenigſtens, welche ich kenne, leidet das ganze Leben an einer totalen ethiſchen Dürre; das Höchſte, wozu es ſich hat emporſchwingen können, iſt eine Nachbildung des veralteten Studentenlebens mit allen ſeinen thörichten und unſittlichen Bocksbeuteleien, aber ohne allen höhern Gehalt.

Ob es wünſchenswerth ſei, auch in Bezug auf die eigentlichen Fachſtudien den philoſophiſchen Unterricht noch weiter auszudehnen, braucht hier nicht unterſucht zu werden, da es den Gegenſtand dieſes Aufſatzes nicht berührt; dagegen hat er die Bekämpfung des an die

Naturwiſſenſchaften ſich anſchließenden neuern Materialismus allerdings mit zu übernehmen: er wird ſich daher auch auf die Religionsphiloſophie auszudehnen haben, ja einige Excurſionen in die Metaphyſik und Pſychologie nicht vermeiden können. Auf einen eigentlichen, poſitiven Religionsunterricht werden die Fachſchulen kaum ſich einlaſſen können; ſchon deshalb nicht, weil ihre Schüler gewöhnlich verſchiedenen Confeſſionen angehören werden: ſie wird dieſen vielmehr der Kirche überlaſſen können und müſſen. Aber es kann von ihnen verlangt werden, daß ſie der Kirche das ihr eigenthümliche Gebiet bewahren, daß ſie es frei halten von den Eingriffen, welche von Seiten derjenigen Wiſſenſchaften ausgehen, denen ſie ihre vorzüglichſte Pflege widmen müſſen. Mehr, als dieſes Gebiet gegen unbefugte Eingriffe von Außen zu wahren, vermag — meiner Anſicht nach — die Philoſophie überhaupt nicht: das Gebiet ſelbſt anzubauen, dazu iſt ſie nicht im Stande. Höchſtens kann ſie noch den Boden auflockern, auf welchem der Baum der Religioſität emporwachſen ſoll; der Same, aus welchem er ſich entwickelt, muß von andrer Seite kommen.

Es iſt gewiß eine Lebensfrage unſrer Zeit, daß dem materiellen Sinnen und Streben, welches ja an und für ſich nicht verwerflich iſt, ſondern es nur dadurch wird, daß es allein das Feld behauptet, ein religiös-ſittliches Gegengewicht gegeben werde; es iſt dies eine Lebensfrage für die untern Stände, in doppelter Beziehung aber für die höher gebildeten: um ihrer ſelbſt willen und damit ſie das religiös-ſittliche Moment in den untern Ständen achten und pflegen. Die Berufsſchulen — im Sinne der Revue — haben die Verpflichtung, den Keim dazu in die Seelen ihrer Zöglinge zu legen und die erſte Entwickelung deſſelben zu bewirken; die höhern Fachſchulen haben wenigſtens Sorge dafür zu tragen, daß die junge Pflanze nicht verdorre oder ausgeriſſen werde, ſondern luſtig weiter wachſen könne. Ich bilde mir nicht ein, daß durch einige geſchichtliche und philoſophiſche Unterrichtsſtunden auf höhern Fachſchulen — wozu ſich die Zeit finden wird und muß, ſelbſt wenn ſie den Fachſtudien abgeknappt werden ſollte — jene Lebensfrage gelöſt wird: dazu gehört mehr und Manches, was nicht in Menſchenhänden ruht; aber jene paar Stunden ſind doch für die Löſung nicht gleichgültig. Vielleicht der größte Theil derer, welche an ihnen Theil nehmen, iſt der hiſtoriſchen und philoſophiſchen Belehrung nicht einmal zugänglich. Aber wenn nur zuerſt unter den Schülern der Fachſchule ein kleiner Kern ſich bildet, der einen höheren ethiſchen Gehalt in ſich aufnimmt; wenn dieſer Kern nicht ohne Unterſtützung von Seiten der Anſtalt bleibt und dadurch gezwungen wird, ſich auf

ſich ſelbſt zurückzuziehen, ſo iſt damit ſchon viel gewonnen. Es iſt dann die Hoffnung vorhanden, daß der gute Geiſt ſich unter den Zöglingen der Fachſchule weiter ausbreiten werde, ſei es auch nur, weil er Mode wird; daß wenigſtens der Schlechte ſich ſchämen und im Verborgenen halten muß; daß auf gleiche Weiſe ſich unter den höhern Gewerbtreibenden eine Elite bildet, welche etwas Höheres kennt, als Geld verdienen und das Leben zu genießen. Geben dieſe Wenigen nur erſt den Ton an, ſo wird er — das haben wir neuerdings an manchen Beiſpielen geſehen — an vielen Orten wiederklingen; die veränderte Lebensweiſe wird auch auf die einwirken, welche der hiſtoriſchen und philoſophiſchen Belehrung unzugänglich ſind; und wenn andre Potenzen mitwirken, wenn die Gunſt des Schickſals hinzukommt, ſo mag dies Alles die Richtung unſers Lebens verändern, die, ſo wie ſie jetzt iſt, gewiß nicht zu einem guten Ende führt. Ein jeder thue das Seinige, und ſo auch die höhere Fachſchule das Ihrige; erſt dann kann man mit ruhigem Gewiſſen Gott den Ausgang anheim ſtellen.

Die Marburger Petition.

Von W. Langbein.

I. Einige Einwohner von Marburg, deren Söhne das Gymnaſium beſuchen, haben unter dem 21. Auguſt 1857 beim Miniſterium des Innern petitionirt um Zurückführung des Gymnaſialunterrichtes zur Einfachheit. *) Sie vindiciren den Eltern das Recht in Sachen des Gymnaſialunterrichtes ihre Stimme abzugeben, wollen aber auch dem Urtheil der Männer vom Fach nicht vorgreifen; ſondern wünſchen, daß das Miniſterium eine möglichſt allſeitige Umfrage über den Gegenſtand ihrer Bekümmerniſſe veranſtalten wolle.

Es möchten die Univerſitätslehrer ſich darüber äußern, ob ſie ſeit der modernen Einrichtung der Gymnaſien bei ihren Zuhörern jene claſſiſche Bildung vorfinden, welche für ein gründliches Studium der Jurisprudenz und der Theologie erforderlich iſt, und jene Friſche des Geiſtes, jene Luſt am Forſchen und Entdecken, ohne welche kein höheres Studium gedeiht.

Es möchten die Gymnaſiallehrer ſagen, ob ſie für ihre gegen früher geſteigerte Arbeit und für die Anwendung ſo vielſeitiger und ausgezeichneter Lehrkräfte ſich in der That durch gleichmäßig erhöhte Früchte ihres Wirkens belohnt finden.

Sollte von jenen Seiten keine erfreuliche Antwort auf ſolche Fragen eingehen, ſo würden freilich die Quellen der Uebel nicht allein in der modernen Schulordnung zu ſuchen ſein; die Urſachen liegen eben zum Theil noch tiefer und ſeien von allgemeinerer Art; daß aber ein bedeutender Theil den dermaligen Einrichtungen zuzuſchreiben ſei, ergebe ſich den Petenten aus folgenden Erwägungen:

1. Die geiſtige und leibliche Geſundheit der Gymnaſialſchüler und beſonders der gewiſſenhaften unter ihnen leidet unter einer Zahl und Maſſe von Lehrſtunden, Fächern und häuslichen Arbeiten, wie ſie ihnen gegenwärtig auferlegt iſt.

2. Das Gedächtniß erſtarkt durch anhaltende Beſchäftigung mit einem Gegenſtande und wird durch einen raſchen und vielſeitigen Wechſel der geiſtigen Beſchäftigungen geſchwächt. Auf dieſer Einſicht und einem ihm entſprechenden Bildungsgange beruhte die außerordent-

*) Vergl. Päd. Revue 1858, Bd. 50, S. 12.

liche Kraft der Gelehrten früherer Zeit. Der Lectionsplan des Marburger Gymnaſiums aber weicht von dem geſunden Grundſatze allzuweit ab.

3. Jeder Unterricht ſoll, das wird allgemein zugeſtanden, zugleich einen erziehenden Einfluß haben, und Erziehung iſt ebenſoſehr eine Aufgabe unſerer Schulen, wie die Mittheilung von Kenntniſſen. Dieſe Abſicht wird um ſo beſſer erreicht, je mehr der Lehrer die Schüler in ſeiner Hand hat. Wenn er ſie täglich mehrere Stunden vor ſich ſieht, ihren geſammten Fleiß und Unfleiß überſchauen, ihre Anlagen nach verſchiedenen Seiten hin beobachten kann, dann erſt wird er zugleich gerechte Strenge und väterliches Wohlwollen walten laſſen und den Schülern ein Pädagog im wahren Sinne, ein Führer ihrer Jugend ſein können. Hat hingegen der Ordinarius nur die Minderzahl von Stunden zu geben, treten neben ihm, zum Theil in denſelben Fächern, noch fünf bis ſechs andere Lehrer auf, ſind mitunter die allerwichtigſten Gegenſtände dieſen anderen überlaſſen, ſo iſt der Name Ordinarius ein ſehr wenig ſagender Titel, die Bedingungen eines wahrhaft pädagogiſchen Wirkens ſind verkümmert, die Schüler bleiben dem wechſelnden Lehrerperſonal mehr oder weniger fremd, ſie gerathen ihren Lehrern gegenüber in eine ähnliche kritiſche Stimmung, wie ſie die Studenten gegen ihre Profeſſoren hegen, und es iſt zu befürchten, daß ſich anſtatt eines gegenſeitigen Einlebens, anſtatt eines väterlichen Verhältniſſes, in welchem die rechte Vereinigung von Strenge und Milde erſt möglich iſt, entweder Schlaffheit der Disciplin oder eiſerne Strenge einſtellen wird — vielleicht das eine in der einen, das andere in der nächſtfolgenden Stunde.

So weit geht die Zerſplitterung des Unterrichts, daß ſelbſt in einem Fache, nämlich im Lateiniſchen und ebenſo im Griechiſchen, in der Regel zwei verſchiedene Lehrer vor derſelben Claſſe auftreten, indem der eine die Grammatik, der andere einen Schriftſteller, oder der eine den Proſaiker, der andere den Dichter behandelt. Kann man ſich der Beſorgniß entſchlagen, daß hierbei durch die unvermeidliche Verſchiedenheit der Lehrweiſen unnöthige Schwierigkeiten für die Schüler, Unſicherheit und Verwirrung in ihren Begriffen und läſtige Wiederholungen entſtehen? Aus der Fürſorge für das Wohl der Knaben läßt ſich dieſe Anordnung nicht erklären, und daß auch die Lehrer auf dieſe Art einen Theil ihrer Kraft verſchwenden iſt ſehr zu befürchten.

4. Die großen wiſſenſchaftlichen Leiſtungen der Vergangenheit ruhten darauf, daß durch eingehende Beſchäftigung mit den alten Sprachen und den claſſiſchen Schriftſtellern der Geiſt in der Jugend

gefühlt, die Kraft zur Ueberwindung der Schwierigkeiten geübt, der zur Zerſtreuung und Flüchtigkeit geneigte Sinn an Sammlung und ruhiges, ſorgfältiges Arbeiten gewöhnt und zugleich die Empfänglichkeit und Verehrung für das Ideale geweckt wurde. Man wußte, daß ſich hierzu nichts auf der Welt ſo vortrefflich eignet, als die claſſiſchen Studien; man ſah zugleich ein, daß ſie, wenn ſie ſolche Früchte in der That bringen ſollen, eine Zeit lang das ganze Intereſſe der Jugend in Anſpruch nehmen müſſen. In dem beſtehenden Studienplan iſt nun zwar die Wichtigkeit und Würde der claſſiſchen Studien anerkannt, aber man erkennt in ihr auch das Beſtreben, zu gleicher Zeit den Wünſchen der Realiſten zu entſprechen, indem Mineralogie, Botanik, Zoologie, Phyſik und Chemie, daneben noch die franzöſiſche Sprache als vorgeſchriebene und unerläßliche Gegenſtände hinzugethan worden ſind, und in den Prüfungen ihre Stelle neben den alten Unterrichtszweigen einnehmen. Durch dieſen zuerſt in Preußen gewagten, dann bei uns nachgeahmten Verſuch iſt auf unſere Gymnaſialjugend dieſes zwiefache Joch gelegt worden; ſie ſoll zwei Aufgaben zugleich erfüllen, von denen jede um gelöſt zu werden die ganze Kraft erfordert, ſo daß nun natürlicher Weiſe keine von beiden gelöſt wird.

Der Unterricht in den Naturwiſſenſchaften auf den Gymnaſien, wie er ſich in 2 Stunden wöchentlich durch 6 Claſſen 9 Jahre lang hinzieht, kann wohl zur Verkümmerung der claſſiſchen Studien, ſchwerlich aber zur Blüthe der Naturwiſſenſchaften etwas beitragen. Die auf dem Gymnaſium mitgetheilten Kenntniſſe aus der Naturgeſchichte, Phyſik und Chemie werden, weil Tüchtigkeit in der Mathematik erſt auf dem Gymnaſium ſelbſt erworben wird, und weil zum eigenen Experimentiren hier keine Zeit iſt, ſtets oberflächlicher Art ſein, und hiermit kann dem ächten Studium der Naturwiſſenſchaften nicht gedient ſein. Durch den Wegfall dieſes Unterrichtes, der auf dem Gymnaſium ſelbſt unter dem trefflichſten Lehrer ein anmuthiges Spiel bleibt, ginge Nichts verloren. Es wäre ein Gewinn zu nennen, wenn anſtatt deſſen die höhere Mathematik um eine Stufe weiter getrieben würde. Gegen die Geographie, wenn ſie in Verbindung mit der Geſchichte gelehrt wird, wozu ſich in den untern Claſſen Zeit genug findet, läßt ſich keine Einwendung erheben.

5. Nicht nur den Humaniſten und Realiſten, man ſucht zugleich der romantiſchen Richtung Genüge zu leiſten, indem man deutſche Litteratur in weiter Ausdehnung, dazu gothiſch und althochdeutſch unter die gebotenen Lehrgegenſtände ſetzt. Aber dieſe Gegenſtände verlangen zu wenig Anſtrengung, als daß ſie in dem ernſten Gang des Schul-

unterrichts auf gleichem Fuß mit Latein und Griechiſch auftreten dürften, zugleich aber iſt die vaterländiſche Litteratur von der Art, daß man bei dem Bemühen, ſie ähnlich wie die alte zu behandeln, leicht in Pedanterie verfällt und den Schülern die Freude an ihr verdirbt. Durch die Gymnaſialbibliothek iſt dies Gebiet des Wiſſens jedem Schüler zugänglich; bei Gelegenheit der claſſiſchen Autoren und beim Vortrag der deutſchen Geſchichte mag auf die deutſche Litteratur hingewieſen werden. Ihre Einführung als ſelbſtändiges Lehrfach ſcheint auf der Vorausſetzung zu ruhen, daß nichts gelernt werde, was nicht als beſondere Disciplin unter eignem Titel vorgeſchrieben iſt, auf der Erwartung, daß das häusliche Leben und die ſpätere Laufbahn leer an geiſtiger Thätigkeit ſein werde, auf dem Vorurtheil, es müſſe die Schule mehr thun, als die Methode des Lernens lehren, Freude am Lernen mitgeben, nämlich auch ſo weit wie möglich allen wiſſenswürdigen Stoff mittheilen.

Um die Mutterſprache zu lernen, bedürfen unſre Knaben keines beſondern Unterrichts über deutſche Grammatik und Litteratur. Die trefflichſte Uebung im Deutſchen iſt die gute Ueberſetzung der alten Claſſiker. Deutſche Aufſätze, deren Stoff der Schüler aus ſich ſelbſt ſchöpfen ſoll, ſcheinen für die Gymnaſiaſten eine Qual oder eine Verleitung zum Geſchwätz zu ſein. Zu angemeſſenen Aufſätzen, aus einer Reproduction des Gelernten beſtehend, bietet der Inhalt der Alten die ſchönſten Veranlaſſungen.

6. Auch innerhalb des Lateiniſchen und Griechiſchen Unterrichts wird einer modernen Richtung zu viel eingeräumt. Es wird im Verhältniß viel Grammatik getrieben und auffallend wenig von den alten Schriftſtellern geleſen. Kommt es nicht zu jener Freude an dem Inhalt, welche über die letzten Schwierigkeiten der Sprache hinweghilft, ſo wird das claſſiſche Studium ſo geringe Früchte tragen, daß die in unſrer Zeit bereits vorherrſchende Geringſchätzung der alten Sprachen reichliche Nahrung erhält und am Ende die Einwendungen der Realiſten als gerechtfertigt erſcheinen. Will man die claſſiſchen Studien als eine Hauptſtütze des Idealismus, der Ehrfurcht und Hochachtung vor dem Geiſtigen und Edlen feſthalten, ſo verlangen ſie eine Hingebung und Vertiefung, welche unter dieſen Schulverhältniſſen unmöglich iſt.

7. Es war, das erkennen und ſagen die edelſten Conſervativen, eine Verirrung, alle Lebensgebiete mit Vorſchriften von Seiten der Staatsbehörden zu umſpannen und zu regeln, die Wirkſamkeit der Corporationen, freiwilliger Vereine und der Familien immer mehr

einzuengen. Der Einfluß des traurigen Grundſatzes, möglichſt wenig der freien Bewegung und der eignen Wahl zu überlaſſen, iſt nicht zu verkennen in einer Schulordnung, welche nur obligate, keine freigelaſſenen Fächer (außer Singen, Turnen und Hebräiſch) kennt, keine Zeit für Lieblingsbeſchäftigungen, keinen Raum für einen Bildungsproceß in der Familie.

Die von uns beklagten Einrichtungen knüpfen ſich in dem Lande ihrer Entſtehung an die Namen von Altenſtein, Hegel, Joh. Schulze und an die geſammte Richtung der preußiſchen Verwaltung in den zwanziger und in den dreißiger Jahren, von welcher man in Preußen ſelbſt bereits zurückkommt. Wir führen zur Unterſtützung unſerer Klagen und Wünſche eine in der Pädagogik wohl noch höhere Autorität an: Herbart.

Herbart will nicht mehr als 26 wöchentliche Lehrſtunden. Er nennt es eine „fehlervolle Einrichtung, die den Schülern ihre ganze Zeit wegnimmt und ihnen die ſo höchſt wichtige individuell verſchiedene Ausbildung nach eigenem Sinn und Wunſch verkümmert.“ Er warnt vor Zerſtreuung des Intereſſes und dringt auf Continuität der Arbeit. Er nennt die Ueberhäufung mit Arbeiten ein gewiſſes Uebel.

Zur Beſeitigung und Milderung jener Uebel, fährt die Bittſchrift fort, bedarf man keine neuen Grundſätze, keine unerprobten Heilmittel, keine Experimente. Die Abhülfe liegt in der Einlenkung zu den Schuleinrichtungen, welche, im Zeitalter der Reformation feſtgeſtellt, im Weſentlichen bis an den Anfang dieſes Jahrhunderts beſtanden und ſich während einer Reihe von Menſchenaltern bewährt haben. Wir wünſchen eine Rückkehr zu den geſunden Grundſätzen, auf welche das heſſiſche Schulweſen in Uebereinſtimmung mit dem würtembergiſchen gebaut war.

Indem die Petenten ſich einer Aeußerung über den Religionsunterricht enthalten, formuliren ſie ihre Bitte dahin:

Das Miniſterium möge verfügen, daß der Gymnaſialunterricht zur Einfachheit zurückgeführt werde und zwar

1) Daß Lateiniſch, Griechiſch, Geſchichte (in Verbindung mit Geographie) und Mathematik die einzig vorgeſchriebenen Fächer und daß ſie allein Gegenſtand der Prüfung ſein ſollen;

2) daß in der Regel in den niederen Claſſen alle dieſe Fächer, in den höheren alle mit Ausnahme der Mathematik dem Ordinarius übergeben werden.

3) daß die vorgeſchriebenen Unterrichtsſtunden die Zahl von 24 wöchentlich nicht überſchreiten dürfen;

4) daß Gelegenheit zum Lernen der neuern Sprachen dargeboten und es den Eltern überlaſſen werde, ob und in welchem Alter ihre Söhne dieſe Gelegenheit benutzen ſollen.

In dem Vorwort bemerkt der Herausgeber der Bittſchrift, Dr. Heinrich Thierſch, es ſei unter Geographie verſtanden nicht ein ſtatiſtiſches Skelet, ſondern eine Länderkunde im Sinne der Alten, in welchem Sinne ſie das Nothwendige der Naturgeſchichte in ſich ſchließt. Freie Lieblingsſtudien auf dieſem Gebiet würden durch ein Naturaliencabinet und das Entgegenkommen eines Lehrers Förderung finden. Sei ferner im letzten Abſatz der Petition von neueren Sprachen die Rede, ſo ſei der Sinn der Bitte der, daß Gelegenheit zur Erlernung des Engliſchen ſowohl als des Franzöſiſchen geboten werden möchte.

II. Gegen die Schrift des Herrn Dr. Thierſch hat Herr Dr. Münſcher, Director des Gymn. in Marburg, „Bemerkungen“ veröffentlicht, welche vornehmlich mehrere Behauptungen, die auf das Marburger Gymnaſium bezogen werden müſſen, aber auf Irrthum und Unkenntniß beruhen, zurückweiſen ſollen. Er läßt alſo die behauptete Ueberbürdung der Schüler wie die Auswahl der Maßregeln zu deren Beſeitigung in Frage. In Betreff der Vielheit der Lehrgegenſtände aber macht er zunächſt darauf aufmerkſam, daß die Lectionen für alle abzuſchaffenden oder ins Belieben zu ſtellenden Gegenſtände — Deutſch, Franzöſiſch, Naturkunde — in einer Claſſe wöchentlich nur 4 bis 6 Stunden betragen, daß ſie nur wenig häusliche Arbeit erfordern und zum Theil den Schülern eher Erfriſchung als Arbeit gewähren.

Ueber den Unterricht in der deutſchen Grammatik und über die deutſchen Aufſätze bemerkt er, daß der beſtehende Lehrplan grammatiſchen Unterricht in der deutſchen Sprache für andere Claſſen als für Prima verbietet, und ebenſo entſchieden die in der Petition beklagte Art von Aufſätzen verwirft. Was aber den Antrag ſelbſt betrifft, die Lectionen für deutſche Sprache vom Gymnaſium zu verbannen, ſo fragt er, wie es mit den Söhnen ſolcher Eltern gehen ſolle, die nicht Zeit, Luſt und Geſchick haben, ihren Kindern Anleitung zu ertheilen, deutſche proſaiſche und poetiſche Darſtellungen richtig zu verſtehen, ſie mit angemeſſenem Ausdruck zu leſen, fremde oder eigne Gedanken angemeſſen darzuſtellen, und wie namentlich mit den Söhnen ſolcher Eltern, welche nicht am Ort des Gymnaſiums wohnen.

Ueber den Antrag in Betreff der Naturwiſſenſchaften bemerkt Herr Dr. M. zuvörderſt, daß am Marburger Gymnaſium nicht 12, ſondern nur 8 wöchentliche Lectionen dieſem Unterricht beſtimmt ſeien, und daß keineswegs „Naturwiſſenſchaften“ in ihnen gelehrt werden. Daß aber „das Nothwendige der Naturgeſchichte“ nicht ausgeſchloſſen werde, dahin modificire das Vorwort ſelbſt den Antrag; wolle Herr Th. dies im Anſchluß an die Geographie erreichen, ſo betreffe die Differenz nur die Form des Unterrichts.

Dem Antrag, den Unterricht auf zwei neuere Sprachen zu erſtrecken, die Benutzung deſſelben aber vom Willen der Eltern abhängen zu laſſen, begegnet Herr Dr. M. mit der Erfahrung, die über facultative Disciplinen früher gemacht ſei, mit dem Hinweis auf die Uebelſtände, welche erhebliche Differenzen im Alter und Bildungsſtande der Lernenden im Gefolge haben würden und endlich mit der Erwägung, daß es beſſer ſein dürfte, die bisherige Einfachheit des Gymnaſialunterrichts feſtzuhalten, nämlich nur Franzöſiſch zu lehren.

Die Verbindung der Geographie mit der Geſchichte, fährt Herr Dr. M. fort, beſteht bereits in Prima und Secunda. Eine weiter gehende Vereinigung iſt unausführbar; ſelbſt der Ausweg, beide nach einander, nicht neben einander in den einzelnen Claſſen zu lehren, dürfte oft in Rückſicht auf die Qualification des Lehrers mißlich ſein; noch weniger endlich ſei die Verbindung der Geographie mit der Geſchichte ausführbar, wenn beide noch mit dem „Nothwendigen in der Naturgeſchichte“ verbunden werden ſollen.

Was endlich den Wunſch nach Erweiterung des Penſums in der Mathematik betrifft, ſo werde dieſe das Gute haben, daß die Klagen über die zu hohen bisherigen Anforderungen einigermaßen dadurch beſchwichtigt werden.

Herr Dr. M. widerlegt nun zunächſt die unbilligen und unverſtändigen Klagen über den zu geringen Umfang der Lectüre: die andere über das Uebermaß an Grammatik werde, ſagt er, manchem Lehrer als ein Lob erſcheinen, da gründliches Verſtändniß nur bei angemeſſenen grammatiſchen Uebungen erreichbar ſei; er ziehe alſo den unbequemeren Weg vor.

Ueber die Rückkehr vom Fachſyſtem, wie es ſeit 50 Jahren beſtehe, und ſeit Einführung der Claſſen-Ordinariate bereits eingeſchränkt ſei, zum Claſſenſyſtem, ſagt Herr Dr. M.: „Schuleinrichtungen laſſen ſich leicht machen und leicht aufheben, aber Menſchen laſſen ſich nicht nach Belieben umwandeln und am wenigſten von außen her; ſie bereiten jedem Syſtem Schwierigkeiten, um ſo größere, wenn zu-

gleich das Herkommen dem System widerſtrebt. Weſentliche Verbeſſerungen können daher in den Lehranſtalten nur dann Eingang finden, wenn die beſſere Ueberzeugung bei den Lehrern ſelbſt Macht gewinnt und dieſe aus Fürſorge für das Beſte ihrer Schüler dem, was ihnen bisher lieb und bequem war, entſagen und ſonſt ungewohnten Arbeiten ſich unterziehen. Hierin liegt denn auch eine Hinweiſung, daß man bei Leitung der Schulen nie müde werden darf, geſunden Grundſätzen der Erziehung und des Unterrichts mehr und mehr Bahn zu brechen, daß es aber nicht blos ſehr ſchwierig, ſondern auch ſehr bedenklich ſein möchte, bei Entwerfung von Lehrplänen ein ſtreng formulirtes Syſtem durchführen zu wollen. Wer von den Schwierigkeiten, den einander oft widerſtreitenden Rückſichten, welche bei einem Lehrplan eintreten, keine Erfahrung hat, der findet es unbegreiflich, warum manche Uebelſtände nicht ſogleich beſeitigt werden; wer aber ſolche Schwierigkeiten jemals zu überwinden hatte, der wird wiſſen, daß Geduld dazu gehört und Selbſtverleugnung, weil man die in den Verhältniſſen begründete Rechtfertigung nicht einmal öffentlich ausſprechen kann."

Die auch nur theilweiſe Wiederherſtellung des „alten ſchlichten" Marburger Pädagogiums weiſt endlich Herr Dr. M. ab mit einigen hiſtoriſchen Angaben über deſſen weſentliche Gebrechen, Gebrechen, die ſich nothwendig wieder entwickeln müßten, wenn ihre Bedingungen wieder, wie verlangt, in Kraft träten. In eine principielle Entſcheidung über die vorliegenden Fragen will Herr Dr. M. „hier nicht eintreten". Sie müſſe, ſagt er, ausgehen von der Erörterung, welche Bildung durch den Gymnaſialunterricht erzielt werden ſoll. Aus dieſer würde ſich die Auswahl, der Umfang, die Reihenfolge der Lehrgegenſtände ergeben.

III. Herr Dr. O. Vilmar in Hanau nennt ſeine Entgegnung gegen die Marburger Petition eine Kritik. Damit erhebt er für ſie einen größeren Anſpruch, als ſie wohl befriedigen kann. Eine Kritik ſollte wohl ausgehen von der Darſtellung des dem künftigen Berufsleben der gelehrten Stände entſprechenden Bildungsbedürfniſſes; ſie müßte zuvörderſt feſtſetzen, welches Maaß von Uebung im empiriſchen, philologiſchen, hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennen das Gymnaſium zu bieten habe, und wie dieſe Uebungen nach den Altersſtufen und an die einzelnen Lehrgegenſtände zu vertheilen ſeien; ſie müßte dann die Bildung des Willens, und das Product von der Bildung der Einſicht mit der des Willens, die Charakterbildung discutiren; ſie wird dann erwägen, was das Gymnaſium für die äſthetiſche, für die moraliſche und

die religiöſe Bildung zu thun nöthig hat. Nur durch ſolche Unterſuchung iſt die Thatſache der Scheidung von Gymnaſium und höherer Bürgerſchule zu begreifen; nur ſolche Unterſuchung giebt dem Gymnaſium Sicherheit gegenüber unverſtändigen Angriffen und Schutz vor gefährlichen Freunden. Nur wenn die Gymnaſien dem entſagen, allgemein bildende Schulen ſein zu wollen, und die Prätenſion aufgeben, eine in ſich abgeſchloſſene, ja auch ohne folgende Univerſitätsſtudien die höchſte Bildung geben zu können, nur dann werden ſie für ihre Naturgeſchichte, Geographie, Mathematik und neuere Sprachen die richtigen Gründe ins Feld zu führen vermögen. Nur dann ferner, wenn man dem Entwicklungsgange des jugendlichen Geiſtes nachgehend, nach gefunden Grundſätzen der Unterrichts-Diätetik unterſcheidet zwiſchen Unter- und Obergymnaſium, für Beide die Uebung im philologiſchen und hiſtoriſchen Erkennen nahezu gleichmäßig, für das erſtere aber die im empiriſchen, für das letztere die im ſpeculativen Erkennen vorwiegend gewährt: nur dann kommt man zu der richtigen Löſung des Problems, wie Vertiefung und Beſinnung, Vielſeitigkeit des Intereſſes und Concentration der Thätigkeit für ein Individuum erſtrebt werden können.

Durch eine Unterſuchung über das künftige Berufsleben der Schüler des Gymnaſiums würde man ferner faſt mit Nothwendigkeit auf den Begriff der Schulgemeinde des Gymnaſiums geführt werden. Man würde ſehen, daß dieſe exiſtirt, wenngleich mundtodt; man würde dann aber weniger hart, als Hr. Dr. V. gethan, die Aeußerung der Klagen und Wünſche eines einzelnen Gliedes derſelben zurückgewieſen haben. Denn man hätte ſich beſonnen, daß, wo die Schulgemeinde atomiſirt iſt, wie derzeit der Staat, demagogiſche Erſcheinungen auch im Gebiete der Schule nothwendig hervortreten müſſen, und zwar wie auf der radicalen Seite ſo auch auf der liberalen — wobei ich wohl zu verſtehen bitte, daß ich Herrn Dr. V. wegen ſeiner Theorie vom Schulregiment, als ſei dies ein nothwendiges Attribut der Staatsgewalt, als ſeien die Lehrer Beauftragte des Staats und als haben ſie gegen die Eltern ein Imperium, zu den Radicalen rechne, Herrn Dr. Th. dagegen zu den Liberalen, womit ich mir leicht von beiden ſchlechten Dank verdienen dürfte. —

Herr Dr. Th. hat über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet eine irrige Anſicht. Wir ſchlagen ſeine uns ſonſt ſo vielfach erquicklich gewordene Schrift „Ueber chriſtliches Familienleben“ nach. „Eltern ſollen wiſſen, daß die Erziehung ihrer Kinder von Gott ihnen auferlegt iſt und ſonſt keinem Menſchen in der Welt. — Eher könnten wir jedem andern Amt entſagen, als dieſes von uns abwälzen. . .

Chriſtliche Eltern ſollen überzeugt ſein, daß die Familie die rechte Werkſtätte des Geiſtes Chriſti iſt, und daß keine Schule ꝛc. dafür Erſatz bieten kann. Und Niemand ſoll ſich anmaßen, die Erzieherpflicht beſſer als die Eltern erfüllen zu können . . .". Aus dieſer Theorie ſtammt das Drängen nach facultativen Lehrgegenſtänden, daraus die Beſchränkung des Gymnaſiums auf vier Unterrichtsfächer und die Verlegung weſentlichen Unterrichts in die Familie. Aber der Grund wankt; das Gebäude fällt. Eine richtige Theorie lehrt, daß nicht blos außer der Familie noch berechtigte Erziehungsgewalten da ſind, ſondern ſogar, daß keine Familie ſich anmaßen kann, die Erziehung — ich rede von der Erziehung und nicht von dem „Unterricht in Wiſſenſchaften, Künſten und Handwerken" — vollenden zu können. „In Bezug auf die praktiſchen Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Frömmigkeit hat die Familie nicht die Erziehungsfähigkeit". Dies iſt von Scheibert bewieſen, ſ. Päd. Rev. 1851. 28, S. 22 ff. Der Sicherheit wegen ſchreibe ich ein paar Stellen her. S. 28: „Der wahren Entwickelung der Idee des Glaubens ſteht die elterliche Autorität entgegen. Eine ſolche Idee ſetzt Gott als den letzten Grund aller ſittlichen Handlungen; in der Familie iſt des Vaters Wille ſtatt deſſen geltend. Sie kann nur geübt werden, wo der Menſch für ſein Thun verantwortlich wird und in ſittliche Conflicte gerathen kann. Solche Momente ſind im Familienleben nur künſtlich herbeizuführen, und führen zur Farce, denn der Vater iſt Geſetzgeber, Richter und Vollſtrecker und Begnadiger in einer Perſon. Wohl mag das Kind hierbei anſchauen, in wie weit die göttliche Idee in dem Vater Geſtalt gewonnen hat, und das iſt die tiefe, durch Nichts zu erſetzende Macht des Hauſes, daß ſie in Concreto dem Kinde das Bild des Glaubens hinſtellt; aber nur eine künſtlich geleitete Reflexion des Kindes wird dieſe Anſchauungen zu bewußten erheben, und wenn ſie dazu erhoben ſind, ſo werden ſie dem Kinde unverſtandene bleiben, weil das Kind das Leben des Vaters nicht verſtehen kann. So werden die Kinder nicht ſelten zu einer Lüge und Heuchelei geführt, welche das Bild ſtatt der Sache hat, weil es die Sache nur haben kann im Ringen zwiſchen den ſelbſteigenen Conflicten. . . . Eine Idee, welche die verſchiedenſten Menſchen dennoch als gleich, alle als gleicher Liebe werth anſehen kann und ſoll, kann nur auf dem Felde gewonnen werden, wo alle ein gleiches Ringen gegen die Sünde, ein gleiches Kämpfen gegen dieſelbe Verführung finden. Dies kann die Familie nie bieten, wo eine erſtarkte, leitende, gebietende Sittlichkeit der ſchwachen, haltungsloſen, nur gehorchenden ethiſchen Unvollendung gegenüber ſteht.".

S. 35: „... Liebe, Autorität, Anſchauung, Gewöhnung und Ton des Hauſes thun der innern Freiheit gerade ſo viel Abbruch, als ſie ſelbſt ſich wirkſam erweiſen. Bei allen praktiſchen Ideen, ſoweit ſie innerhalb des Familienkreiſes zur Erſcheinung kommen, miſcht ſich ein den Ideen fremdartiges Intereſſe ein, welches deren wahren Gehalt verdunkelt oder verunreinigt....". S. 37: „Die Pietät gegen Vater und Mutter vertritt dem Kinde im Hauſe die ganze Stelle der Frömmigkeit. Will das Haus mehr erreichen durch Veranſtaltungen, Uebungen, ſo erzieht es Heuchler, die ſich ſchließlich wohl gar ſelbſt betrügen..."

Iſt nun die Grundanſchauung des Herrn Dr. Th. über die Aufgabe und die Schranke der Schulerziehung falſch, ſo iſt nicht zu verwundern, daß er ſeinen Gegnern zahlreiche Blößen bietet. Auch Herr Dr. V. hat deren reichlich gefunden und nirgend geſchont. Aber er hätte es auch als einen unbeſtreitbaren Mangel anerkennen ſollen, wenn an einem Gymnaſium ſich zeigt, daß nicht jeder Ordinarius den Religionsunterricht ertheilt oder ertheilen kann, wenn eine „kritiſche Stimmung" der Schüler gegen die Lehrer vorhanden iſt, wenn die Lectionspläne zu bunt, die Lehrgegenſtände unvortheilhaft vertheilt ſind, wenn die Uebereinſtimmung der Lehrer in der Methode oder Disciplin, in den grammatiſchen Grundanſchauungen oder auf dem hiſtoriſchen Gebiet unvollſtändig iſt.

Er hätte damit der guten Sache Nichts vergeben. Seinem „principiis obsta!", mit dem er ſchließt, ſtimmen wir zu, aber für uns liegt das πρῶτον ψεῦδος verhüllt in dem Satz aus dem „chriſtlichen Familienleben", S. 110: „die Kinder werden den Eltern geboren und nicht dem Staate".

Ueber Seneca's Troſtſchrift an Polybius.

(Bruchſtück eines größeren Werkes: Seneca nach ſeinem Leben und ſeinen Schriften dargeſtellt.)

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

Unter Seneca's Schriften ſind es die consolatio ad Polybium, die consolatio ad Helviam matrem und die epigrammata super exilio, die unbeſtritten der Zeit ſeiner Verbannung auf Corſica angehören. Die erſtere anlangend, dieſes πολυθρύλητον, ſo iſt ſie zu allen Zeiten für die Leſer Seneca's ein Stein des Anſtoßes geweſen. Die meiſten glaubten, ſie ſtehe im ſchneidenden Widerſpruch zu ſeinem ſonſtigen Charakter, ſie ſei eines Weiſen, eines Biedermannes, vollſtändig unwürdig. Nicht wenige haben wegen dieſer Schrift den Seneca als einen charakterloſen, kriechenden Schmeichler bezeichnet, wie denn Schloſſer Univerſalhiſtoriſche Ueberſicht III, 1. S. 410 ohne weiteres ſagt, Seneca erniedrige ſich durch dieſe Schrift zu augenſcheinlich und entehre vor dem Diener des Despoten kriechend Philoſophie und Wiſſenſchaft zu ſichtbar, als daß es der Anführung einzelner Stellen bedürfte. Andere, namentlich Franzoſen, haben keinen Anſtand genommen, die Schrift für ein untergeſchobenes Machwerk böswilliger Neider des Philoſophen zu erklären. Beſonders Diderot in ſeiner vie de Senèque, Oeuvres T. IX. S. 110 — 124 hat ſich in ſeiner Weiſe große Mühe gegeben die Unächtheit dieſer Schrift zu erweiſen. Wieder andere haben die Extreme in den Anſichten zu vermitteln geſucht. Behutſam, wie immer, drückt ſich Bernhardy in ſeiner Römiſchen Litteraturgeſchichte über dies Buch aus, der nach dem Vorgange von Lipſius die Aechtheit deſſelben zwar anerkennt, es aber nicht für den Privatgebrauch beſtimmt glaubt, weshalb wohl auch der Anfang der Schrift nicht ganz zufällig verloren gegangen ſei. Bei dieſer Verſchiedenheit der Anſichten ergeht an den Biographen Seneca's um ſo dringender die Aufforderung den geſammten Thatbeſtand genau und unparteiiſch zu revidiren.

Ehe wir uns jedoch im Folgenden an die Beſprechung der

Schrift ſelbſt wagen, müſſen wir zuvörderſt einige Einzelheiten über das Leben, den Charakter und die erſten Regierungsjahre des in der Geſchichte ſo übel berüchtigten Kaiſer Claudius voranſchicken; nicht als ob wir ſo vermeſſen wären, durch unſre Darſtellung den Unterſuchungen berufener Hiſtoriker auch über dieſe ſo dunkeln und verworrenen Partien der Römiſchen Geſchichte vorgreifen zu wollen, ſondern lediglich, weil ohne eine etwas eingehendere Betrachtung dieſer Punkte ein genaues Urtheil über Seneca's vorliegende Schrift ſchlechterdings unmöglich iſt.

Tiberius Claudius Druſus Caeſar, der nachmalige Kaiſer Claudius, hatte eine ſehr trübe Jugend verlebt. Noch als zarter Knabe, ſo erzählt Sueton Claud. c. 2, verlor er den Vater, und während der ganzen Zeit ſeines Knaben- und Jünglingsalters hatte er mit vielfachen, hartnäckigen Krankheiten zu kämpfen, die ſeinen Körper und Geiſt zugleich ſchwächten. Obgleich ſich in ſeinen ſpäteren Jahren ſeine Geſundheit ſichtlich beſſerte (ib. c. 31), ſo litt er doch noch während der ganzen Zeit ſeiner Regierung an heftigem Magenkrampf, deſſen Qualen, wie er ſagte, ihm ſogar nicht ſelten den Gedanken an Selbſtmord nahe gelegt hatten. Höchſt wahrſcheinlich litt er auch an epileptiſchen Zufällen.

Seine nächſten Verwandten begegneten ihm mit großer Liebloſigkeit, eine Erſcheinung, die uns in der Familie der Cäſaren, in der ein glückliches Familienleben zu den allerſeltenſten Ausnahmen gehörte, ja meiſtens ein Ding der Unmöglichkeit war, nicht Wunder nehmen darf. Seine eigne Mutter Antonia (Sueton c. 3) pflegte ihn eine Mißgeburt von Menſchen zu nennen und von ihm zu ſagen, die Natur habe ihn nur entworfen, nicht vollendet. Wollte ſie recht eindringlich Jemandes Dummheit bezeichnen, ſo nannte ſie ihn einfältiger als ihren Sohn Claudius. Seine Großmutter Livia, obgleich ſie ihn viel bei ſich ſah, behandelte ihn doch ſtets mit höchſter Verachtung, redete mit ihm nur in den ſeltenſten Fällen, und wenn ſie ihn zu ermahnen hatte, ſo geſchah es immer in einem kurzen und bittern Billette, oder mündlich durch dritte. Und dieſe beiden Frauen hatten die Erziehung dieſes ſchwächlichen Knaben zu leiten. An Predigten, Drohungen, Ermahnungen werden ſie es wohl nicht haben fehlen laſſen, aber dergleichen Mittel helfen eben nichts. Am Gängelbande dieſer beiden Frauen blieb übrigens Claudius bis in ſein ſiebzehntes Jahr, und gerade er hätte ſo früh als möglich auf eigne Füße geſtellt werden müſſen, um ſeinen Charakter zu ſtärken. Aber daran dachte man nicht. Seine übrigen Verwandten behandelten ihn nicht beſſer. Als ſeine

Schweſter Livilla, wir wiſſen freilich nicht zu welcher Zeit, vernahm, daß Claudius einſt regieren werde, ſo verwünſchte ſie laut und öffentlich ein ſo unwürdiges Geſchick des römiſchen Volks. Selbſt Auguſtus, ſein Großoheim, dieſer feine Menſchenkenner, kam über ihn zu keiner Klarheit. Auch er hielt ihn für halb blödſinnig, oder wenigſtens für geiſtesſchwach, und wollte ihm deshalb, um jeden äußern Anſtoß zu vermeiden und der Würde des kaiſerlichen Hauſes nichts zu vergeben, nicht gleichen Rang und gleiche Ehre mit den übrigen kaiſerlichen Prinzen einräumen. Und doch ſagte er in einem ſeiner Briefe (bei Sueton c. 4) von Claudius „wo ſein Verſtand nicht auf falſcher Fährte ſchweift, da tritt der angeborne Adel ſeines innern Weſens ſehr deutlich hervor".

Das Betragen der Verwandten gegen Claudius blieb ſich auch in deſſen ſpäteren Jahren ganz gleich. Er wurde verachtet, verhöhnt und mit Füßen getreten. Tiberius, wie er in Allem die Handlungsweiſe des Auguſtus ſclaviſch befolgte und wo irgend möglich, noch überbot, behandelte ihn mit ſchroffer, abſtoßender Härte und ſchnitt ihm die Ausſicht auf eine öffentliche Laufbahn rund ab. Sein Neffe Cajus Caeſar zog ihn, wohl nicht ohne beſtimmte egoiſtiſche Nebenabſichten, „da er im Anfange ſeiner Regierung die günſtige Meinung der Menſchen auf alle mögliche Weiſe zu gewinnen bemüht war," zwar wieder an den Hof, verlieh ihm ſogar Staatsämter (Claudius bekleidete einmal ein Conſulat), aber nur um ihn innerhalb ſeines Palaſtes deſto empfindlicher zu kränken und zu demüthigen. Der ſchwache, dumme Onkel, dieſe bonne bête, wurde auf das Empörendſte behandelt, wie uns Sueton c. 8 und 9 des ausführlichen berichtet. Nur eine Probe. Auf die Bitten ſeiner Schweſter Agrippina hatte Cajus dem kleinen Sohn derſelben, dem nachmaligen Kaiſer Nero, an deſſen Luſtraltage einen Namen zu geben. Mit einem Blicke auf ſeinen Oheim rief er aus „nun wohl, ſo möge er Claudius heißen" —, wodurch er auf gleich giftige Weiſe Oheim und Schweſter verletzte und deutlich genug die offenbarſte Verachtung für ſeinen kleinen Neffen an den Tag legte.

Eine liebloſe Behandlung von Seiten der Eltern und Verwandten iſt aber für die Charakterentwickelung der Kinder, ſelbſt wenn dieſe ſonſt leiblich und geiſtig geſund ſind, von den übelſten Folgen. Schwächliche Kinder gehen moraliſch gänzlich durch ſie zu Grunde. Der ewige, höhnende Vorwurf der Dummheit machte den Claudius ängſtlich und ſchüchtern; überall glaubte er anzuſtoßen, ſich neue Demüthigungen zuzuziehen und je mehr er ſich bemühte ſich zuſammen-

zunehmen, deſto größere Lächerlichkeiten ließ er ſich zu Schulden kommen. Aber alle Menſchen, die mit ſo ängſtlicher Sorgfalt ihr Betragen zu überwachen haben, die ſomit ſtets das drückende Gefühl mit ſich herum tragen, eigentlich eine fremde Rolle zu ſpielen, werden zugleich mißtrauiſch. Jeder Menſch, glauben ſie, habe es nur darauf abgeſehen, ſie von neuem zu kränken; ſie werden reizbar und empfindlich. Bosheit, Grauſamkeit, Rachſucht ſind die nothwendigen Folgen hiervon, und es iſt ganz natürlich, daß ſich in ſo verbildeten Charakteren die größten Widerſprüche vereinigen, daß ſich neben aller angebornen Herzensgüte, neben einer ans Feige grenzenden Zaghaftigkeit, einer fortwährenden Demuth und Unterwürfigkeit, doch zugleich eine wilde Leidenſchaftlichkeit findet, die, einmal gereizt, in wilder Wuth den läſtigen, verhaßten Gegner zu vernichten droht. Auch in des Claudius Charakter finden ſich ſolche Widerſprüche und, muß man immerhin ſagen, in geringerem Maße, als man dies wirklich erwarten ſollte; wo ſie ſich aber finden, da haben ſie pſychologiſch durchaus nichts räthſelhaftes. Claudius hatte nicht eine Spur von kräftigem, männlichen Weſen an ſich, eben weil er nur von Frauen erzogen war. Er blieb ſein Leben lang eine ſchwächliche, feige Memme, lenkſam wie ein Kind; er blieb aber auch, ſo lange man ihn nicht reizte und beleidigte, fortwährend ein gutmüthiger Menſch.

Dieſe moraliſche Vernachläſſigung des jungen Claudius war um ſo mehr zu bedauern, als er bei all ſeiner Schwächlichkeit, ſeinem albernen, linkiſchen Weſen, einen ganz guten Charakter und nicht unbedeutende Geiſtesanlagen hatte. Man hielt den Claudius mit großem Unrecht für dümmer als er war. Er lernte, trotzdem man ihm nicht die beſten Lehrer gab, leicht und eifrig. Geſchichte und Alterthümer, nicht ohne perſönliche Anregung durch Livius, Sprache und Grammatik, mit einem Worte Philologie war ſeine Lieblingsbeſchäftigung *). Hätte er als Jüngling und Mann einen ſeinem Rang und Stande angemeſſenen Wirkungskreis gefunden, ſo würden ihm ſeine Kenntniſſe ſehr förderlich geworden ſein. So ward er ein Stubengelehrter und Pedant, ein Grübler und Kleinigkeitskrämer, der todte Schätze des Wiſſens in ſich aufſpeicherte, ohne ſie verwerthen zu können. „Von früher Jugend an", ſagt Sueton c. 3, „legte er ſich mit nicht geringem Eifer auf die ſchönen Wiſſenſchaften und gab davon häufig

*) Cass. Dio. LX, 2, 1 ſagt von Claudius: οὗτος τὴν μὲν ψυχὴν οὐ φαῦλος ἐγένετο, ἀλλὰ καὶ ἐν παιδείᾳ ἤσκητο, ὥστε καὶ συγγράψαι τινά.

ſogar öffentliche Proben. Doch auch auf dieſem Wege gelang es ihm nicht, zu irgend welchem Anſehn zu gelangen, oder beſſere Hoffnungen für die Zukunft zu erwecken". Ein merkwürdiges Zeugniß für ſeine Fähigkeiten giebt Auguſtus in einem der bereits angeführten Briefe an Livia: „Wie es möglich war, daß mir dein Neffe, als er ſeinen redneriſchen Vortrag hielt, hat gefallen können, darüber, meine Livia, bin ich, ſo wahr ich lebe, noch heute in Erſtaunen. Denn ich begreife noch heute nicht, wie ein Menſch, der im gewöhnlichen Leben ſo unzuſammenhängend ſpricht, beim redneriſchen Vortrag alles, was zu ſagen iſt, ſo zuſammenhängend vorbringt". Unter Tiberius mußte Claudius, wie bereits erwähnt, nothgedrungen alle Hoffnung auf äußere Ehrenſtellung aufgeben, und lebte ganz der Muße, theils in ſeinen Gärten und auf ſeinem vorſtädtiſchen Beſitzthum, theils auf ſeiner Villa in Campanien ſtill für ſich hin, wobei er durch den Verkehr mit allerlei Menſchen niederſten Standes außer dem alten Vorwurf der Thatloſigkeit ſich auch noch den Schimpf der Trunkſucht und des Spiels zuzog (c. 5 ext.). Seine ſchriftſtelleriſche Thätigkeit war ihrem Umfange nach beträchtlich genug; wenn ſeine Geſchichtswerke auch Geiſt und Geſchmack vermiſſen ließen, ſich auch von Seiten ihres Stils und der Darſtellung nicht beſonders auszeichneten, ſo fehlte es ihnen doch, wie Sueton bemerkt, nicht an gründlicher Gelehrſamkeit. Die lateiniſche und griechiſche Sprache ſtanden ihm zum mündlichen ſowohl als ſchriftlichen Gebrauch in gleicher Weiſe zu Gebote. Auch fehlte es ihm nach Tacitus Ausſage, ſobald er ſich Mühe gab, keineswegs an der nöthigen Beredſamkeit. Die Bereicherung des lateiniſchen Alphabets um drei neue Schriftzeichen war gar nicht ſo verkehrt, als es auf den erſten Blick wohl erſcheinen mag.

So hatte Claudius doch wenigſtens einen Gegenſtand, mit welchem er auf immerhin rühmliche Weiſe ſeine beträchtlichen Mußeſtunden ausfüllen konnte. Man kann deshalb nicht ſagen, daß er als Privatmann beſonders unglücklich gelebt hätte. Gegen äußere Kränkung und Demüthigung war er nach und nach unempfindlich geworden. Sie ging ſpurlos an ihm vorüber, nicht einmal, daß ſie in ſeinem Innern das Gefühl der Rache aufkommen ließ. Uebrigens begegnete man ihm außerhalb der kaiſerlichen Familie meiſt mit Achtung und Ehrerbietung. Niemand wenigſtens ließ es an den Ehrenbezeugungen fehlen, die ſeinem Rang und Stande angemeſſen waren. Zwar iſt es kaum fraglich, daß die höhnende Behandlung, die ſich Claudius von ſeinem kaiſerlichen Neffen gefallen laſſen mußte, auch zu Ohren des größeren Publikums drang, aber wer durfte wagen auf

diese Privatvorgänge hin, es einem Mitgliede der kaiserlichen Familie gegenüber an der schuldigen Ehrerbietung fehlen zu lassen? Im Gegentheil mußte es Sympathie für Claudius erregen, wenn er unverdienterweise von Cajus so schändlich mißhandelt wurde, und daß dies wirklich der Fall gewesen, sehen wir aus mehreren Andeutungen bei Josephus. Unter der langen Regierung des Tiberius war Claudius jedenfalls ganz unbeachtet; gleichgültig ließ man sein harmloses Dasein gewähren. Schlechtes und Schlimmes konnte man ihm nicht vorwerfen, am allerwenigsten Hochmuth und Stolz. Denn davon war er selbst als Kaiser gänzlich frei. Kein Kaiser hat wohl auf Etiquette so wenig gegeben als Claudius, und es ist durchaus unwahrscheinlich, daß er in dieser Beziehung vor seiner Thronbesteigung ein anderer gewesen. Auch hatte er keinen Ehrgeiz, am allerwenigsten politischen. Er war gelehrter Schriftsteller, weil er doch etwas sein mußte, und der Verhältnisse halber nichts anders sein konnte; aber er wollte nicht der Gelehrteste sein, bildete sich auch nichts auf seine Gelehrsamkeit ein, wie wir denn auch nirgends finden, daß man ihm deshalb Schmeicheleien gesagt hätte. Und gewiß, wäre er für sie zugänglich gewesen, würde man es auch daran nicht haben fehlen lassen.

So wenig Claudius die Freuden des Familienlebens in seiner Kindheit hatte genießen können, so wenig wurden sie ihm späterhin in seinem eigenen Hause zu Theil. Er fand kein Glück in der Ehe. Die Verlobung mit seiner ersten Braut, der Aemilia Lepida, einer Urenkelin des Augustus, mußte rückgängig gemacht werden, weil ihre Eltern den Augustus beleidigt hatten. Seine zweite Braut, die aus dem alten Geschlechte des Dictator Camillus herstammte, das sich in der Kaiserzeit mit neuem Glanze erhob, entriß ihm der Tod an dem zur Hochzeit festgesetzten Tage (Sueton. c. 26). Von zwei andern Frauen ließ er sich scheiden; mit der einen konnte er sich nicht vertragen, die andere war wegen ihrer schamlosen Ausschweifungen und wegen Verdacht eines Mordes seines Namens unwürdig. Dann vermählte er sich mit der Messalina, einer weitläufigen Cousine, einem eben so schönen als schamlosen Frauenzimmer, die, wenn anders unsre Quellen die Wahrheit berichten, die Prostitution mit haarsträubender Frechheit betrieb. Aber Claudius liebte sie leidenschaftlich und ließ sich unumschränkt von ihr beherrschen. Späterhin konnte ihn nicht etwa der Unwille über ihre empörenden Ausschweifungen dazu bringen in ihren Tod zu willigen, denn persönliches Ehrgefühl hatte Claudius nicht, sondern lediglich die Furcht vor den vermeintlichen Umtrieben ihres Buhlen. Dieselbe Liebe, die er für die unwürdige Gattin hegte, übertrug er auf seine Kinder, ohne daß er

deshalb etwas unternommen hätte, um energiſch für ihr Wohl und ihre Sicherheit zu ſorgen. Man ſieht aber gerade hieraus, daß des Claudius Gemüth ſelbſt ſpäterhin keineswegs verhärtet war; er bedurfte den herzlichen Umgang mit Menſchen, er ſuchte Liebe, — aber er hat in jenen großartig tragiſchen Zeiten bis an ſeinen Tod keine gefunden.

Dies war alſo der Mann, der durch einen wahrhaft merkwürdigen Zufall in ſeinem funfzigſten Lebensjahre, nach des Cajus Tode, den Thron der Cäſaren beſtieg, oder vielmehr willenlos auf denſelben ſich hinaufheben ließ. Möglich, daß er in der letzten Zeit von ſeines Neffen Regierung, auf deſſen etwaigen Tod die Hoffnung ſeiner eigenen Sicherheit, wo nicht ſeiner eigenen Thronbeſteigung geſetzt hatte, wie denn Joſephus, die Hauptquelle für die Geſchichte jener Tage, Antiqq. XIX, 1, 10 erzählt, daß der Freigelaſſene Calliſtus ſich im Stillen dem Claudius angeſchloſſen und dergleichen Gedanken in ihm rege gemacht habe, indem er das Vertrauen deſſelben dadurch zu erlangen wußte, daß er vorgab, er ſei heimlich vom Cajus beauftragt, den Claudius mit Gift über die Seite zu ſchaffen, habe aber immer Mittel und Wege gefunden die Ausführung dieſes Verbrechens zu verſchieben. Allein von der Verſchwörung des Caſſius Chärea wußte Claudius offenbar nichts. In dem Augenblick von Cajus Ermordung bangte er, den man vorher abſichtlich aus der Umgebung des Kaiſers entfernt hatte, für ſein Leben, und da er nicht wußte, wie die Sache ablaufen würde, ſo ſuchte er ſeiner angebornen Furchtſamkeit gemäß, ein Verſteck auf einem engen Corridor in einer dunkeln Niſche aus, wo er ſich ängſtlich in die Ecke drückte. Hier erblickte ihn Gratus, einer der im kaiſerlichen Palaſt wachthabenden Soldaten*) und als er ihn erkannt hatte, begrüßte er ihn als Germanicus und Imperator. Andre Soldaten, die gleichfalls den Palaſt durchſtreiften, ſei es um die Mörder des Cajus zu finden, ſei es um zu plündern, kamen dazu, und Claudius, in der höchſten Angſt, es ſei um ſein Leben geſchehen, be-

*) Sueton c. 10, deſſen Bericht im Allgemeinen mit dem des Joſephus übereinſtimmt, erzählt, Claudius habe ſich durch den Lärm des Mordes erſchreckt auf das nächſtgelegene Solarium geflüchtet und ſich daſelbſt zwiſchen den Doppelvorhängen der Thür verborgen. So verſteckt habe ihn zufällig ein durch die Gemächer eilender gemeiner Soldat gefunden, der die unter dem Vorhang hervorſehenden Füße bemerkte. Er wollte wiſſen, wer da verborgen ſei, zog den Widerſtrebenden mit Gewalt aus ſeinem Verſtecke hervor und begrüßte den ihm zu Füßen fallenden als Imperator. Alles aber, was Sueton an einzelnen Zügen aus dem Leben des Claudius erzählt, hat einen Anflug des Lächerlichen und zum Theil gehäſſig Carrikirten.

schwor die Soldaten flehentlichst seiner zu schonen, da er persönlich Niemand etwas zu Leide gethan und um die Verschwörung gegen Cajus nichts gewußt habe. Aber man sprach ihm Muth ein, forderte ihn mehrmals auf, den Thron seiner Vorfahren zu besteigen, hob ihn in eine Sänfte, da er jetzt, wo urplötzlich das Gefühl der Freude auf das der höchsten Angst folgte, nicht ordentlich gehen konnte*), und trug ihn eilends aus dem Palaste mitten durch das Getümmel des Volkes dem Lager zu. Wer ihn so von den Soldaten fortschleppen sah, dachte daß es mit ihm zum Tode ging, und bedauerte und beklagte den unschuldigen Mann, der nichts Böses gethan und unter der Regierung des Cajus fortwährend in Gefahr, und zwar in Lebensgefahr, geschwebt hatte. Aber Claudius gelangte unversehrt im Lager an und hier wurde er mit Jubelrufen empfangen. Die Soldaten standen alle auf Seiten des Cajus, und war auch Claudius kein Kriegsheld, so war er doch einmal der Onkel des ermordeten Kaisers und vor allem der Bruder des vom Heere noch immer verehrten Germanicus. Obenein hielt man ihn für freundlich und mild**). Auch das Volk war für Claudius, denn zu dem Senate hatte es eben so wenig Vertrauen als das Heer. In der Herrschaft eines Imperator erblickte das Volk seinen Schutz gegen die Habsucht der Senatoren, und wie konnte man zu einem Senate Vertrauen haben, der sich unter des Tiberius Regierung, noch mehr unter des Cajus Scepter so niedrig und erbärmlich gezeigt hatte? Ein Bürgerkrieg war aber, wenn Claudius den Thron bestieg, am allerwenigsten zu befürchten.

Auch jetzt benahm sich der Senat überaus schwankend und einfältig. Fast alle Senatoren hatten um die That des Cassius Chärea gewußt. Aber als sich die Nachricht von des Cajus endlicher Ermordung verbreitete, eilte alles bestürzt in die Curie. Hier war man rathlos. Niemand wagte zu sprechen, Niemand zu handeln. Die einen wollten die Republik wieder herstellen, andere wollten einen Kaiser haben und bezeichneten bald den, bald jenen. So verging die Zeit mit Nichtsthun und unnützen Reden. Erst als die Soldaten den Claudius schon längst nach dem Lager geschleppt hatten, als es daher factisch

*) Claudius war in Folge seiner Jugendkrankheiten und seiner epileptischen Zufälle schwach zu Fuße, Sueton c. 30. Auch Kopf und Hände zitterten ihm, Cassius Dio LX, 2, 1 Im Senat pflegte er nicht stehend, sondern sitzend zu sprechen, ib. 2, 3.

**) Cassius LX, 1, 3: καὶ τούτου μετὰ τῶν ἄλλων, οἷα τοῦ τε βασιλικοῦ γένους ὄντι καὶ ἐπιεικεῖ νομιζομένῳ, πᾶν τὸ κράτος αὐτῷ ἔδωκαν.

zum freien, ſelbſtändigen Handeln bereits zu ſpät war, trat Sentius Saturninus auf, hielt dem Caſſius Chärea eine Dankrede und verkündete die Freiheit. Aber was ſollte nun weiter geſchehen? Als man erfuhr, daß Claudius wirklich im Lager angelangt und mit Jubel empfangen ſei, ſchickte man zwei Volkstribunen als Geſandte an ihn ab. Dieſe verlangten von ihm, er ſollte keinen Verſuch machen, ſich mit Gewalt in den Beſitz der Herrſchaft zu ſetzen, ſondern ſich mit dem Rang eines Senators begnügen, und die Ehrenſtellen annehmen, die ihm ein freies Volk freiwillig übertragen würde. Dann ſchilderten ſie ihm die Schrecken der Tyrannei, hielten ihm das gewaltſame Ende des Cajus vor, als warnendes Beiſpiel der Gefahren, denen jeder Tyrann ausgeſetzt ſei, erinnerten ihn endlich an die Gefahren, die er ſelbſt unter deſſen Regierung ausgeſtanden habe. Zuletzt drohten ſie ihm mit offner Gewalt und ſuchten ihn auch auf dieſe Weiſe einzuſchüchtern. Der Senat habe einen großen Theil des Heeres auf ſeiner Seite, ſei in Beſitz von Waffenvorräthen und eine große Menge Sclaven ſtehe zu ſeiner Verfügung. Auch ſetze er zum nicht geringern Theile ſeine Hoffnung darauf, daß das Glück und die Götter nur denen beiſtünden, die den Kampf um Tugend und Hohes unternähmen, das ſeien aber diejenigen, welche um die Freiheit ihres Vaterlandes kämpften.

Offenbar war der Senat in einer ſchlimmen Lage. Man ſah recht wohl ein, daß man jetzt ohne Claudius nicht fertig werden konnte. Aber das hätte man vorher bedenken ſollen. Jetzt, wo er factiſch zum großen Theil bereits im Beſitz der Herrſchaft war, muthete man ihm zu, freiwillig darauf zu verzichten! Man ſpeculirte auf des Claudius Gutmüthigkeit, auf ſeinen unpraktiſchen Sinn, aber man hielt ihn offenbar für dümmer als er war. Claudius würde ſich nie und nimmer in eine Verſchwörung gegen ſeinen Neffen eingelaſſen haben, aber jetzt, wo ihn das Glück ſo ſichtbar begünſtigt, ihm die Kaiſerkrone geradezu in den Schoß *geworfen* hatte, hätte er verrückt ſein müſſen, wenn er nicht hätte zugreifen wollen. Mit Drohungen und Einſchüchterungen vermochte man viel über Claudius, aber ihn mit der geringen Macht des Senats zu bedrohen, der doch in der That nur vier Cohorten auf ſeiner Seite hatte, war lächerlich und albern. Das merkten denn zuletzt auch die Volkstribunen und deshalb legten ſie ſich aufs Bitten. Sie fielen vor Claudius aufs Knie und baten ihn flehentlichſt, nicht die Schrecken eines Bürgerkriegs über die Stadt hereinbrechen zu laſſen. Wenn er denn wirklich die Herrſchaft haben wollte, ſagten ſie zuletzt, ſo ſollte er ſie ſich vom Senat auf rechtmäßige

Weise geben lassen, statt sich mit Gewalt in ihren Besitz zu setzen. Aber der gute Claudius hatte ja schon die Herrschaft, und war auf die friedlichste Weise der Welt in ihren Besitz gelangt. Was ihm das Glück geschenkt hatte, sollte er sich nochmals vom ohnmächtigen Senat schenken lassen? Welche Absurdität!

Und dennoch würde vielleicht Claudius dem Senat nachgegeben haben, wenn er geglaubt hätte, daß dieser der Energie fähig wäre. Aber daß dieser rathlos und bestürzt war, konnte selbst einem Claudius nicht verborgen bleiben, mochte er es nun vom jüdischen König Agrippa, wie Josephus will, oder sonst woher erfahren haben. Schon die Rede der Volkstribunen und deren schwankende Haltung allein konnte ihn dessen belehren. So ermannte sich denn Claudius und ertheilte den Gesandten eine abschlägige Antwort. „Er werde gewaltsam durch den Drang der Umstände abgehalten sich in der Curie einzufinden und seinen Rath abzugeben" läßt ihn Sueton antworten, gewiß mehr witzig als wahr. „Es wundre ihn gar nicht", sagt er bei Josephus, „daß der Senat nach den trüben Erfahrungen der letzten Jahre kein Vertrauen zu einer monarchischen Regierungsform habe, aber er sollte nur Vertrauen zu seiner eignen Person fassen; er werde nur dem Namen nach Alleinherrscher sein, in der That alle Regierungsgeschäfte gleichmäßig mit dem Senate theilen." Mit diesem Bescheid wurden die Gesandten entlassen.

Alle diese Ereignisse drängten sich noch am Abend desselben Tageszusammen, an welchem Cajus ermordet worden war. Mitten in der Nacht riefen die Consuln den Senat nochmals zusammen. Aber nur hundert Mitglieder erschienen; die andern hatten sich in der Stadt verborgen, oder waren eiligst aufs Land entflohen, aus Furcht sich auf irgend eine Weise zu compromittiren. Wieder hatte man sich in unnütze Berathungen eingelassen, als die städtischen Cohorten lärmend die Wahl eines Alleinherrschers verlangten. Hierdurch wurde die Lage des Senats nur noch peinlicher. Der kurze Traum republikanischer Freiheit war ihm unter den Händen zerronnen. Jetzt aber hatte man allen Grund sich vor Claudius zu fürchten. Zwar hätte der Senat noch aus eigner Mitte einen Kaiser wählen können, aber man konnte sich über keinen Candidaten einigen. Jetzt gingen auch eine beträchtliche Anzahl von Gladiatoren, ein nicht geringer Theil der Soldaten, welche die nächtlichen Wachen in der Stadt hatten, nebst einer Menge Matrosen in das Lager. Von Stunde zu Stunde wuchs die Macht des Claudius. Jetzt wäre es rasende Verwegenheit gewesen, hätte Jemand gewagt, ihm gegenüber als Imperator

auftreten zu wollen; ein furchtbares und nutzloſes Blutbad in der Stadt war dann unvermeidlich.

Am folgenden Morgen in aller Frühe verſuchte es Chärea die wenigen dem Senat noch treu gebliebenen Soldaten und die verſammelte Volksmenge anzureden, aber man ließ ihn nicht zu Worte kommen. Stürmiſch wiederholte man den Ruf nach einem einheitlichen Regenten und bezeichnete namentlich den Claudius. Da gerieth Chärea in Zorn, ergoß ſich in höhnende Schmähreden und verlangte den Tod des Claudius, denn es ſei ſchrecklich, wenn man nach einem Raſenden, einem Blödſinnigen die Herrſchaft geben wollte. Aber jetzt geriethen auch die Soldaten in Zorn und begaben ſich insgeſammt ins Lager zu Claudius. So war der Senat ganz allein; jede Lenkung der Verhältniſſe war ihm unmöglich geworden; jetzt war ein jeder nur noch auf ſeine eigne Sicherheit bedacht. Die Senatoren bereuten und verwünſchten das Geſchehene. Niemand wollte daran Schuld ſein, einer wälzte die Schuld auf den andern, man warf ſich Feigheit und Niederträchtigkeit vor. Im Lager aber ließ ſich nunmehr Claudius von den in Waffen verſammelten Soldaten den feierlichen Huldigungseid leiſten, und verſprach jedem einzelnen derſelben ein bedeutendes Geldgeſchenk, der erſte Kaiſer, wie Sueton bemerkt, der die Treue ſeiner Soldaten auch um Geld erkaufte, — der erſte Kaiſer, müſſen wir hinzuſetzen, der auf dem Wege einer ſoldatiſchen Revolution, der durch die Prätorianer auf den Thron gehoben wurde.

Nicht Claudius alſo, ſondern der Senat, ſpielte eine lächerliche Rolle bei dieſen Ereigniſſen. Bei der ganz veränderten Stellung, welche jetzt das Militair und das Proletariat in Rom einnahm, konnte für jeden vernünftig denkenden Menſchen an der Unmöglichkeit einer republikaniſchen Regierungsform kein Zweifel mehr ſein. Ein Proviſorium konnte erſt recht zu gar nichts führen. Jetzt handelte es ſich übrigens nur noch um ein fait accompli. Claudius war Imperator und was konnte man gegen ihn einwenden? Als Privatmann hatte er ſtill und ruhig für ſich hin gelebt, zufrieden und anſpruchslos, hatte alles vermieden was Aufſehen erregen konnte und fleißig ſtudirt. An Adel des Geſchlechts und an Gelehrſamkeit konnte ſich keiner der Senatoren mit ihm meſſen. Sein Privatvermögen war beträchtlich; er hatte nicht nöthig, ſich auf Koſten ſeiner Unterthanen zu bereichern*).

*) Vergl. Joſephus XIX, 2, 1: καλῶς οὖν ἔχειν, dachten die Soldaten, ἀκρίτων ὄντι ὄντων τῶν πραγμάτων, ἡγεμόνα αἱρεῖσθαι Κλαύδιον, πατρωόν τε ὄντα τοῦ τεθνεῶτος καὶ τῶν εἰς τὴν βουλὴν συλλεγομένων οὐθενὸς οὗ τινὸς οὐκ ἀξιολογώτερον προγόνων τε ἀρετῇ καὶ τὰ κατα τὴν παιδείαν μεμελετηκότα. Als ſich Claudius

Wenn er auch etwas einfältig war, brauchte er deshalb ſchlecht zu ſein? Und wer hatte ſich vor ihm zu fürchten? Blos die Mitverſchworenen des Caſſius Chärea, die Mörder des Cajus und ſeiner Familie, und der Senat; letzterer allerdings mit Fug und Recht.

Noch an demſelben Tage hielt Claudius ſeinen Einzug in Rom. Beinah wären die wüthenden Soldaten über die Senatoren hergefallen, um ſie zu ermorden. Namentlich hatten ſie es auf den einen Conſul C. Pomponius abgeſehen, der im Senat die Republik proclamirt haben ſollte, aber Claudius nahm dieſen Mann in ſeinen perſönlichen Schutz und ließ ihm kein Leid geſchehen. Ehe ſich nun der Senat auf ſeinen Befehl in dem kaiſerlichen Palaſte verſammelte, ließ Claudius ſeine Umgebung, alſo die Officiere, zu einer Art Kriegsgericht zuſammentreten über Chärea und deſſen Mitſchuldige. Billigten ſie auch die That, ſo konnten ſie doch den Chärea ſelbſt der Treuloſigkeit nicht freiſprechen, bemerkt Joſephus ſehr richtig, und ſie fanden es der Ordnung gemäß wenigſtens die eigentlichen Mörder zu beſtrafen, um ein warnendes Beiſpiel für die Zukunft zu geben. „Nur einige Tribunen und Centurionen aus der Zahl der gegen Cajus Verſchworenen, ſagt Sueton c. 11, ließ er umbringen, theils des Beiſpiels wegen, theils weil er erfahren hatte, daß ſie auch ſeinen Tod verlangt hatten.“ Sonſt, ſagt derſelbe Sueton, wußte er nach Befeſtigung ſeiner Herrſchaft nichts Wichtigeres zu thun, als die Erinnerung an die zwei Tage, während deren man über die Veränderung der Verfaſſung berathſchlagt hatte, zu vernichten. So verkündigte er denn Vergebung und Vergeſſenheit für alles während derſelben Geſagte und Gethane und er hielt Wort. In Betreff der Erhöhung ſeiner eignen Würde bewies er ſich ſehr mäßig und beſcheiden, enthielt ſich des Vornamens Imperator, lehnte übergroße Ehrenbezeugungen ab und beging ſelbſt das Vermählungsfeſt ſeiner Tochter und den Geburtstag ſeines von derſelben geborenen Enkels in aller Stille und nur mit einer häuslichen Feier. Durch nichts aber legte er wohl mehr ſeine natürliche Herzensgüte an den Tag, als daß er es ſeine nächſte Sorge ſein ließ, das Andenken ſeiner Eltern und Angehörigen gebührend zu ehren. Wie ſeine Mutter und ſeine Großmutter ihn als Kind behandelt hatten, haben wir oben geſehen und doch wurde auch ihr Andenken mit Ehren-

---

hinter dem Vorhang verſteckte, bemerkt Joſephus (l. l. c. 3) er habe keinen andern Grund ſich zu fürchten gehabt, als ſeine vornehme Geburt: μέτριον γὰρ ἰδιώτης ἂν ἦγεν αὐτὴν καὶ τοῖς παροῦσιν ἀρχῶν ἦν, παιδείᾳ τε συνών, καὶ μάλιστα τῇ Ἑλληνίδι, καὶ παντὸς τοῦ εἰς ἦθος ἀνακειμένου παντοίως ἀπαλλάσσων αὐτόν.

bezeugungen überhäuft. Livia wurde unter die Götter verſetzt; ſeine Mutter erhielt einen beſonderen Staatswagen, der ihr Bildniß an dem Circusfeſt trug, und den von ihr bei ihren Lebzeiten abgelehnten Beinamen Auguſta. Das Andenken ſeines Bruders ehrte er ſogar noch in deſſen Sohne, denn obgleich er ſonſt alle Verordnungen des Cajus aufhob, ſo verbot er doch den Tag von deſſen Ermordung, obſchon es der Tag ſeines eignen Regierungsantrittes war, unter die Feſttage aufzunehmen. Und wie hatte ihn ſein Neffe behandelt? Aber Claudius kannte keine Rachſucht. Nur ein ideologiſcher Träumer konnte mit ſeinem Regierungsantritt unzufrieden ſein. Nur ein boshafter Verläumder konnte ihm Milde, Gnade und freundliches Weſen abſprechen. Nach der drückenden Tyrannei eines Tiberius und Cajus mußte die Regierung des Claudius als eine goldne Zeit erſcheinen.

Und dennoch war es ein Unglück für Rom, daß Claudius den Thron beſtiegen. Chärea hatte ſich etwas ſtark ausgedrückt, aber er hatte doch Recht, als er ſagte „es ſei ſchrecklich, wenn man nach einem raſenden Wütherich die Herrſchaft einem ſchwachſinnigen Dummkopf geben wolle". Herzensgüte und Gutmüthigkeit ſind vortreffliche Eigenſchaften, aber wenn kein Fünkchen Energie, keine Spur von männlichem Sinne dazukommt, dann können ſie ſogar zu Laſtern werden, die ſchon im gewöhnlichen Leben verderbliches Unheil ſtiften. Und wahrlich, es wäre ein Kinderſpiel König zu ſein, wenn nichts weiter als Gutmüthigkeit dazu gehörte, ein Land zu regieren. Claudius war durchaus unſelbſtändig. In frühſter Jugend an ein gedrücktes Weſen, an ſclaviſche Unterwürfigkeit gewöhnt, in reiferen Jahren zu einer unwürdigen Statiſtenrolle verdammt, war er auch als Kaiſer ein Spielzeug in den Händen ſeiner Umgebung. Seine Gemahlin beherrſchte ihn unumſchränkt, ſeine Freigelaſſenen waren ſeine vertrauteſten Rathgeber. Claudius war kein Schlemmer wie Vitellius, kein Wüſtling wie Nero. Aber den Genüſſen der Tafel war er nicht abhold und für ſchmeichelnde Liebkoſungen ſchöner Frauen ganz beſonders empfänglich. Eine tüchtige, gute Mahlzeit verſetzte den alten Mann in die beſte Laune und dann vermochte er es nicht ſeiner Gemahlin oder den Frauen aus ihrer Umgebung etwas abzuſchlagen. Half weder Eſſen noch Schmeichelei, ſo gab es ein drittes, wirkſameres Mittel, um den Kaiſer gefügig zu machen. Er war von Natur feige und furchtſam. Seit ſeiner Thronbeſteigung hatte dieſe Furchtſamkeit noch zugenommen. „In den erſten Tagen ſeiner Regierung wagte er, obgleich er gern ſeine populäre Schlichtheit zur Schau trug, es dennoch

niemals einem Gaſtmahle anders beizuwohnen, als daß ihn Leibwächter mit Lanzen umſtanden und Soldaten die Aufwärter machten; auch beſuchte er keinen Kranken, ohne zuvor das Schlafgemach viſitiren und ſogar Polſter und Decken ſorgfältig und gründlich durchſuchen zu laſſen, ja in der Folgezeit ließ er jeden, der ihm die Aufwartung zu machen kam, ohne alle Ausnahme durch beſonders dazu angeſtellte Viſitatoren auf das Schärfſte unterſuchen. Erſt nach langer Zeit und nach vielen Vorſtellungen gab er endlich ſoweit nach, daß wenigſtens Frauen und Knaben, die noch die Prätexta trugen, ſo wie junge Mädchen nicht körperlich betaſtet wurden." Ohne Zweifel, daß in dieſem Bericht des Sueton (c. 35) manches übertrieben und carrikirt iſt, aber in der Hauptſache mochte es wohl nicht viel anders ſein. Auch Caſſius Dio berichtet ganz ähnliches. Erſt dreißig Tage nach ſeinem Regierungsantritt wagte er es in den Senat zu gehen, dabei immer noch voll Furcht und Argwohn, nie ohne bewaffnete Begleiter. Wenn man ihn alſo in Furcht ſetzte, ſo gerieth er ganz außer Faſſung, verlor vollſtändig die Beſinnung und war dann zu Allem bereit, was man von ihm verlangte. Und Meſſalina ſowohl, als die Freigelaſſenen, die ſich hüteten, jemals den Abſichten der Kaiſerin in den Weg zu treten, verſtanden es vortrefflich, dieſe Schwächen des alten Mannes zu ihrem eignen Vortheil auszubeuten. Zum Glück für den Römiſchen Staat war Meſſalina nicht herrſchſüchtig. Zwar hielt ſie ſtreng darauf, daß alles ihr als der Kaiſerin mit gebührender Ergebenheit den Hof machte, aber ſie kümmerte ſich im Ganzen nicht um Regierungsgeſchäfte. Es genügte ihr, ihren laſterhaften Ausſchweifungen freien Lauf laſſen zu dürfen. Leider war ſie aber auch habſüchtig und verſchwenderiſch.

Es dauerte natürlich geraume Zeit, ehe dieſe traurigen Verhältniſſe in ihren Einzelheiten im Publicum bekannt wurden. Man muß geſtehen, daß der Kaiſer im erſten Jahre vortrefflich regierte. Der ſchädliche Einfluß ſeiner Freigelaſſenen machte ſich nur ſelten bemerkbar und es iſt wenigſtens fraglich, ob man das viele Gute, was Claudius that, auf ihre Rechnung zu ſetzen hat*). Die Anklagen auf Majeſtätsbeleidigung wurden abgeſchafft. Alle diejenigen, welche den Claudius als Privatmann gekränkt hatten, ſei es aus eignem Antriebe,

*) Dem widerſpricht entſchieden Dio LX, 8, 4: ταῦτα μὲν οὖν αὐτοῦ τε τοῦ Κλαυδίου ἔργα ἦν καὶ ὑφ' ἁπάντων ἐπῃνεῖτο. ἐπράχθη δὲ καὶ ἄλλ' ἄττα τότε, οὐχ ὁμοίοτροπα, ὑπό τε τῶν ἐξελευθέρων αὐτοῦ καὶ ὑπὸ τῆς γυναικὸς Οὐαλερίας Μεσσαλίνης.

ſei es um Tiberius oder Cajus damit einen Gefallen zu thun, wurden nur dann deshalb beſtraft, wenn ſie ſich auch ſonſt etwas hatten zu Schulden kommen laſſen. Die drückenden von Cajus eingeführten Abgaben wurden aufgehoben, ebenſo ſeine andern misliebigen Verordnungen, natürlich nicht auf einmal, ſondern wie ſich gerade günſtige Gelegenheit dazu darbot. Die ungerecht Verbannten wurden zurückberufen, aber nur mit Bewilligung des Senats. So kehrten auch des Cajus Schweſtern Agrippina und Julia nach Rom zurück und traten wieder in den Vollbeſitz ihres Vermögens. Die ſchwebenden Proceſſe wurden gerecht und raſch entſchieden, und im Rechtſprechen zeigte ſich Claudius unermüdlich. Alle ſchriftlichen Denunciationen, die man längſt vernichtet glaubte, die ſich aber unter dem ſchriftlichen Nachlaß des Cajus noch vorgefunden hatten, gab er ſowohl denen zu leſen, welche ſie abgefaßt hatten, als auch denen, gegen welche ſie abgefaßt waren, und verbrannte ſie dann.

Aber in demſelben Jahre eröffnete Meſſalina die Reihe ihrer Verbrechen. Die Erſcheinung der jungen, ſchönen Julia am kaiſerlichen Hofe war ihr unſtreitig unbequem. Sie war ſehr ſchön und machte dem Claudius gegenüber die Rechte ihrer Verwandſchaft geltend; ſie verkehrte häufig auf vertrautem Fuße mit ihm. Dies erregte die Eiferſucht der Meſſalina; ſie bangte um ihren eignen Einfluß auf das Gemüth des ſchwachen Mannes. Aber Julia verletzte noch in einer andern Hinſicht ihre Eitelkeit; ſie war ſtolz und ließ ſich nicht bewegen, der Meſſalina als Schmeichlerin den Hof zu machen, ja ſie ließ es wohl ſogar an der gewöhnlichen Ehrerbietung gegen die mächtige, allgemein gefürchtete Kaiſerin fehlen. Sofort ward ihr Untergang beſchloſſen. Beſchuldigungen häuften ſich auf Beſchuldigungen; hauptſächlich wurde ſie des lüderlichen Lebenswandels bezüchtigt und kaum nach Rom zurückgekehrt, mußte ſie wieder in die Verbannung wandern, wo ſie nach kurzer Zeit auf Meſſalina's 'Betrieb getödtet wurde. Auch Seneca wurde beſchuldigt in unerlaubtem Verhältniß mit ihr geſtanden zu haben und gleichfalls verbannt. So berichtet Dio. Aus ſeiner Darſtellung geht ganz klar hervor, daß die Anſchuldigungen gegen Julia erdichtet waren. In einem unerlaubten Verhältniſſe im gewöhnlichen Sinne des Wortes hat demnach Seneca zu Julia nicht geſtanden. Wodurch er aber ſonſt eigentlich den Zorn der Meſſalina erregt, bleibt unbekannt. Stand er überhaupt mit Julia in Verbindung, was wohl eben unzweifelhaft iſt, ſo hat er jedenfalls mit ihr gegen das Unweſen der Meſſalina, deſſen verderbliche Folgen ſie beide wohl rechtzeitig vorausſahen, Front gemacht,

oder doch es gemisbilligt. Auf alle Fälle ſehen wir daraus, daß Seneca ſchon damals eine bedeutende Perſönlichkeit war und namentlich bei der Familie des Germanicus in hoher Gunſt ſtand. Dem Kaiſer Claudius war er nicht zu nahe getreten. Seneca berichtet ausdrücklich (ad Polyb. 13, 2) der Kaiſer habe für ihn beim Senat Fürbitte eingelegt, er habe ihm das Leben nicht nur geſchenkt, ſondern auch erbeten. Alſo wurde über ſeine Beſtrafung im Senate verhandelt; aber im Senat ſaßen ſeine Feinde; Niemand führte ſeine Sache. Seneca ging in die Verbannung ohne Groll auf Claudius, ja ſogar mit dankbarer Geſinnung gegen ihn; er kannte ihn nicht anders, als einen milden, gutmüthigen Mann; durch ſeine fernere Verwendung hoffte er bald wieder nach Rom zurückberufen zu werden. Aber hierin hatte er ſich getäuſcht. Boshafte Frauen laſſen ſich nicht ſobald verſöhnen.

Kehren wir nunmehr nach dieſer längeren Abſchweifung zur consolatio ad Polybium zurück, und nehmen wir vor der Hand an, die Schrift ſei ächt, wie ſie denn auch die handſchriftliche Tradition als Seneca's Werk gelten läßt. Seneca tröſtet in ihr den Polybius, den angeſehenen Freigelaſſenen des Kaiſer Claudius, über den Tod ſeines jüngeren Bruders. Als einzig ſichere Andeutung über die Zeit ihrer Abfaſſung können wir einige Worte in c. 13, 2 gelten laſſen, wo von Claudius gewünſcht wird: hic Germaniam placet, Britanniam aperiat, et patrios triumphos ducat et novos. So konnte Seneca nur wünſchen, ſo lange Claudius von ſeinem Feldzug nach Britannien noch nicht zurückgekehrt war. Die Schrift ſetzt aber an allen Stellen die Anweſenheit des Claudius in Rom voraus, es wird ſich daher als Zeitpunkt ihrer Abfaſſung am beſten wohl die Zeit beſtimmen laſſen, in welcher ſich die erſte Nachricht von des Claudius beabſichtigter Unternehmung nach Britannien verbreitete, alſo der Anfang vom Jahre 43 n. Chr., denn des Claudius Abreiſe von Rom fällt in den Sommer oder Herbſt des Jahres 43, in das dritte Jahr ſeiner Regierung. Die Schrift fällt alſo in den Beginn des dritten Jahres von Seneca's Verbannung.

Der Verſtorbene war nun, der Schrift zu Folge, in ſeinem äußern Auftreten trotz der hohen Stellung ſeines Bruders und der nicht unbedeutenden Rolle, die er in Folge deſſen ſelbſt ſpielte, beſcheiden und anſpruchslos.*) So war er denn auch allgemein beliebt geweſen. Den

*) ad Polyb. 3, 2: nemo potentiam eius iniuria sensit, nunquam ille te fratrem ulli minatus est. ad exemplum se modestiae tuae formaverat, cogitabatque quantum tu et ornamentum tuorum esses et onus.

Polybius hatte er ſtets als Bruder geliebt, als einen Vater verehrt, als einen höher ſtehenden mit Achtung behandelt (c. 5, 2). Seine Beſcheidenheit, ſeine Thätigkeit und Ausdauer, ſeine Treue und Redlichkeit hatten zu den beſten Hoffnungen berechtigt (c. 18, 8). Die Troſtgründe, die Seneca für Polybius aufzählt, ſind zum Theil diejenigen, die in derartigen Situationen wohl zu allen Zeiten wiederholt ſind. Im Beſonderen heißt es, Polybius ſei zwar von einem harten Schickſalsſchlage betroffen, aber da ihm nun einmal eine hohe Stellung zu Theil geworden, in der aller Augen auf ihn gerichtet ſeien, ſo müſſe er ſich auch männlich benehmen, ſeinen Schmerz zu überwinden wiſſen. Er ſolle bedenken, wie viel er dem Kaiſer, ſeinem Herrn ſchuldig ſei, damit dieſer durch ſeine allzugroße Trauer nicht etwa mit leide. Er ſolle ſich gerade jetzt mit doppeltem Eifer den Studien widmen; er ſolle in ernſter Beſchäftigung eine Linderung ſeines Schmerzes ſuchen. Seneca empfiehlt ihm die Regierungsgeſchichte des Kaiſer Claudius zu ſchreiben. Habe er ſich erſt hierdurch gekräftigt, dann würde ihm auch eine mehr heitere Beſchäftigung zuſagen. Dann möchte er ſich im Fabeldichten, oder vielmehr in Uebertragung griechiſcher Fabeln in lateiniſches Gewand, verſuchen; am beſten würde es ſein, dem Andenken ſeines Bruders eine eigene Schrift zu weihen.

Ueber des Polybius Perſon und Stellung erfahren wir nun mancherlei in der Schrift. Er wurde vom Kaiſer Claudius wegen ſeiner Gelehrſamkeit ſehr geſchätzt. Studium et Caesar werden von Seneca des Polybius eigentliche Beſchäftigungen genannt. Aber Claudius brauchte ihn nicht blos als Genoſſen ſeiner gelehrten Arbeiten. Er mußte auch mündliche Bittgeſuche an den Kaiſer anhören, ſchriftliche Eingaben um Begnadigung und Unterſtützung ordnen und regiſtriren, überhaupt dem Kaiſer über die laufenden Geſchäfte ſchriftlichen oder mündlichen Bericht erſtatten*). Die Menſchen erwarteten viel von ihm, ſie buhlten förmlich um ſeine Gunſt. Er ſelbſt war verheirathet und lebte mit ſeinen Brüdern, deren er mehrere hatte, in der beſten Eintracht (c. 3, 4). Keiner von ihnen machte übrigens ſeinem Bruder Schande. Sie nahmen ſich um ſeinetwillen zuſammen, denn

*) c. 6, 5: non licet tibi quicquam arbitrio tuo facere: audienda sunt tot hominum milia, tot disponendi libelli. tantus rerum ex orbe toto coeuntium congestus, ut possit per ordinem suum principis maximi animo subici, erigendus tuus est. Non licet tibi, inquam, flere, ut multos flentes audire possis; ut periclitantium et ad misericordiam mitissimi Caesaris pervenire cupientium lacrimae, sic tibi tuae assicandae sunt.

er war ihrer aller Stütze, ihr Muſter und Vorbild (c. 5, 5). — Des Polybius Charakter ſchildert uns Seneca in dem günſtigſten Licht. „Daß es Niemand auf dem ganzen Erdkreis giebt, der an deinen Thränen ſein Gefallen fände, behaupte ich mit Zuverſicht“ heißt es c. 5, 2. In ſeinem Weſen nennt Seneca den Polybius freundlich und liebenswürdig. Unter allen, die Seneca je am Hofe eines Fürſten von mächtigem Einfluß geſehen, kannte er keinen, deſſen Freundſchaft man mehr aus perſönlicher Zuneigung erſtrebte, als des Vortheils halber, der aus ihr erwuchs. In Betreff des Geldes heißt es, Polybius habe nie danach gegeizt; auch jetzt weiſe er es ſo viel als möglich von ſich, und bei ſo großer Leichtigkeit, die ſich ihm darbiete, Geld zu erwerben, ſei der Hauptvortheil, den er aus ſeinem Beſitz erſtrebe, es zu verachten (c. 2, 3). Gegen die Schläge des Schickſals hat ihn freilich weder die Gunſt und Liebe des Cäſar, noch ſeine in jeder Hinſicht bewährte Rechtlichkeit, ſeine altväteriſche Einfachheit, die mit der größten Mäßigung bewahrte Macht und Höhe ſeines Glückes, nicht ſeine lautere und aufrichtige Liebe zu den Wiſſenſchaften, nicht ſeine durchaus fleckenloſe Geſinnung beſchützen können. Und Polybius ſtand hoch, ſehr hoch. So hoch hatte ihn das Geſchenk des Glückes geſtellt, ihm ſolches Anſehen, ſolche Verehrung zu Theil werden laſſen, daß, was ſelten einem Menſchen begegnet, ſein Glück ſogar dem Neide unzugänglich war (c. 2, 2). Auch über ſeine Studien erfahren wir mancherlei; Seneca verkündet mit vollen Backen ihr Lob und verſpricht ſeinen litterariſchen Producten, es waren wohl hauptſächlich Reden und Declamationen*) die Unſterblichkeit: „Seinem Talente hat der Ruhm eine ſehr lange Lebensdauer verſprochen. Er hat ſelbſt dafür geſorgt, daß ſein beſſeres Theil ihn überdaure, daß er durch vorzügliche Werke der Beredſamkeit ſich vor der Sterblichkeit bewahre. So lange die Wiſſenſchaften irgendwie in Ehren ſtehen werden, ſo lange die Kraft des Lateiniſchen oder die Anmuth der Griechiſchen Sprache ſich erhalten wird, wird er leben mit allen den großen Männern, deren Talent er ſich an die Seite geſtellt hat, oder wenn dies ſeine Beſcheidenheit nicht Wort haben will, deren Talent er nachgeeifert hat“. Wir erfahren ferner, daß ſich Polybius mit Homer und Virgil beſchäftigte; er hatte den Homer in lateiniſche, den Virgil in griechiſche Proſa überſetzt, ohne die Schönheiten des Originals in

*) c. 18, 4: potest quidem eloquentia tua, quae parva sunt, adprobare pro magnis, rursus magna adtenuare et ad minima deducere.

ſeinen beiderſeitigen Uebertragungen zu verwiſchen und durch dieſe allerdings nicht leichten Arbeiten großen Beifall geerntet (c. 11, 5.).

Die Gelegenheit von Claudius zu ſprechen lag zu nahe, als daß ſie bei dem allen hätte umgangen werden können. Dies hat denn Seneca auch keineswegs gethan. Von den Studien des Kaiſers wird nur einmal und ziemlich beiläufig geſprochen. Deſto mehr rühmt Seneca ſeine Milde, er nennt ihn mitissimus Caesar (c. 6, 5), parens publicus (c. 16, 4), er ſei publicum omnium solatium, er zeige, um wie viel beſſer durch Wohlthaten die Herrſchaft bewahrt werde, als durch Waffen. Die Milde ſei die vorzüglichſte ſeiner Tugenden; er betrachtet ihn als eine Gottheit (c. 8, 1); er ſpricht von dem Glanz ſeiner göttlichen Erſcheinung (c. 12, 3). Der Tod des Cäſar wäre für Polybius ein größerer Schmerz, als der Verluſt ſeines Bruders (c. 2, 2), da er ja ſelbſt geſagt hatte, Claudius ſei ihm theurer als ſein Leben. „Wenn du alles vergeſſen willſt", ſagt Seneca c. 7. zu Polybius, „ſo denke an den Cäſar. Sieh, welche Treue, welchen Eifer du ſeiner herablaſſenden Milde gegen dich ſchuldig biſt. Du wirſt einſehen, daß du ebenſo wenig zuſammenknicken darfſt, als jener, auf deſſen Schultern, den Sagen zu Folge, das Himmelsgewölbe ruht. Auch Cäſar ſelbſt, der alles darf, darf doch gerade deshalb vieles nicht. Der ruhige Schlaf Aller hängt ab von ſeinem Wachen, die Muße Aller von ſeiner Arbeit, Aller Genuß von ſeiner Thätigkeit, Aller Ruhe von ſeiner Beſchäftigung. Seitdem Cäſar ſich dem ganzen Erdkreis gewidmet, hat er ſich ihm ſelbſt entzogen, und nach Art der Geſtirne, die ohne Raſt ewig ihre Bahn verfolgen, darf er nicht ſtehen bleiben, nichts blos auf ſich beziehen. Auf gewiſſe Weiſe iſt auch dir dieſelbe Nothwendigkeit auferlegt; du darfſt nicht auf deinen Nutzen, auf deine Neigungen ſehen. So lange Cäſar den Erdkreis beſitzt, kannſt du dich weder dem Vergnügen, noch dem Schmerze, noch ſonſt etwas hingeben; du biſt dich ganz dem Cäſar ſchuldig." — Seneca ſpricht ferner die wärmſten Wünſche für Claudius' Wohlergehen aus: „Mögen die Götter und Göttinnen ihn lange der Welt erhalten. Möge er dem hochſeligen Auguſt an Thaten gleichkommen, ihn an Jahren übertreffen. So lange er unter den Sterblichen ſein wird, möge er nicht erfahren, daß in ſeinem Hauſe etwas ſterblich ſei. Möge er ſeinen Sohn durch lange Treue dem Römiſchen Reiche als Lenker empfehlen, möge er ihn eher als Mitregenten ſeines Vaters, denn als Nachfolger erblicken. Spät und erſt für unſre Enkel möge der Tag erſcheinen, an welchem ihn ſein Geſchlecht in den Himmel einführt. Lege nicht Hand an ihn, Schickſal, zeige an ihm deine Macht nur als nützliche Gottheit. Laß

ihn den Leiden der ſchon lange kranken und gedrückten Menſchheit abhelfen. Laß ihn alles, was der Wahnſinn des vorigen Fürſten durcheinandergeworfen, wieder an ſeinen richtigen Platz ſtellen. Möge dieſes Geſtirn, welches dem in einen Abgrund geſchleuderten, in Finſterniß begrabenen Erdkreis erſchienen iſt, immer leuchten.“ Ueber des Cajus Regierung ergeht ſich Seneca auch noch an anderen Stellen der Schrift, namentlich am Schluſſe in ſchonungsloſen Urtheilen.

Ehe man nun auf Grund der vorliegenden Aeußerungen über Polybius und Claudius, ſofort auch über Seneca als kriechenden Speichellecker, als charakterloſen, ſervilen Schmeichler den Stab bricht, möge man zuvörderſt noch zweierlei bedenken. Einmal iſt die Schrift eine Troſtſchrift. Auch in der Troſtſchrift an Marcia ergeht ſich Seneca in überſchwenglichen Ausdrücken, und ſucht alles, was zu Gunſten des Verſtorbenen oder der Hinterbliebenen ſpricht, im glänzendſten Lichte zu zeigen. Freilich heißt es auch von dieſer Schrift: ipse libellus inter insignes, etsi adulatione feminea haud expers! Um nur eins anzuführen, ſo ſagt Seneca von Cremutius Cordus, dem Vater der Marcia, deſſen Schriften unter Tiberius öffentlich verbrannt, unter Cajus aber, der ſie zu leſen wieder erlaubte, aufs Neue von der Tochter herausgegeben waren*): „Sein Andenken lebt und wird leben, ſo lange es einen Werth haben wird Römiſche Geſchichte kennen zu lernen, ſo lange es noch Jemand geben wird, der zu den Thaten der Vorfahren zurückkehren will, der wiſſen will, was ein Römiſcher Mann ſei, der ungebeugt blieb, als jeder Nacken unter dem Joch der Sejaniſchen Tyrannei geknechtet war, was ein freier Mann ſei, frei an Geiſt, Geſinnung und Hand.“ Ein hochtrabender, declamatoriſcher Ton war in dergleichen Schriften, ebenſo wie in Leichenreden, von jeher an der Tagesordnung. Er iſt auch natürlich und gerechtfertigt. Denn wodurch läßt ſich ſonſt die Trivialität der Gedanken mildern, die von der Behandlung eines ſolchen Themas unzertrennlich iſt, als durch den Prunk und das Pathos der Darſtellung? Noch für unſre Zeit iſt in Troſtſchriften und Parentationen ein ſolcher Ton unumgänglich. Man denke an die Rede Boſſuets auf den großen Condé!

Zweitens darf man nicht vergeſſen, daß die Römer als leidenſchaftliche Südländer von jeher in den Ausdrücken der Anerkennung und Hochachtung ſich viel ſtärker und voller ergingen, als wir. Wer von einem Römiſchen Autor als vir summus geprieſen wird, iſt dabei

*) Vgl. A. Schmidt Geſchichte der Denk- und Glaubensfreiheit. S. 105.

oft nur ein ſehr mittelmäßiges Subject, ein vir bonus oft geradezu ein Einfaltspinſel. Man denke daran, wie Cicero in ſeiner Rede pro lege Manilia über Pompejus, in andern Reden über Cäſar ſich äußert, wie Horaz von Auguſtus ſpricht, Vellejus von Tiberius, Martial von Domitian, oder wenn man die beiden letzteren als zweideutige Charaktere nicht gelten laſſen will, ſo erinnere man ſich vor allen Dingen der Lobrede des jüngern Plinius auf Trajan. Kann es nach unſern Begriffen wohl ein ſchamloſeres Machwerk der kriechendſten Schmeichelei geben, als dieſen Panegyricus? Und gewiß hat dieſe Rede dem Plinius bei allen ſeinen würdigen Freunden keinen Eintrag gethan, hat keinen Flecken auf ſeine Ehre geworfen. Denn ob die Römer dergleichen Verſchwendung überſchwenglicher Redensarten mit denſelben Augen betrachteten, mit denſelben Ohren anhörten, als wir, iſt doch ſehr die Frage. Man kann aus Tacitus ſehen, was bei den Römern als Schmeichelei gegen Fürſten und deren Günſtlinge galt! Worte ſind noch lange keine Thaten. — Selbſt wenn Seneca den Claudius als Gottheit bezeichnet, wenn er von dem Glanz ſeiner göttlichen Erſcheinung ſpricht*), ſo hat dies nicht ſo viel auf ſich, als man nach moderner, chriſtlicher Anſchauungsweiſe wohl denken ſollte, zumal wenn man in Erwägung zieht, daß es der äußeren Erſcheinung des Claudius keineswegs an Würde und Hoheit fehlte, wie dies Sueton ausdrücklich hervorhebt. Die Alten fanden durchaus nichts anſtößiges darin, daß den Kaiſern, in deren Perſon ſie die verkörperte Majeſtät des nomen Romanum erblickten, göttliche Ehre erwieſen würde, und es iſt nicht wahr, daß dieſer Cultus von den Kaiſern ſelbſt ausgegangen ſei. An der feierlichen Conſecration der verſtorbenen Cäſaren betheiligte ſich das ganze Volk in Rom. Aber ſchon dem Auguſtus hatte man bei ſeinen Lebzeiten aus freiem Antriebe in der Nähe der Stadt Pergamum einen Tempel errichtet. Dieſelbe Ehre widerfuhr dem Tiberius und der Kaiſer hatte nichts dagegen einzuwenden. Erſt als die Bewohner des jenſeitigen Spaniens bald nachher Geſandte an ihn ſchickten, mit der Bitte, auch ihnen zu erlauben, ihm und ſeiner Mutter ein Heiligthum einzuweihen, ſo geſtattete Tiberius es nicht und erklärte privatim, daß ein weiterer Cultus ſeiner Perſon ihm misfalle. Aber

*) si quando te domum receperis, tunc erit tibi metuenda tristitia. nam quandiu numen tuum intueberis, nullum illa ad te inveniet accessum; c. 12, 3: quotiens lacrimae suboriuntur oculis tuis, totiens illos in Caesarem dirige siccabuntur maximi et clarissimi conspectu numinis; fulgor eius illos, ut nihil aliud possint adspicere, praestringet et in se haerentes detinebit.

wie faßte man ſeine abſchlägige Antwort auf? „Die einen", erzählt Tacitus Annall. IV, 38, „deuteten dies als Beſcheidenheit, die meiſten als ein Zeichen von Mistrauen, einige als Zeichen eines entarteten Sinnes. Denn gerade der beſte Menſch ſtrebe nach dem Höchſten. So ſeien Hercules und Liber bei den Griechen, Quirinus bei uns unter die Zahl der Götter aufgenommen. Beſſer hätte Auguſtus auf die Ehre der Vergötterung wenigſtens gehofft. Denn das übrige ſtehe den Fürſten von Anfang an zu Gebote. Nach einem müſſe man unerſättlich ſtreben, nach einem guten Andenken von ſich. Denn durch Verachtung des Ruhmes würden die Tugenden verachtet". Man würde ſich gänzlich irren, wollte man glauben, dies ſei die Rede der Schmeichler geweſen.

Sehen wir nun aber von dem Uebermaß der Rhetorik ab, ſo bleibt als nackter Thatbeſtand der übrig, daß Seneca den Polybius als einen biedern, vortrefflichen, ſeinem Herrn unentbehrlichen und treu ergebenen Diener, den Claudius als einen milden, eifrigen und gerechten Herrſcher ſchildert, ernſtlich bemüht die unheilvollen Regierungsmaßregeln ſeines Vorgängers zu beſeitigen. Aber nach unſrer obigen lediglich auf den Quellen baſirenden Darſtellung war Claudius in jener Zeit wirklich der Claudius, als welchen ihn Seneca dem Weſen nach ſchildert. Seneca konnte ihn gar nicht anders ſchildern, ſelbſt wenn er nicht ſo entſchiedener Monarchiſt geweſen wäre, als welchen ihn ſeine Schriften darſtellen. Wenn die Freigelaſſenen und Hofbeamten hinter dem Rücken ihres Herrn ſich ſeitdem beſtechlich zeigten, mit Stellen und Diplomen einen förmlichen Handel trieben, ſo wurde darüber im Publicum vielfach geſpottet. Aber Claudius wußte ja nichts davon; man mußte doch erſt abwarten, bis ihm einmal die Augen über dies Unweſen aufgingen, man mußte abwarten, was er dann thun würde, ehe man ihn verdammen konnte. Die tolle Wirthſchaft der Meſſalina und der Freigelaſſenen begann erſt während des Claudius Abweſenheit von Rom, alſo in ſpäterer Zeit, als die Schrift abgefaßt ſein kann. Die große Aufregung gegen Meſſalina zeigte ſich erſt i. J. 46 und erreichte im folgenden Jahre bis zu der Kaiſerin Tode ihren Höhepunkt.

In Betreff des Polybius aber läßt uns die hiſtoriſche Ueberlieferung jener Zeit viel zu ſehr in Stich, als daß wir den Seneca der verdammungswerthen Schmeichelei, das heißt der gefliſſentlichen Entſtellung der Thatſachen beſchuldigen könnten. Was wir aber von ihm wiſſen, ſpricht beſtimmt dafür, daß Seneca von ihm mit Hyperbeln die Wahrheit geſagt hat. Abgeſehen nämlich von Seneca's Darſtel-

lung iſt es durchaus unerwieſen und unwahrſcheinlich, daß ſich Polybius ſo unvortheilhaft ausgezeichnet hat, wie die übrigen Freigelaſſenen des Claudius, und wie es Schloſſer merkwürdiger Weiſe anzunehmen ſcheint, wenn er Univerſalhiſt. Ueberſicht III, 1. S. 410 ſagt: „Der politiſche und moraliſche Charakter des Polybius iſt zu bekannt, als daß man darüber auch nur zu reden brauchte“. Ich wüßte nicht, woher uns der Charakter des Polybius anders, als aus Seneca's Darſtellung bekannt ſein ſollte. In den uns erhaltenen Büchern des Tacitus iſt Polybius nicht erwähnt. Nach Sueton c. 28 war Polybius der Hofgelehrte*) des Claudius, den man häufig die Ehre genießen ſah, in der Mitte zwiſchen den beiden Conſuln ſpazieren gehen zu dürfen. Aber dem Zuſammenhang der Stelle zu Folge führt Sueton den Polybius unzweideutig als denjenigen Freigelaſſenen auf, der am wenigſten bei Claudius in Anſehen ſtand. Da ihn aber der Kaiſer wegen ſeiner Gelehrſamkeit jedenfalls ſehr ehrte und hochſchätzte, ſo kann dies doch wohl nichts anders bedeuten, als daß gerade Polybius ſeine Stellung wohl am wenigſten zu einem Einfluß auf öffentliche Angelegenheiten misbrauchte; aber dies konnte doch eben nur von ſeinem Willen und Charakter abhängen. Nie ſpricht Juvenal von Polybius, während er doch Sat. 14, 91 nicht verſäumt über den Reichthum und Luxus des Poſides, eines andern Freigelaſſenen des Claudius, das Gift ſeines rügenden Spottes auszugießen. Der ältere Plinius ſpricht H. N. XXXIII, 47 von ungemein reichen Freigelaſſenen; er nennt auch drei aus der Regierungszeit des Kaiſer Claudius, deren er ſich noch ſelbſt erinnern konnte, den Pallas, Calliſtus und Narciſſus; den Polybius nennt er nicht. Selbſt Caſſius Dio, dieſer gewiſſenhafte Sammler alles deſſen, was ſich gegen die in ſeiner Geſchichte vorkommenden Perſonen irgendwie ſchlechtes ſagen ließ, berichtet uns nichts Nachtheiliges von Polybius, ja er erwähnt ihn überhaupt blos zweimal. In Buch 60, c. 29 führt er ihn als Beleg an, wie Claudius, der gegen die Anmaßungen fremder Freigelaſſener doch ſehr ſtreng war (vgl. Sueton c. 25), gerade die ſeiner eignen ſich ruhig gefallen ließ; aber hier iſt das Beiſpiel des Polybius, dünkt mich, nicht beſonders glücklich gewählt. Claudius war einſtmals im Theater zugegen. Der Schauſpieler recitirte auf der Bühne die damals allbekannten Worte:

ἀφόρητός ἐστιν εὐτυχῶν μαστιγίας.

---

*) a studiis; ob ein ſtehendes, kaiſerliches Hofamt?

und ſofort richtete das ganze Volk ſeine Augen auf Polybius, der mit Claudius gerade zugegen war. Aber dieſer faßte ſich raſch. Er erhob ſich mit lauter Stimme und erwiderte witzig und beißend genug, derſelbe Dichter habe ja auch geſagt:

βασιλεῖς ἐγένοντο καὶ πρὶν ὄντες αἰπόλοι.

Und trotz dieſer Antwort, fährt Dio fort, geſchah ihm nicht das mindeſte. Man hat aber keineswegs Urſache, in dieſem Benehmen des Volkes etwa eine beſondere Demonſtration gegen Polybius zu erblicken. Daß es ſich bei dem Verſe nach dem Freigelaſſenen des Kaiſers umſah, war natürlich. Das Volk hat zu allen Zeiten das zum Theil ungeſtrafte Vorrecht des Spottes und der Satire gehabt. Wahrſcheinlich war Polybius von den Freigelaſſenen allein zugegen. Daher richteten ſich aller Augen auf ihn und man muß ſagen, daß er ſich mit großer Geiſtesgegenwart aus dieſer immerhin mißlichen Affaire gezogen. Gewiß hat das Volk, ſo gut wie Claudius ſelbſt, über dieſe Antwort gelacht und ihre Kühnheit blieb daher ohne Folgen für Polybius.

An der zweiten Stelle c. 31 wird berichtet, Meſſalina (*καίτοι καὶ ἐκείνῳ πλησιάζουσα*) habe den Polybius bei Claudius verläumdet und ſeinen Tod bewirkt, dadurch aber ihr eignes Zerwürfniß mit den übrigen Freigelaſſenen herbeigeführt. Bei der Leichtigkeit, mit welcher es ihr gelungen war, den Liebling des Kaiſers zu vernichten, glaubten ſie nunmehr ihrer eignen Haut nicht mehr ſicher zu ſein. Sie verbanden ſich jetzt zum Sturze der Meſſalina und ſetzten ihn ja bekanntlich auch mit denſelben Mitteln durch, welche die Kaiſerin ſelbſt und ſie wohl mit ihr, ſo oft gegen andere bei Claudius angewendet hatten. Offenbar aber ſpricht dieſer Umſtand für Polybius; denn wäre er ein bereitwilliges, dienſtfertiges Werkzeug für die Pläne der Meſſalina geweſen, ſo würde ihn dieſes Scheuſal gewiß nicht haben umbringen laſſen. Und geriethen die übrigen Freigelaſſenen etwa deshalb ſo in Furcht, weil Meſſalina mit Leichtigkeit den ſchuldigſten, oder weil ſie den unſchuldigſten von ihnen allen zu Falle gebracht hatte? Ob nun Polybius mit gemeint ſei, ſo oft Dio aus Claudius ſpäterer Regierungszeit von Gräuelthaten berichtet, welche die *Καισαρεῖοι* veranlaßt, muß dahingeſtellt bleiben, nam ex silentio nihil probatur. Es hat alſo Diderot ganz Recht, wenn er T. IX. S. 111 ſagt: Polybe, un des affranchis de Claude, ne fut point le complice de ceux, qui abusoient de la faveur du prince imbécille, pour disposer de la fortune, de la liberté et de la vie des citoyens; il seroit injuste de le confondre avec un Narcisse, un Pal-

las, un Calliste; il n'avoit point de liaison avec Messaline, et on ne le trouve impliqué dans aucun de ses forfaits, c'étoit un homme instruit qui cultivoit les lettres à la cour, et qui exerçoit, sans ambition et sans intrigue, une fonction importante qui l'approchoit de l'empereur, et qui l'auroit mis à portée de faire beaucoup de mal s'il en avoit été capable. L'amour de l'étude est toujours un préjugé favorable aux moeurs. Freilich iſt es immer nur eine negative Rechtfertigung, die wir dem Polybius können angedeihen laſſen. Eine ſolche müſſen wir uns aber gefallen laſſen und ſie genügt. Ohnedies hatte keiner der uns hinterbliebenen Geſchichtſchreiber irgend ein Intereſſe das Gute beſonders hervorzuheben, welches ſich etwa zu Gunſten des Polybius hätte anführen laſſen, bei dem allgemeinen Haß, welcher die Freigelaſſenen der Kaiſer traf, ſobald ſie die Lieblinge ihrer ehemaligen Herren blieben.

In welchem Verhältniſſe hatte aber Seneca zu Polybius vor ſeiner Verbannung, in Rom, geſtanden? Die Beantwortung dieſer Frage iſt für unſer Urtheil über die Schrift von der höchſten Bedeutung. Leider aber iſt eine auf geſchichtliche Thatſachen geſtützte Beantwortung derſelben unmöglich. Offenbar muß irgend ein näheres Verhältniß zwiſchen beiden Männern beſtanden haben, denn ſonſt hätte Seneca an ihn nicht in dieſer Weiſe geſchrieben, nicht einmal an ihn ſchreiben können. Gemeinſchaftliche Studien ſcheinen ſie nicht einander zugeführt zu haben. Davon iſt in der ganzen Schrift keine Spur, und gewiß würde ſonſt Seneca dieſe Gelegenheit des Polybius Verdienſte um die Wiſſenſchaften in Folge eigner Anſchauung zu rühmen, ſich nicht haben entgehen laſſen. War er ihm ſonſt irgendwie verpflichtet? Der Hypotheſe eröffnet ſich hier ein weiter Spielraum. War vielleicht auch Polybius ein Freund der Julia, der mit ihr zugleich gegen Meſſalina und ihren Anhang Front machte? Dann würde man der Troſtſchrift des Seneca eine beſtimmte Tendenz unterlegen müſſen, etwa, daß er aus der Verbannung eine offene Erklärung davon abgeben wollte, er wiſſe recht gut, wie an ſeiner Verbannung nur eben die Intrigue einer beſtimmten Partei Schuld ſei. Für dieſe Anſicht ſpricht vielleicht der Umſtand, daß Seneca den Polybius ſo beſtimmt vor allen andern Perſonen am kaiſerlichen Hofe auszeichnet, wie wenn er ſagt: unum enim hunc ex his, quos in principali domo potentes vidi, cognovisse videor, quem omnibus amicum habere cum expediat, magis tamen etiam libet. Dies heißt den Polybius loben und zugleich einen Pallas, Narciſſus und die Andern beleidigen. All die übrigen Freigelaſſenen, die doch nicht minder einflußreich, ja wie wir

aus Sueton wiſſen, noch einflußreicher als Polybius waren, wird in der ganzen Schrift mit keiner Silbe gedacht. Ebenſowenig der Meſſalina. Während die Gunſt des Himmels im vollſten Maße auf Claudius und deſſen Kinder herabgefleht wird, geht die gefürchtete Domina leer aus. Seneca war kein Feind und Neider des Claudius, wie man dieſen vielleicht verſucht hatte glauben zu machen. Deshalb läßt er ihm in dieſer Schrift ſo vollkommene Anerkennung widerfahren. Daß an den gegen Julia vorgebrachten Beſchuldigungen nichts Wahres ſei, wußte wohl Jedermann in Rom. Ebenſowenig konnte darüber ein Zweifel ſein, daß Seneca lediglich als Opfer einer Weiberkabale ins Exil gewandert ſei. Wenn er alſo an irgend wen am kaiſerlichen Hofe ein Buch voll Lobes und Anerkennung ſchrieb, ohne darin der übrigen Perſonen aus des Kaiſers Umgebung zu gedenken, ſo war dies eine ganz beſtimmte politiſche Manifeſtation. Er hätte denn demüthig ſein Vergehen eingeſtehen und um Verzeihung bitten müſſen; davon iſt aber Seneca weit entfernt.

Wir wiederholen indeſſen, daß dieſe Anſicht lediglich nur als Hypotheſe gelten ſoll. Sie zur Evidenz zu bringen, iſt nicht thunlich. Natürlich iſt ſie überhaupt nur dann zuläſſig, wenn man die ihrerſeits auf reine Vermuthung geſtützte Annahme verwirft, die consolatio ad Polybium ſei eine nicht für die Oeffentlichkeit beſtimmte Schrift*). Aber dieſe Annahme hat ſo wie ſo viel gegen ſich. Es giebt wohl Briefe, die nicht für die Oeffentlichkeit beſtimmt ſind, aber ein nicht für die Oeffentlichkeit beſtimmtes Buch iſt immer eine Art contradictio in adiecto. Ein Seneca ſchreibt, um geleſen zu werden. Sogar ſeine Briefe ſollen auf die Nachwelt kommen, und ſeinem und ſeiner Freunde Namen zur Unſterblichkeit verhelfen. Uebrigens hat ſich Seneca in allem als ein Mann der größten Lebensklugheit bewieſen. Er war in praktiſchen Dingen nichts weniger als Ideolog. Wie hätte er wohl im Ernſt je glauben können, ein Polybius würde eine ſolche Schrift ruhig in ſeinem Briefkaſten verſchließen, wie auf dieſe Vorausſetzung hin ſich ſo unvorſichtig und ſo ſtark compromittiren können!

Aber man hat auch an der Aechtheit der Schrift gezweifelt. Die vereinzelten Gründe der Früheren für dieſe Anſicht ſind wohl am beſten und bündigſten von Diderot zuſammengeſtellt a. a. O. Th. IX.

*) „Senecae hoc scriptum esse, negare non licet: editioni destinatum non arbitror, sed pro praesente fortuna abiecto et demisse scriptum, ad servulum (!) heu quot laudibus exornatum! Pudet, pudet; inimicus Senecae fuit, et gloriae ejus, quisquis vulgavit.“ Lipsius.

S. 113 ff., und laufen ungefähr auf folgendes hinaus. Erſtens: Dem Caſſius Dio zu Folge exiſtirt die wahre consolatio ad Polybium nicht mehr, Seneca hatte ſie unterdrückt. Sobald ſich die Nachricht hiervon verbreitete, hat man dem Seneca eine andre untergeſchoben; und, ſagt Diderot, weil man dem Seneca nicht leicht ein ganzes Buch unterſchieben konnte, abſichtlich nur ein Bruchſtück dieſer angeblichen Schrift veröffentlicht. — Aber was ſagt Caſſius Dio, oder vielmehr Xiphilinus? An einer, wie wir noch weiter unten ſehen werden, ſehr verworrenen Stelle B. 61 c. 10 wird von einer Anklage berichtet, die man gegen Seneca vorgebracht habe. Jedenfalls ſind die einzelnen Punkte, die nun folgen, obgleich ſie der Form nach allerdings von Dio herrühren könnten, Bruchſtücke aus der Rede des Anklägers. Denn einmal darf man denn doch wohl dem Dio nicht zutrauen, daß er hier ſchon vergeſſen, wie er kurz zuvor den Seneca mehrfach wegen ſeiner Rechtlichkeit gelobt, ſeinen günſtigen Einfluß auf Nero rühmend hervorgehoben hat. Zweitens ſind die Beſchuldigungen zum Theil ſo abgeſchmackt, daß man ſie auch deshalb dem Dio nicht zutrauen kann. Seneca, ein hochbetagter, obenein fortwährend kränklicher, körperlich nichts weniger als ſchöner Greis, ſoll mit der ſtolzen Agrippina gebuhlt haben! Seneca ſoll den Nero durch ſein Beiſpiel zur Päderaſtie verleitet haben, derſelbe Seneca, den man bei dem Kaiſer ſeines ewigen, finſteren Sittenrichtergeſichts wegen verklagte! An dieſer Stelle heißt es nun auch: *τοὺς δὲ κολακεύοντάς τινα διαβάλλων αὐτὸς οὕτω τὴν Μεσσαλῖναν καὶ τοὺς Κλαυδίου ἐξελευθέρους ἐθώπευεν, ὥστε καὶ βιβλίον σφίσιν ἐκ τῆς νήσου πέμψαι ἐπαίνους αὐτῶν ἔχον, ὃ μετὰ ταῦτα ὑπ' αἰσχύνης ἀπήλειψεν.* Von einer ſpeciell an Polybius gerichteten Schrift iſt hier aber gar keine Rede, noch weniger von der, welche unter dieſem Namen auf uns gekommen iſt, in welcher von den übrigen Freigelaſſenen und von Meſſalina mit keiner Silbe die Rede iſt, auch trotz des fehlenden Anfangs, wie jeder bei Betrachtung der Dispoſition leicht erſehen kann, am allerwenigſten in der von Dio behaupteten Weiſe, nicht hat die Rede ſein können. Will man alſo den Worten des Caſſius Dio volle Bedeutung zugeſtehen, ſo muß Seneca offenbar eine andere Schmeichelſchrift außer der in Rede ſtehenden geſchrieben haben. Das glaube, wer Luſt hat; nur erkläre er uns dann auch, wie es möglich war, daß Seneca dieſe einmal veröffentlichte Schrift nachmals wieder vernichten konnte, denn das behauptet Dio oder ſein Gewährsmann. Die Sache verhält ſich gerade umgekehrt: aus der noch vorhandenen Troſtſchrift an Polybius iſt ein Beleg für die Nich-

tigkeit und Albernheit der bei Dio vorgebrachten Anſchuldigungen zu entnehmen, und der erſte Beweisgrund Diderots iſt ein durchaus nichtiger. Was aber den Umſtand anlangt, auf welchen Diderot und noch Andere kein geringes Gewicht zu legen ſcheinen, daß der Anfang der Schrift verloren gegangen iſt, ſo iſt es leichtſinnig ſofort zu behaupten, er ſei abſichtlich unterdrückt, oder nun gar, er habe gar nicht exiſtirt. Bekanntlich iſt nicht eine einzige Schrift Seneca's vollſtändig und ohne Lücken auf uns gekommen, wie denn auch Seneca mindeſtens noch einmalſo viel geſchrieben hat, als wir noch jetzt unter ſeinem Namen beſitzen.

Diderot folgert nun nach dieſer erſten, falſchen Prämiſſe weiter: die ganze Schrift ſei vom erſten Capitel an entſchieden ironiſch gehalten, daher die durchweg übertriebenen Ausdrücke. Man habe dem Seneca einen in den Augen des Volks verächtlichen, in denen der Hofleute lächerlichen Charakter beilegen wollen. Das Ganze ſei alſo weiter nichts als Satire und beißende Perſiflage. — Als ein geiſtreiches, paradoxes bon mot kann man ſich dieſe Anſicht einen Augenblick gefallen laſſen. Aber auch nur einen Augenblick. Denn man leſe die Schrift! z. B. folgende Stelle: „Wohlan, ſchaue um dich unter allen Sterblichen. Ueberall iſt reichlicher, bleibender Grund zu Thränen. Den Einen ruft ſeine mit Mühſeligkeiten beladene Dürftigkeit an ſein Tagewerk. Dem Andern läßt ſein nie geſtillter Ehrgeiz keine Ruhe. Der Eine fürchtet ſich vor dem Reichthum, den er herbeigewünſcht hatte, und die Erfüllung ſeines Wunſches iſt jetzt ſeine Plage. Den Einen quält die Sorge, den Andern die Arbeit, wieder einen Andern die Schaar, die unabläſſig ſeine Schwelle belagert. Dieſer iſt unglücklich, daß er Kinder hat, Jener, daß er ſie verloren hat. Eher werden uns die Thränen verſiegen, als die Quelle des Leidens. Siehſt du nicht, was für ein Leben die Natur uns in Ausſicht geſtellt hat, daß ſie den erſten Laut des neugebornen Menſchen einen Schmerzenslaut hat ſein laſſen? Damit machen wir den Anfang; die ganze Reihe der ſpätern Jahre ſteht damit in Einklang. So führen wir unſer Leben hin; deshalb muß das, was oft geſchehen muß, mit Maß geſchehen, und im Hinblick auf all das Traurige, was uns noch bevorſteht, müſſen wir unſre Thränen, wo nicht endigen, doch mindeſtens aufſparen. Nichts muß man mehr ſchonen, als gerade das, deſſen man ſo häufig bedarf.“ Oder wenn es gegen die Mitte der Schrift heißt: „Alle jene Güter, die uns durch einen trügeriſchen Schein von Freude und Genuß erfreuen, Geld, Rang, Macht und mehreres Andere, vor welchem die blinde Gier des Men-

ſchengeſchlechts in Staunen geräth, werden mit Unluſt und Verdruß beſeſſen, mit Neid von andern angeſehen, und ſind den Perſonen, welche ſie ſchmücken, zu gleicher Zeit zur Laſt. Sie drohen mehr, als ſie nützen; ſie ſind ſchlüpfrig und ungewiß. Nie werden ſie gut behalten, denn geſetzt auch, daß man nichts von der Zukunft befürchtet, der bloſe Schutz eines großen Glückes iſt mit Sorgen verknüpft. Will man denen glauben, die einen tiefern Blick in die Wahrheit geworfen haben, ſo iſt das ganze Leben eine Strafe. In dieſes tiefe unruhige Meer hinausgeworfen, das in ſtetem Wechſel von Ebbe und Fluth uns bald mit plötzlichem Steigen emporhebt, bald uns in tieferes Unglück verſenkt, und uns unabläſſig umhertreibt, ſtehen wir nie auf feſtem Punkte. Wir hängen und ſchweben, werden einer auf den Andern geworfen, leiden manchmal Schiffbruch und ſind immer in Furcht. In dieſem ſo ſtürmiſchen und allen Winden geöffneten Meere iſt für die Schiffer nur der Tod ein Hafen. Beklage alſo nicht deinen Bruder; er ruht; endlich iſt er frei, endlich ſicher, endlich in der Ewigkeit.“ Eine Schrift aber, in der ſich ſolche tief-ernſte Stelle finden, wo derſelbe ernſte Ton ſich von Anfang bis Ende durchzieht, ſollte eine Satire, eine grobe Perſiflage, ein ſchlechter Spaß ſein? Freilich ſagt Diderot: un satirique ne se soucie guère d'être conséquent!

Nicht genug aber, fährt Diderot fort, daß der Falſarius dem Seneca einen in den Augen des Volkes verächtlichen, in denen der Hofleute lächerlichen Charakter beilegen wollte, er wollte ihn auch bei ſeiner eignen Sekte, den Stoikern, in Miscredit bringen, daher denn die philoſophiſchen und moraliſchen Gedanken der Schrift in Widerſpruch mit ſeinem ſonſtigen Stoicismus ſtehen. Denn wie konnte ein Stoiker ſagen, die Vernichtung ſei das größte der Uebel? Aber Seneca ſagt am Ende des erſten Capitels einfach: „Es iſt alſo ein ſehr großer Troſt, zu bedenken, daß einem das begegnet iſt, was vor einem Alle gelitten haben und Alle leiden werden. Und deshalb ſcheint mir die Natur das, was ſie als das Schwerſte auferlegt hat, als ein Gemeinſames auferlegt zu haben, damit über die Grauſamkeit des Geſchickes ſeine Gleichmäßigkeit tröſten möge*).“ Diderot hat ſich dieſe Stelle wohl nicht recht angeſehen. Denn wo

*) maximum ergo solatium est cogitare id sibi accidisse, quod ante se passi sunt omnes omnesque passuri: et ideo mihi videtur rerum natura, quod gravissimum fecerat, commune fecisse, ut crudelitatem fati consolaretur aequalitas.

ſteht da, daß die Vernichtung das größte der Uebel ſei? Nach unſrer Ueberſetzung ſteht die Stelle mit manchen andern Stellen Seneca's nicht in Widerſpruch. Man vergleiche z. B. was er ep. 36 über den Tod und die Todesfurcht ſagt. Der Menſch ſolle lernen den Tod verachten, denn daß er etwas Schreckliches an ſich habe, wogegen ſich unſre innerſte Natur ſträube, ſei nicht zu leugnen. Wie konnte ferner, fragt Diderot weiter, ein Stoiker ſagen: „ich werde niemals von dir verlangen, durchaus keine Traurigkeit zu empfinden. Ich weiß wohl, daß es gewiſſe Leute von einer mehr ſchroffen, als tüchtigen Lebensklugheit giebt, welche leugnen, daß der Weiſe je Schmerz empfinden werde. Die ſind, glaube ich, nie in einer ähnlichen Lage geweſen. Sonſt würde ihnen das Schickſal ihre ſtolze Weisheit zu nichte gemacht und ſie auch wider ihren Willen zu einem wahren Geſtändniß gebracht haben.“ Aber Seneca ſagt ja gerade daſſelbe an vielen andern Stellen, und ſetzt ſich dabei faſt allemal in ausdrücklichen Gegenſatz zu den ſtrengen Soikern! Wir verweiſen nur auf ep. 63, ein Troſtſchreiben an Lucilius über den Tod ſeines Freundes Flaccus, und auf das, was Seneca daſelbſt über ſeinen eignen Schmerz beim unerwarteten Tod des Annäus Serenus ſagt. Uebrigens iſt Seneca weit davon entfernt, ſich in der Schrift an Polybius ausdrücklich als Stoiker zu geriren, was er ja auch in andern Schriften nicht immer gethan hat. Geſetzt alſo, es ließen ſich aus ihr noch andere, beweiſendere Stellen vorbringen, die mit den ſtrengen Lehrſätzen der Stoa in Widerſpruch ſtünden, ſo würden ſie uns noch keineswegs zu ſolchen Schlüſſen berechtigen, wie der berühmte Encyklopädiſt aus ihnen zu ziehen geneigt iſt.

Einen vierten Beweisgrund für die Unächtheit der Schrift findet Diderot in c. 8, 3, wo Seneca den Polybius zum Fabeldichten, einem von Römern noch unverſuchten Zweig der Litteratur, auffordert. „Was, der Schriftſteller Seneca, der Moraliſt Seneca kannte die Fabeln des Phädrus nicht? Er wußte nicht, daß Horaz die Fabel von der Stadtmaus und Feldmaus und mehrere andere gedichtet hatte? Iſt das denkbar?“ Deshalb ſei das ganze ſchlechte Fragment viel jüngeren Urſprungs, als man gewöhnlich glaube, aus einer Zeit, in welcher man bereits den Phädrus vergeſſen hatte; eine Vermuthung, welche in der Seltenheit der Handſchriften des Phädrus, von denen nur eine einzige auf uns gekommen, ihre Beſtätigung finde. Aber Seneca verlangt von Polybius nicht, er ſolle einzelne Aeſopiſche Fabeln nachdichten, wie etwa Horaz, ſondern er ſolle ſie aneinander-

reihen, das heißt, er ſolle eine größere Sammlung dichten*). Dies hatte nach ſeiner Meinung noch kein Römer gethan. Ueber das Zeitalter des Dichters Phädrus iſt aber ſehr wenig bekannt, er hat entweder unter Cajus, oder wahrſcheinlich erſt unter Claudius gedichtet (Vergl. Bernhardy Röm. Litt. S. 577) und eine Bedeutung wohl nie gehabt, oder, wie ſo mancher Schriftſteller erſt lange nach ſeinem Tode erlangt. Es iſt alſo ganz gut möglich, daß zu der Zeit, wo Seneca dies ſchrieb, noch keine Kunde von des Phädrus Fabelſammlung in das größere Publikum gedrungen war. Nach Phädrus mehrten ſich aber die Fabeldichter in Rom, ein ſpäterer Falſarius konnte alſo noch viel weniger dieſen Ausſpruch thun als Seneca, wenn er nicht eben Albernheiten ſchreiben wollte. Würde übrigens ein Falſarius die Troſtſchrift an Polybius ſo abgefaßt haben, wie ſie uns jetzt vorliegt, ohne die bei Caſſius Dio befindlichen Winke zu benutzen, die doch wohl unbeſtreitbar älter ſind als dieſer Schriftſteller?

Als letzten Beleg ſeiner Anſicht führt Diderot noch Folgendes an: „Ich habe mich an die Stelle des Polybius verſetzt. Ich habe das angebliche Werk des Seneca empfangen; ich habe es geleſen, und habe mir geſagt: entweder Seneca verſpottet mich und den Kaiſer und er iſt ein frecher Menſch; oder er iſt ein feiger Wicht, oder er iſt ein alberner Narr. Ein Mann von ſo viel Geiſt wie Seneca, ſetzt ſich nicht einem ſolchen Dilemma aus, namentlich wenn er begnadigt ſein will.“ — Aber es läßt ſich nicht ſo ohne Weiteres behaupten, Seneca habe durch dieſe Schrift einen Widerruf ſeines Verbannungsdekretes bezweckt. Und was Polybius ſich bei Empfang der Schrift gedacht haben mag, können wir von unſerm modernen Standpunkt aus nicht beurtheilen, zumal wir über ſeine Perſönlichkeit, außer durch Seneca's Schrift, nicht unterrichtet ſind.

Wir ſehen aus dem Allen, daß die bis jetzt vorgebrachten Beweisgründe für die Unächtheit der Schrift von geringem Belang ſind. Sprachliche Gründe ſind nicht vorgebracht, und dürften wohl auch ſchwerlich vorgebracht werden. Stil und Darſtellung ſind in der Hauptſache wie in den übrigen Schriften Seneca's, wenn auch letztere an manchen Stellen weniger lebhaft als anderwärts. Allein was thut das? So mag denn die Troſtſchrift an Polybius als ein ächtes Werk Seneca's nach wie vor beſtehen. Wir wollen ſie als einen erheblichen

*) non audeo te usque eo producere, ut fabellas quoque et Aesopeos logos, intentatum Romanis ingeniis opus, solita tibi venustate connectas.

Beitrag zur Sittengeſchichte des erſten Jahrhunderts der Kaiſerzeit anſehen, die uns in lebhaften Zügen den Geiſt der damaligen Ariſtokratie Roms ſchildert, wollen uns aber hüten, auf den erſten, oberflächlichen Eindruck hin, den dieſe Schrift beim Leſen auf uns macht, Seneca als einen glatten, ſervilen Schmeichler zu verdammen und ſo den Vorwurf des Leichtſinns und der Liebloſigkeit im Urtheil auf uns zu laden. Die Römer dachten und handelten in gar vielen Punkten doch wohl anders als wir Modernen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Gai Grani Liciniani Annalium quae supersunt ex codice ter scripto Musei Britannici Londinensis nunc primum edidit Karolus Aug. Frid. Pertz. Berlin, Reimer. 1857.

An die mehrfachen litterariſchen Funde, welche uns die letzten Jahre beſchert haben, reiht ſich jetzt die Entdeckung der Fragmente des römiſchen Hiſtorikers Granius, über welche wir bereits früher nach den kurzen Mittheilungen der Monatsberichte der Berliner Akademie referirt haben. Wir lernen in ihnen einen Hiſtoriker kennen, der uns, als Hiſtoriker wenigſtens, bis dahin ſo gut wie unbekannt geweſen iſt: Wir erhalten die Möglichkeit, beſſer als früher einen und den andern Blick in die Eigenthümlichkeit der römiſchen Annaliſtik zu werfen, wie ſie bis auf die Zeiten des Livius herabreicht: Wir dürfen zugleich erwarten, aus einer Handſchrift, die nach aller Wahrſcheinlichkeit den erſten Jahrhunderten unſerer Zeitrechnung angehört, mannigfache paläographiſche Belehrung zu ziehen, und was in unſern Augen wenigſtens das Wichtigſte iſt, der conjecturalen Kritik, die wir nun einmal als die lebendige Ader in dem Studium der Philologie betrachten müſſen, wird ein reiches und ſchönes Feld zu erfolgreicher Thätigkeit eröffnet. Dieſe Erwägungen mögen uns zur Entſchuldigung gereichen, wenn wir die Leſer dieſer Zeitſchrift einladen, mit uns einige Augenblicke bei dieſem unſern Granius zu verweilen.

Die dreizehn Blätter, welche die erwähnten Fragmente der Annalen des Granius enthalten, ſind, gleich wie die Fragmente der Ilias und die des Hyperides, aus Aegypten nach Europa gekommen. Sie befinden ſich ſeit 1847 im brittiſchen Muſeum zu London, und enthalten Homilien des heiligen Chryſoſtomus in ſyriſcher Schrift. Der erſte, welcher die Entdeckung machte, daß ſich unter der ſyriſchen Schrift ältere Schriftzüge zeigten, war Dr. Paul Böttticher, welcher damals

in London mit den dort befindlichen ſyriſchen Handſchriften beſchäftigt war. Er theilte dieſe Entdeckung dem Herrn Geheimerath Dr. Pertz und deſſen Sohne Karl Pertz mit, welche ſich zu gleicher Zeit in London aufhielten. Man entzifferte ſchon damals mit bloſem Auge die Worte: Sullani, Capitolium, Sacerdotio Martis, welche auf einen römiſchen Hiſtoriker hinwieſen. Dies geſchah 1853. Bei einem zweiten Aufenthalte gelang es bereits dem Herrn Geheimerath Pertz mehrere jener Blätter zu entziffern (October 1855), worauf dann der Herausgeber dieſer Fragmente, Dr. Karl Pertz, im nächſten Jahre vom 1. März bis zum 11. Juni in mühſamſter und angeſtrengteſter Arbeit die Entzifferung der ſämmtlichen 13 Blätter vollendete.

Es ſind, wie ſchon angedeutet, Blätter eines Codex rescriptus, welche wir vor uns haben. Unter der ſyriſchen Schrift befindet ſich zunächſt das Werk eines nicht näher bekannten lateiniſchen Grammatikers, von welchem zwei Seiten noch als Ueberſchriften die Worte de verbo und de adverbio zeigen. Ueber das Alter dieſes Grammatikers iſt nichts Weiteres zu beſtimmen, als daß er jünger iſt als Juvenal und Martial, welche von ihm citirt werden. Er muß jedoch nicht unbedeutend geweſen ſein, wenn man ihm den alten Hiſtoriker Granius zum Opfer brachte. Unter dieſem Grammatiker nun ſtanden, auf jeder Seite zwei Columnen, jede Columne zu 24 Zeilen, jene Fragmente, welche ſich durch mehrfache Ueber- oder Unterſchriften als dem C. Granius Licinianus zugehörig ausweiſen. Eine lithographirte Tafel, welche den Fragmenten beigegeben iſt, iſt dazu beſtimmt, dieſe dreifache Generation von Schrift vor Augen zu ſtellen.

Das erſte und zweite Capitel der Praefatio geben uns hierüber die wünſchenswerthe Mittheilung; das dritte Capitel giebt uns ein Bild von der Schwierigkeit der Arbeit, und von den Mitteln, deren der Herausgeber ſich bediente, die alten Züge wieder herzuſtellen, das vierte von der Ordnung der Blätter. Was die Schriftzüge anbetrifft, von denen das fünfte Capitel handelt, ſo gehört ein Theil der Buchſtaben entſchieden der ſogenannten Capital- ein anderer der Uncialſchrift an, während der ſpätere Grammatiker in Curſivſchrift geſchrieben iſt. Interpunctionszeichen, Trennung der Wörter finden ſich nicht. Die Buchſtaben ſind mehrfach, zwei oder drei zu einem Zeichen verbunden. Unter den Abkürzungen ſind außer den bekannten der Vornamen z. B. C. Cn. L. M., ſowie Cos. = Consul, R. = Romanus, Tr. = Tribunus, Pl. = Plebis, P. = publicus, auch ſolche wie Aurel. = Aurelius, sed. = sedit, q. = quis, q. = que, b. = bus anzutreffen. — Das ſechſte Capitel der Praefatio handelt von der

Orthographie unſeres Codex. Natürlich begegnen wir auch hier einer Anzahl einfacher Schreibfehler, wie negabunt für negabant, peterat für petierat, adventatium für adventantium, subveniren für subveniret u. a. Abgeſehen hiervon wird man die intereſſanteſten Beobachtungen machen. Der Codex ſchreibt Pompei, Grani, Manili, aber auch modi — modii als Nom. Plur. Ferner adsensast, mortuast. Wie die Orthographie zwiſchen disrumpo, dirrumpo und dirumpo ſchwankte, ſo begegnen wir hier der Form dirruit, daneben freilich der Form iunexit. Bei Formen, die mit einer Präpoſition zuſammengeſetzt ſind: inlatus, inpetus, inpositus, inpraecatus, conloquium, submovit, adgnovit, und, der Regel der Alten entſprechend, extruxit. Dem disicio entſprechend, lautet auch das Plqperf. disicerant. Dem Schwanken des h iſt exibuerant, eres — heres, und umgekehrt horas — oras beizumeſſen. Ferner dem Schwanken zwiſchen ae und e, die Schreibart equus — aequus, Abdere — Abderae, Nole, Fesulani, prestaret, und umgekehrt: praetia, praecatus, impraecatus, contumeliosae, Archaelavus — Archelaus. Verwandt hiermit ſind Formen wie Dorilao, Nisa, ingleichen monimento, reciperavit. Die Schreibart quom, aput, adque findet in unſerm Codex eine neue Beſtätigung; daneben treffen wir allerdings auch die ganz verwerflichen Formen: aliquod — aliquot, reliquid — reliquit. Was die Bildung der Perfecta und Supina anlangt, ſo findet ſich conscribsit, proscribtos. Für die Ausſprache des b iſt es belehrend auf Formen wie valneas, venigne, tavernaculi zu ſtoßen. Iſolirt ſteht Ariobardianen, wo das di die Stelle von z erſetzt. Für die Art und Weiſe, wie in der Ausſprache zwei Wörter mit einander verbunden werden, wird man gern die Schreibung: aetatem maiorem — aetate maiorem, annos superiore — anno superiore, contionem magna — contione magna der Beachtung werth halten. Umgekehrt iſt es freilich geſchehen, daß quo subsidio — quos subsidio ſteht. Es unterliegt, unſeres Erachtens, keinem Zweifel, daß dieſe Fragmente in orthographiſchen Dingen als eine wichtige Autorität gelten werden.

Die Unterſuchung, welche der Herausgeber in der Praefatio führt, ſchreitet mit dem ſiebenten Capitel zu dem Verfaſſer des geſchichtlichen Werkes vor, von welchem uns hier die Fragmente vorliegen. Der Name Granius iſt bei Cicero kein ſeltener: der praeco Q. Granius hatte ſich durch ſeine dicacitas in den Zeiten des Lucilius

eine Art von Ruf erworben: Lucilius hat ihn oft erwähnt; angesehene Männer von edelster Abkunft haben den Umgang mit ihm nicht verschmäht: der Redner L. Crassus hat als Volkstribun einmal bei ihm gegessen. P. Granius erscheint sodann zur Zeit des Verres als Negotiator in Sicilien. In der Schlacht bei Dyrrhachium fällt ein römischer Ritter A. Granius von Cäsars Partei, aus Puteoli gebürtig, eine der bekannten Persönlichkeiten unter den Rittern. Es ist keine Frage, daß unser Granius der nämlichen Familie angehört. Wenn er, wie wohl anzunehmen ist, mit dem bei Macrobius und bei Censorinus erwähnten Granius Flaccus eine und dieselbe Person ist, so hat er dem Cäsar ein Buch de indigitamentis gewidmet. Wir werden, denke ich, unsern Autor unter den Popularen der cäsarianischen Zeit zu suchen haben. Die Abfassung seines Geschichtswerkes steht nur insofern fest, daß Sallust seine Historien bereits geschrieben hatte, als Granius schrieb. Wie weit die Annalen reichten, ob bis auf Cäsars Tod, oder über denselben hinaus, dafür reichen die Argumente, welche sich aus der muthmaßlichen Zahl der Bücher gewinnen laßen, zu einer entscheidenden Ansicht nicht aus.

Was wir bis auf die Entdeckung unserer Annalen von Granius wußten, hätte in ihm nicht sowohl einen Historiker, als einen jener Forscher ahnen lassen, welcher seine Studien ähnlich wie Varro der Erforschung des römischen Alterthums zugewendet hätte. Arnobius hat sich öfters auf Granius berufen, wo es sich um das Wesen der altitalischen Gottheiten handelt, und ihn neben einem Varro erwähnt. Mit demselben Varro hat ihn auch Macrobius zusammengestellt. Wenn man die Stellen vergleicht, welche der Herausgeber mit einander verbunden hat, wird man nicht umhin können, in ihm eine bedeutende Auctorität, speciell im Gebiete der römischen Alterthumskunde, anzuerkennen. Indes diese Eigenthümlichkeit zeigt sich auch in unsern Fragmenten. So sieht sich bei einer Gelegenheit, wo die römischen Ritter sich besonders hervorgethan haben, Granius veranlaßt, eine gelehrte Bemerkung über die Equites aus der Zeit des Tarquinius zu machen, und weiter über die Anfänge der Reiterei bei den Griechen zu sprechen, gerade wie es nach den Citaten der Alten auch sonst von ihm gethan ist. Ich trage daher kein Bedenken, wo nicht besondere Schriften des Granius citirt sind, wie bei Censorinus de Die Natali 3. in libro quem ad Caesarem de indigitamentis scriptum reliquit, es wenigstens als möglich zu denken, daß die Citate aus seinen Annalen genommen seien. Und wenn Macrobius in den Saturnalien schlichtweg den Granius libro secundo citirt,

wird man kaum umhin können, an ſein großes annaliſtiſches Werk zu denken, welches mindeſtens vierzig Bücher umfaßte.

So ſchwer es auch iſt, über einen Autor aus einer Anzahl Fragmente ſich ein Urtheil zu bilden, ſo iſt doch das Gepräge der alten Annaliſtik bei ihm nicht wohl zu verkennen. Salluſt iſt nicht ein Autor, wie er ſeinen Anſichten von einem Hiſtoriker entſpricht. Sallusti opus nobis occurrit, ſagt er. Sed nos, ut instituimus, moras et non urgentia omittemus. Nam Sallustium non ut historici sunt, sed ut oratorem legendum. Nam et temp[ora] reprehendit sua, e[t de] licta carpit, et conv[icia] ingerit, et dat in c[ensum] loca, montes, flumina et hoc genus amo[venda], et culpat et conpa[rat] disserendo. Man ſieht, er will die nackte Erzählung der Facten, ohne die pathetiſche Betrachtung der Ereigniſſe, ohne die maleriſche Schilderung der Orte, ohne die Reflexionen und das Urtheil über die Perſonen. Wer ſollte nicht, wenn er dieſe Worte lieſt, ſich unſerer eigenen deutſchen Geſchichtſchreibung, wie ſie vor 80 — 100 Jahren war, erinnern? Und ob nicht Pütter, wenn er Ranke oder Leo zu Geſicht bekäme, in gleicher Weiſe über ſie geurtheilt haben würde? Was ihm dagegen als wichtig erſcheint? Es ſind die Omina und Portenta, wie ſie ſchweren Unfällen voraufgehen; ſonderbare Ereigniſſe, daß eine vornehme Frau, die bereits auf dem Scheiterhaufen liegt, durch das Schmettern der Trompeten wieder ins Leben zurückgerufen wird, die auch von Varro erzählte Geſchichte von zwei Brüdern, von denen der ältere ſtirbt, dann, als bereits das Teſtament geöffnet iſt, wieder ins Leben zurückkehrt und erzählt, wie ihn ſein jüngerer Bruder, der inzwiſchen geſtorben war, wieder zurückgeſchickt und dieſe und jene Aufträge ihm ertheilt habe; wie im Kriege zwiſchen Pompejus und Sertorius ein gemeiner Soldat, indem er einem erſchlagenen Feinde die Spolien abnehmen will, ſeinen eignen Bruder in dem Erſchlagenen erkennt und ſich dann unter ſchweren Verwünſchungen auf deſſen Scheiterhaufen tödtet. Es iſt eine eigene Weiſe der Geſchichtſchreibung, mit ihren beſondern Reizen, für die eine ſpätere Zeit wenig Intereſſe mehr haben konnte: auf die Thatſachen gerichtet, ohne das Pathos in Gedanken und Wort, ohne die vornehme Grazie, wie ſie in Cäſar unübertroffen uns entgegentritt. Man ſieht aber, aus welchen Quellen Schriftſteller wie Valerius Maximus ihre Geſchichten entnahmen, und wird weniger ungünſtig über dieſe Autoren urtheilen.

Was die Sprache anbetrifft, ſo iſt unſer Granius, ſo wohl und

leicht er auch den Ausdruck zu handhaben weiß, von der Kunſtform des Livius weit entfernt. Er gehört auch in dieſer Beziehung, gleich Varro, der alten Schule an, welche jenſeits der Claſſicität des Ausdrucks und der Periodologie des Stils liegt, welche mit Cicero entſtanden und vollendet iſt. Es fehlt nicht an Stellen, an denen die Sprache ſich dem ächt hiſtoriſchen Stile nähert wie in einem Fragmente des 33. Buches, welche ſich auf den cimbiriſchen Krieg bezieht: „Et M. Aurelium Scaurum, consularem virum, ceperunt equo deiectum. Nam is, vocatus in concilium ab his, nihil indignum viro Romano, qui tantis honoribus functus erat, aut fecit aut dixit. Itaque interfectus est, cum posset effugere, et nec ipsis petentibus ducem se tradere sustinuit, verecundia ut amisso exercitu incolumis esset. Qua victoria Cimbrorum territus Manlius Consul, litteris supplicibus cum Cepionem orasset, ut, copiis cunctis, simul et exercitu ampliato, Gallis resisterent, impetrare non potuit. Et cum Rhodanum traiecisset et apud milites gloriatus esset, et timenti consuli se auxilium laturum, ne communicare quidem cum eo consilium belli gerendi voluit, nec legatis, quos Senatus miserat, ut concordes essent, simulque rempublicam iuvarent, auscultare dignatus est; Cimbrorum etiam legatos, pacem volentes et agr[os] petentes frumentumque quod sererent, ita contumeliose submovit, ut desperata pace etc. Neben ſolchen Stellen aber wieder die größte Einförmigkeit der Rede, z. B. bello quod inter Pompeium et Sertorium fuit, miles Pompei, dum spoliat hostem, ignobilis quidam fratrem adgnovit. Extructo rogo, dum iusta persolvit, multa precatus et inprecatus gladio se traiecit. In einem Fragmente des 36. Buches tritt die annaliſtiſche Satzverbindung in beſonders auffälliger Weiſe hervor: et Pompeius, annos natus XXV, eques Romanus, quod nemo ante, pro praetore ex Africa triumphavit .... Et Murena ex Asia triumphavit, et Valerius Flaccus ex Celtiberia et Gallia. Et Lucius et Terentius, Luculli fratres, aediles curules, munere suo taurorum proelium adversus elephantos dederunt... Et Volaterrani se Romanis dediderunt. Auf einzelne grammatiſche Beſonderheiten, wie z. B. Gracchi iterum consulatu, will ich hier nicht weiter eingehen.

Der hiſtoriſche Gewinn, den uns dieſe Fragmente bieten, iſt im Verhältniß zu dem Umfange derſelben immerhin ein recht erfreulicher, nicht daß dadurch im Großen und Ganzen unſere geſchichtliche Tradition umgewandelt würde und neue Geſichtspunkte für die Betrachtung derſelben ſich darböten, wohl aber daß einzelne Perſonen und

Ereigniſſe in neuen, charakteriſtiſchen und intereſſanten Zügen ſich uns darſtellen. So P. Cornelius Lentulus, (Conſul 592) welcher als praetor urbanus, unſerm Hiſtoriker zufolge, vom Senate die Vollmacht erhielt, daß er den ager Campanus, quem omnem privati possidebant, coemeret et publicus fieret, und dieſes Auftrages ſich zu allgemeiner Zufriedenheit entledigte. Am meiſten erhalten wir jedoch für die Zeiten des cimbriſchen Krieges ſo wie für die des beginnenden Bürger- und des erſten mithridatiſchen Krieges eine reiche Ausbeute. Die Geſchichte des Jahres 87 vor Chriſto, in welchem Cinna und Octavius Conſuln waren, dürfte mit Benutzung des hier ſich darbietenden Stoffes ein etwas verändertes Anſehn erhalten, reicher, voller und concreter ſich darſtellen. Uebrigens iſt auch hier zu erinnern, daß, wie ſehr auch unſer Granius, gleich den übrigen uns näher bekannten Graniern, als einer der Popularen und als Gegner der Optimaten gelten müßte, dies doch auf ſeine Geſchichte nicht den mindeſten Einfluß ausgeübt hat. Die Annaliſtik hält ſich an das Poſitive, und nimmt für die Parteien der Stadt nicht Partei. Der Vorwurf, den unſer Autor dem Salluſt macht, iſt, wie uns die eigne Geſchichte des Granius lehrt, ein auf einer guten Ueberzeugung ruhender.

Wir müſſen endlich mit wenigen Worten der kritiſchen Aufgabe gedenken, welche hier gelöſt oder noch zu löſen iſt. Der Herausgeber hat bereits ſelbſt an vielen Stellen das Richtige gefunden, und außerdem die Fragmente, vor ihrer Veröffentlichung, an Mommſen und Bernays mitgetheilt. Beſonders Mommſen hat mit leichter und ſicherer Hand vielfache Hülfe geleiſtet. Bei alle dem kann man, was bis jetzt geſchehen iſt, nur als einen erfreulichen Anfang der Arbeit betrachten. Ich denke mir, daß die beiden Breslauer Gelehrten, wenn ſie die Fragmente einer unausgeſetzten und angeſtrengten Forſchung hätten unterwerfen können, manche weitere Schritte würden gethan haben. Damit jedoch die Leſer nicht glauben, daß ich als ein non expertus obenhin urtheile, ſo theile ich ſchließlich eine Stelle p. 7. Col. 1, lin. 20 bis Col. 2, lin. 7 in meiner eignen Faſſung mit, um zu zeigen, wie ſchwierig die Aufgabe ſei und wie viel hier zu thun bleibe. Sie lautet nach der Conſtitution unſeres Herausgebers: Multam . . . si sunt tond . . . dis die . . . . . expeti ma . . nec opplendae sunt huiusmodi cognitionibus chartulae, cum satis defendit usus, et co . . . les . . . . ibus tantum de . . opus fuit nostro corpore noscere, quantum memoriae tradere . . . . . retinere vo . . . . .

Ich leſe: Multas eius generis cognitiones (zu deutſch Geſchichten) displicet vel expeti magis, nec opplendae sunt huiusmodi

cognitionibus chartulae, cum satis expenditur usus et captus qui est lectoribus. Tantundem opus fuit nostro corpore (i. e. durch unſer Werk) noscere, quantum memoriae tradere, set et retinere posset lector.

Greiffenberg in Pommern. Dr. Campe.

Orationum Tullianarum decas. Scholarum in usum recognovit Gustavus Linkerus. Vol. I. pars II. Invectivarum in L. Catilinam libri IIII. (Wien, Gerold. 1857. 56 S.)

Der um Salluſt und Horaz ſo wie um die philologiſchen Studien in Oeſterreich ſehr verdiente Herausgeber der oben angezeigten ciceroniſchen Reden hat dieſe ſeine Ausgabe, wie der Titel beſagt, allerdings zunächſt für den Gebrauch der Schulen beſtimmt; indes glauben wir, daß dieſelbe nicht blos dieſe Aufgabe wohl erfüllen, ſondern auch die volle Aufmerkſamkeit der Lehrer und der Gelehrten von Fach auf ſich ziehen werde. Aus dieſem Grunde glauben wir dieſelbe nicht mit Stillſchweigen übergehen, ſondern ſelbſt länger bei ihr verweilen zu dürfen, als es ſonſt gerade bei einer der gewöhnlichen Schulausgaben nöthig ſein würde. Wir beeilen uns ſogar mit dieſer Anzeige, ehe uns noch das erſte Heft, welches die Reden pro Roscio Amerino und de imperio Cn. Pompei enthalten ſoll, zugegangen iſt, und ſuchen, ohne die Praefatio critica, die der Herausgeber verſpricht, abzuwarten, aus der Ausgabe ſelbſt ihre Eigenthümlichkeit und ihre Verdienſte uns klar zu machen. Die Sache hat für den, der mit den Ausgaben des Salluſt und Horaz von Linker bekannt iſt, weniger Bedenken, als es auf den erſten Blick ſcheinen könnte.

Die uns vorliegende Ausgabe der catilinariſchen Reden knüpft weſentlich an die von Halm an. Sie wendet ſich nur von dieſer aus nicht rückwärts der früheren Geſtalt des Textes zu, ſondern hält das von Halm Gewonnene mit ſehr wenigen Ausnahmen feſt, und ſucht von da aus weitere Schritte vorwärts zu thun; es ſind beſonders drei Geſichtspunkte, durch welche der Herausgeber geleitet wird. Zuerſt iſt er beſtrebt, in der Orthographie die ächten und bewährten Formen der traditionellen Weiſe zu ſubſtituiren; zum zweiten hat er der Interpunktion eine ſehr erwünſchte Sorgfalt gewidmet; zum dritten hat er durch Kritik den überlieferten Text namentlich von Einſchiebſeln

zu reinigen, an mehreren Stellen aber durch Emendationen zu beſſern geſucht. In allen dieſen Beziehungen aber ſteht er auf dem Boden einer conſervativen Kritik, ſo daß man nicht umhin kann, die große Beſonnenheit, mit welcher er überall zu Werke geht, anzuerkennen, und geneigt iſt die Reſultate ſeiner Kritik mit Vertrauen an- und aufzunehmen.

Da der Herausgeber in der deutſchen Kritik nicht blos eine hervorragende Stelle einnimmt, ſondern die Kritik auf eine eigenthümliche Weiſe übt, ſo wird es, dünkt mich, lehrreich und intereſſant für uns ſein, wenn wir ihn auf den verſchiedenen Schritten, die er thut, begleiten.

In der Orthographie ſucht er nicht blos ein beſtimmtes Syſtem, wie wir uns jetzt bereits mehr und mehr der Ausbildung und Vollendung eines ſolchen nähern, und demſelben vielleicht ſchon in wenigen Jahren entgegenſehen dürfen, mit Conſequenz durchzuführen: vielmehr bewegt er ſich auf handſchriftlichem Grund und Boden, ſelbſt bis zur Inconſequenz, und entfernt ſich von dieſem nur da, wo die ſicherſte und beſtimmteſte Ueberlieferung der alten Grammatiker, das Wort im weiteſten Sinne gefaßt, uns vorliegt. So hat er die Schreibung omnis, civis, consili u. dgl. ſo Formen wie set, aput etc. nicht zugelaſſen. Dagegen regelrecht intellego, neglegit, adulescens, cena, voltus, volnus, lubenter, domui suae, neben den üblichen Superlativformen Cat. 1, 14. mit Medic. a. proxumis, causa, aber paullisper, quidquid, aber quicquam, quanquam, iandudum in einem Worte, relicus, aber reliquis, von deus conſequent di, dis, und den Ablativ des Comparativs superiori maiori, priori auf zahlreiche und gute Gewährsmänner. Temptare, cotidie bedürfen kaum einer Erwähnung. Beim Gerundium und Gerundivum ſind es die Codices, welche ihn veranlaſſen, die Form auf undus zu wählen. So treffen wir diripiundam, interficiundos, faciundum, aber neben faciendum, ferundum I, 16. neben ferendum I, 18: dicundi, transigunda, statuundum, wo dieſe Endungen in den Codices einen Halt finden. Bei Zuſammenſetzungen von Nominibus und Verbis mit Präpoſitionen conſequent adservo, adcubantes, adficio, adfinis, exulto, exilium, extinguo, expecto, conruo, conparare, conlocato, conlega, conprehensus, conpressi, inlustres, inpudenter, inlecebris, aber imperator, immissus. Ich kann mich mit dieſem Verfahren nicht ganz einverſtanden erklären. Es iſt an ſich nicht glaubhaft, zumal wenn man erwägt, wie Cicero in allen dieſen Din-

gen mit ſicherem Bewußtſein verfahren iſt und nach einer feſten Haltung geſtrebt hat, daß er ſich eines ſolchen Schwankens, wie es hier zum Theil anzunehmen wäre, ſollte ſchuldig gemacht haben. Die Handſchriften haben ihre Bedeutung, indem ſie uns an der Tradition in orthographiſchen Dingen zweifelhaft machen, aber nicht indem ſie uns die Grenze ziehen, welche wir nicht zu überſchreiten haben. Wenn wir eine ſicher begründete Geſchichte der römiſchen Orthographie haben werden, wie wir ſie ja namentlich durch Ritſchl's Arbeiten zu erhalten hoffen, ſo wird auch hier mit Conſequenz verfahren werden müſſen, und das anerkannte Geſetz über die zufällige Ueberlieferung einzelner Codices den Sieg davon tragen. Was die Schulen anbetrifft, ſo iſt es für dieſe hohe und höchſte Zeit, daß dem Hin- und Herſchwanken ein Ende gemacht werde. Es hat viel Schaden gethan und die Unſicherheit der Schüler vermehrt, daß man, ſelbſt in Ausgaben, die für Quarta und Tertia beſtimmt ſind, Bedürfniß der Schule und Forderung der Wiſſenſchaft nicht geſchieden hat, wie jeder Lehrer, der den Nipperdey'ſchen Nepos in Quarta gebrauchen läßt, mir bezeugen wird. Selbſt die Eitelkeit und Geiſtloſigkeit der Schüler findet hier Nahrung. Wie mancher Schüler glaubt ſich für einen gelehrten Lateiner halten zu dürfen, wenn er in Exercitien und Aufſätzen mit ingeni, consili, relicus, oder rellicuus u. dgl. Staat machen kann. Ich für meine Perſon würde daher wünſchen, wenn der Herausgeber entweder weniger weit oder aber weiter gegangen wäre; die Orthographie qua Wiſſenſchaft dagegen wird ihm für die Art und Weiſe, wie er verfahren iſt, ſo wie für die Grundſätze, welche ihn geleitet haben, Dank wiſſen können.

Was die Interpunktion anlangt, ſo gehört der Herausgeber nicht zu denen, welche wie neuerdings Profeſſor Urlichs in ſeiner plinianiſchen Chreſtomathie, der Interpunktion den Tod geſchworen zu haben ſcheinen. Treffliche Bücher, wie eben dieſe Chreſtomathie, werden, wenn ich nach meiner Erfahrung urtheilen darf, dadurch für den Schüler faſt unbrauchbar. Warum verſchmähen wir doch die Mittel, durch welche unſere Vorfahren die alten Autoren dem Verſtändniſſe der Schüler haben näher führen und dem ungeübten Auge den Bau des Satzes und die einzelnen Elemente dieſes Baues anſchaulich machen wollen, ſo ſehr? Ich rechne es in unſeren Tagen dem Herausgeber hoch an, daß er die Interpunktion, ohne bei ihr dem alten Schlendrian zu folgen, eben für jenen Zweck trefflich zu nutzen ſich bemüht, und wünſchte, daß man in Ausgaben, die für die Schulen beſtimmt ſind, ſeinem Beiſpiele nachfolgen und uns die Arbeit nicht unnütz erſchweren möchte. So ſchreibt Linker I, 1. nihilne te nocturnum praesidium Pa-

latii nihil urbis vigiliae, nihil timor populi nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus nihil horum ora voltusque moverunt? Der denkende Schüler wird ſich hierdurch veranlaßt ſehen, der Gliederung in drei Paare nachzudenken. So II, 1, abiit excessit, evasit erupit. I, 32. ut Catilinae profectione omnia patefacta inlustrata, oppressa vindicata esse videatis. II, 11. poenam iam diu improbitati nequitiae, sceleri libidini debitam, wo die Begriffe improbitati und sceleri, nequitiae und libidini unter einander correſpondiren. II, 18. tu agris tu aedificiis, tu argento tu familia, tu rebus omnibus ornatus et copiosus sis etc. III, 17. hunc ego hominem tam acrem tam audacem, tam paratum tam callidum, tam in scelere vigilantem tam in perditis rebus diligentem etc. III, 23. sine caede sine sanguine, sine exercitu sine dimicatione. Zuweilen bildet der Herausgeber aus zwei Begriffen ein Paar, zu dem dann ein dritter Begriff, jenem Paare correſpondirend, tritt. So III, 21. etenim cum esset ita responsum, caedes incendia, interitum rei publicae conparari, wie wir Mord und Brand, ja der Untergang des Staats ſagen würden. Bedenklicher iſt II, 25. omissis his rebus, quibus nos suppeditamur, eget ille, senatu, equitibus Romanis, [populo] urbe aerario vectigalibus, cuncta Italia, provinciis omnibus, exteris nationibus, wo allerdings populo urbe, aerario vectigalibus zwei gute Paare bilden würden, die engere Zuſammengehörigkeit der drei Glieder dagegen weniger einleuchtet. Auch I, 29, wo Linker cum bello vastabitur Italia, vexabuntur urbes tecta ardebunt interpungirt, findet ſich kein rechter Grund zur paarweiſen Verbindung der beiden letzten Glieder; vielmehr ſteigt die Rede in drei Stufen, Italia, urbes, tecta, die unter ſich coordinirt ſind, auf, und drückt ſehr wohl das Näher- und Näherrücken der Gefahr aus. In Cat. I, 8. hatte Halm geſchrieben: sensistine illam coloniam meo iussu meis praesidiis, custodiis, vigiliis esse munitam? alſo das que hinter vigiliis, auf handſchriftliche Auctorität geſtützt, getilgt. Linker thut einen weiteren Schritt, indem er auch meis praesidiis tilgt. Wir erhalten dadurch den ſehr concinnen Satz: meo iussu custodiis vigiliis esse munitam, wobei wir denn an den Schluß der dritten Rede uns erinnern mögen, wo Linker ſchreibt: aeque ac priori nocte custodiis vigiliis defendite. Endlich erwähne ich noch III, 16 wo Linker die glänzende Verbeſſerung Mommſen's in den Text aufgenommen hat: nihil erat quod non ipse obiret occurreret; vigilare laborare, frigus sitim famem ferre poterat.

Dies iſt eine Weiſe die Interpunction zu verwerthen, der man ſeine Zuſtimmung nicht vorenthalten kann. Ich muß mich hier auf die erwähnten Beziehungen beſchränken, um mich noch zu den anderweitigen Texteſsveränderungen, die man für eben ſo viele Verbeſſerungen erklären kann, zu wenden.

Mit ſehr wenigen Ausnahmen pflichtet Linker den Verbeſſerungen Halm's bei, wie I, 2. [iam diu]; I, 3. Catilinam [vero]; I, 4. at [vero]; — verum[tamen]; I, 9. [consul]; ibid. interfecturos [esse] ibid. [mane]; I, 12. [denique]. Doch wozu ſoll ich mehr Belege der; Zuſtimmung geben? Eine der erwähnten Abweichungen iſt I, 6, wo Linker das von Halm in [ ] eingeſchloſſene tuae wieder hergeſtellt hat.

Die meiſten der weiteren Veränderungen, welche Linker in den Text aufgenommen hat, beſtehen in Ausmerzungen einzelner Wörter. So I, 1. quam diu etiam furor iste tuus [nos] eludet, cet. wie es denn allerdings von mehr als einer Seite her verdächtig iſt. Hierdurch geſtaltet ſich denn der ganze Eingang der Rede anders, welcher nicht mehr dreigliedrig iſt: quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? quam diu etiam furor iste tuus eludet, quem ad finem sese effrenata iactabit audacia? Eludere iſt dann intransitiv. — I, 1. constrictam [iam] horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non vides, wo 3 gute Codices iam auslaſſen. — I, 4. occisus [est], zwar nur auf die Autorität eines Codex, aber mit feinem ſprachlichen Gefühle, da die Tödtung des Gracchus und die des Fulvius einem und demſelben Ereigniß zugehören = interfectus est C. Gracchus, interfectus M. Fulvius. — I, 5. castra sunt [in Italia] contra populum Romanum in Etruriae faucibus conlocata. Eines von beiden iſt ſicher Gloſſem; wir unſererſeits haben in Etruriae faucibus dafür gehalten, hauptſächlich der Stellung wegen, und weil in Italia mehr zu dem Pathos der Stelle paßt, als das letztere. — I, 7. illo [ipso] die und gleich nachher eum [tu], beide ſehr probabel. — I, 9. video enim esse hic [in senatu] quosdam. Zwei Codices in senatu hic; dieſes Schwanken macht allerdings in Senatu als Gloſſem verdächtig, um ſo mehr, da erſt einige Zeilen weiter dies hic i. e. in senatu noch mehr urgirt und ausgebeutet wird. — I, 9. [dixisti]. In den vorhergehenden Sätzen iſt mit jedem neuen Verbum eine neue Handlung gegeben: distribuisti partes Italiae, statuisti quo quemque proficisci placeret: delegisti quos Romae relinqueres, quos tecum educeres, descripsisti urbis partes ad incendia, confirmasti te ipsum iam esse exiturum; jedermann erwartet nicht eine neue Erklärung, ſondern ein Aber zu der

eben gegebenen Verſicherung. — I, 12. quod est primum et quod huius imperii disciplinaeque maiorum proprium [est], auf ſehr gute Auctoritäten. — I, 15. Nihil adsequeris, neque tamen conari [ac velle] desistis, wohl richtig. — I, 16. quotiens [vero] excidit casu aliquo, wo das vero eine ganz verkehrte Steigerung, von extorta est zu excidit enthalten würde. — I, 16. Quis te ex[hac] tanta frequentia, tot ex tuis amicis etc. hac fehlt in mehreren Handſchriften, und fehlt mit Recht, da es ſonſt auch im zweiten Gliede hätte wiederholt werden müſſen: ex his etc. — I, 31. multo gravius [vehementiusque] adflictantur, wie mich dünkt, mit vollem Rechte, wegen des folgenden vehementius.

In der zweiten Rede finden wir ſo: II, 1 cum[illum], ohne handſchriftliche Veranlaſſung, und, wie ich glaube, gegen die Gewohnheit der ciceroniſchen Sprache. Mit demſelben Fug und Recht könnten wir ille wie is an zahlloſen Stellen ſtreichen. — Zu II, 2 quanto [tandem] geben die Codd. hinreichende Aufforderung; eben ſo II, 9. zu [esse fateatur], was auch an ſich unpaſſend iſt, da man ſtatt fateatur vielmehr ein glorietur erwarten müßte. In II, 19 quid? [ergo] in vastatione etc. geben gute handſchriftliche Auctoritäten zu dem Zweifel, den übrigens ſchon Halm gehegt hatte, Anlaß, wie wir auch gern in II, 22 postremum[autem] das autem beſeitigt ſehen. Eben ſo iſt II, 27 qui in urbe remanserunt atque [adeo qui]: contra urbis salutem omniumque vestrum in urbe a Catilina relicti sunt durch Tilgung von adeo qui die Scheidung zwiſchen denen qui remanserunt und denen qui relicti sunt und die noch verkehrtere Steigerung, welche in adeo enthalten war, glücklich entfernt worden. Mit gleichem Rechte II, 12 rem omnem ad patres [conscriptos] detuli.

In der dritten Catilinaria ſind III, 2 debebit[is], III, 9 post Capitolii [autem] incensionem, III, 10 quae sibi [eorum] legati recepissent, III, 11 item[que], III, 14 [hoc] Furio, III, 16 suscepta[esse] sensistis, III, 22. [Quirites] handſchriftlich wohl motivirte, zum Theil auch durch innere Gründe unterſtützte Veränderungen. III, 28 bin ich in: est [enim] nobis is animus gleichfalls geneigt das Aſyndeton vorzuziehen.

Endlich IV, 1: de vobis ac de vestris [liberis] cogitate ſehr gut, IV, 10 idem [ipsum Lentulum] largitorem et prodigum non putat, wie zuerſt Mommſen vermuthet hatte, ingleichen IV, 12 [virginum] Vestalium, nachdem ſchon Halm in virginum eine Gloſſe vermuthet hatte, IV, 15 quid ego [hic] equites Romanos commemorem durch Handſchriften unterſtützt. IV, 19, id ne unquam post-

hae non modo [non] confici, sed ne cogitari quidem possit a civibus, hodierno die providendum [est], iſt [est] völlig gerechtfertigt; auch [non], ſo wenig auch dieſe Frage bereits erledigt iſt, doch für mich unzweifelhaft, obwohl die beſten Auctoritäten es feſthalten. Endlich im letzten Satze der Rede: Habetis eum consulem, qui et parere vestris decretis non dubitet, et ea, quae statueritis, quoad vivet, defendere et per se ipsum praestare [possit] in allen Beziehungen gut, da zu dem Begriffe: „mit ſeiner eigenen Perſon für etwas einſtehen", wohl ein Begriff des Wollens nicht aber des Könnens der geeignete iſt. Die Leſer werden ſich überzeugt haben, daß unſer Herausgeber die Kritik nach ſicheren Principien und mit guter Methode übe.

Indes reichen dieſe Mittel nicht aus, um zum Ziele zu gelangen: der Herausgeber hat ſich daher hier und da noch zu kühneren Schritten entſchließen müſſen. So in der berühmten Stelle I, 4: cupio me esse clementem, cupio — me non dissolutum videri, wo ich allerdings „clementem" für einen ungehörigen Begriff halte. Aber der Vorſchlag Linker's: cupio me non amentem, mißfällt mir eben ſo ſehr. Meine Anſicht iſt: cupio me non neglegentem, cupio — me non dissolutum videri: I, 8, nihil agis, ..., quin id ego etc. gut, wozu freilich bereits von Madwig die erſte Anregung gegeben war. — I. 22. Te ut ulla res frangat? tu ut unquam te corrigas? tu ut ullam fugam meditere? [tu ut ullum exilium cogites?] als offenbarſte Tautologie, da für den Römer fuga und exilium gleichgeltende Ausdrücke ſind. — II, 2, quod vero non cruentum mucronem — extulit, quod vivis nobis egressus est, [quod ei ferrum ex manibus extorsimus], quod incolumes cives, quod stantem urbem reliquit etc., wo die eingeſchloſſenen Worte durch ihre ganz ungehörige Stellung ſich als Eindringlinge zu erkennen geben. — In II, 19 deinde magnos animos esse in bonis viris, magnam concordiam, maximam multitudinem, magnas praeterea copias militum. Die bezeichneten Worte ſind ſchon früher als ungehörig erkannt worden, Halm ſchrieb: in maxima multitudine; Linker tilgt die Worte als Gloſſem; ich glaube mit Recht, wenn nicht etwa der Fehler in multitudinem zu ſuchen iſt. — III, 13. Ac mihi quidem — cum illa certissima visa sunt argumenta atque indicia sceleris, tabellae signa manus [denique unius cuiusque confessio], tum multo certiora illa, color oculi voltus [taciturnitas]. Beide Verbeſſerungen ſind vortrefflich. Wie ſollen Geſichtsfarbe, Augen, Miene zuverläſſigere Beweiſe geben, als das Geſtändniß jedes Einzelnen? Linker befreit uns hier von einer offen-

baren Abſurdität. Was die taciturnitas anbetrifft, ſo iſt ſie das Nicht reden wollen, nicht aber das Nicht reden können, und alſo gleichfalls zu ſtreichen. — III, 14, atque ita censuerunt, ut P. Lentulus, cum se praetura abdicasset [in custodiam traderetur], itemque uti ..... in custodiam traderentur. Trefflich. — Desgleichen III, 22, iam vero [illa Allobrogum sollicitatio, iam] ab Lentulo ceterisque domesticis hostibus tam dementer tantae res creditae et ignotis et barbaris, ſo wie am Schluß dieſes Paragraphen: [praesertim qui — potuerunt?] — Ferner III, 25, [atque illae tamen omnes dissensiones erant eiusmodi, quae non ad delendam, sed ad commutandam rempublicam pertinerent], während Halm den zweiten Satz: atque illae tamen omnes dissensiones etc. für den unächten gehalten hatte. Bei dem Vorſchlage Linkers fehlt uns vor non illi nullam etc. die den Gedanken leitende Partikel, bei dem Vorſchlage Halms der Gegenſatz des früheren Blutvergießens zu der Verhütung deſſelben. Ich für meine Perſon leſe: Atque illae tamen omnes dissensiones erant eius modi, quae non ad delendam, sed ad commutandam rempublicam pertinerent: non illi nullam esse rempublicam, sed in ea, quae esset, se esse principes, neque hanc urbem conflagrare, sed se in hac urbe florere voluerunt: tamen non reconciliatione concordiae, sed internicione civium diiudicatae sunt. In hoc autem etc. — Aus IV, 25 iſt noch zu erwähnen der anſprechende Vorſchlag: quantum infinita e caede restitisset. — Endlich iſt IV, 27 der Satz: mentes enim — — vestrum est providere und damit ein großes Aergerniß für jeden nicht ganz geſchmackloſen Leſer entfernt worden. In IV, 11 werden in gleich trefflicher Weiſe [atque obtinebo eam multo leniorem fuisse] zurückgewieſen. In IV, 15 hat Linker, nach Halms Bemerkung, eben ſo die Worte „in consulatu confirmatam meo“ als Einſchiebſel bezeichnet.

Ich kann jedoch dieſe Anzeige einer ſo verdienſtvollen Ausgabe nicht ſchließen, ohne dem Herrn Herausgeber die Frage vorzulegen, ob nicht bei einer genauen Analyſe der zweiten, dritten und vierten Catilinaria ſich Motive genug ergeben ſollten, um noch einen letzten Schritt, aber den entſcheidenden, zu thun, und dieſe Reden völlig als das, was ſie ſind, als rhetoriſche Declamationen, aus der Zeit zwiſchen Cicero und Quinctilian, zu erkennen. Uebrigens ſcheide ich von dem Herausgeber mit Dank, und mit dem Wunſche, daß er in gleicher Weiſe, wie bisher, in der Philologie ein Vorkämpfer der Kritik ſein möge!

Greiffenberg in Pommern. Dr. Campe.

Geſchichte der altdeutſchen (gothiſchen, althochdeutſchen und mittelhochdeutſchen) Litteratur in Proben und Charakteriſtiken, mit Beiträgen von Prof. Franz Pfeiffer. Herausgegeben von G. H. Fr. Scholl und Dr. Tr. F. Scholl. — Dritte Auflage. Stuttgart, Metzler, 1855.

Bekanntlich hat ſeit einigen Decennien das hiſtoriſche Studium der deutſchen Sprache und Litteratur einen früher kaum geahnten Aufſchwung genommen, und da dieſes Studium nicht etwa nur für den Sprachforſcher und Geſchichtsforſcher, ſondern für jeden gebildeten Deutſchen einen hohen innern Werth hat, ſo iſt es natürlich, daß das Streben folgte, den reichen Gewinn dieſes Wiſſenſchaftszweiges möglichſt Vielen zugänglich zu machen und demnach theils handliche Auszüge aus der Grimmſchen Grammatik, theils Leſebücher mit und ohne allgemeine und einzelne litterariſche Einleitungen und Gloſſarien anzufertigen. Freilich drängten ſich auch hier unwürdige Arbeiter ein, die beſſer vom Platze geblieben wären, Leute, die da meinten, ſeichte Oberflächlichkeit vermöge in dieſem Gebiete noch eher als in manchem andern mindeſtens populäre Bücher ans Licht zu bringen. Unter den Leſebüchern ſteht ohne Zweifel ſowohl durch den Reichthum des Materials als durch deſſen nach allen Richtungen wohl überlegte Wahl und kritiſche Sichtung das Leſebuch von W. Wackernagel obenan; kein Wunder drum, daß dieſe große Arbeit eines der ſelbſtändigſten Schüler von Lachmann von andern reichlich benutzt worden iſt. Das Wackernagelſche Werk iſt in der neuern Zeit um ſo fruchtbarer geworden, da der Meiſter in Forſchung und Darſtellung auch eine nur noch nicht ganz zu Ende gebrachte äußerſt gediegene Litteraturgeſchichte daneben treten ließ und das Verſtändniß des altdeutſchen Theiles durch ein muſterhaftes Gloſſar förderte. Es mag aber ſein, daß Wackernagels altdeutſches Leſebuch für die Anfänger und zum Selbſtſtudium zu reich und umfaſſend iſt; auch bringt es ſchon der äußere Umfang mit ſich, daß ſein Preis ziemlich hoch iſt. Unter den weniger umfangreichen Werken der Art nimmt das oben bezeichnete einen ehrenvollen Platz ein. Einer allgemeinen Einleitung folgen hier eine ſchöne Anzahl Leſeſtücke, die vom vierten Jahrhundert bis ins funfzehnte reichen, und dieſe Leſeſtücke ſind wieder mit kurzen Einzeleinleitungen verſehen, welche über Urſprung, Gedanken, Ausgaben u. ſ. f. derſelben aufklären und viele treffliche Winke enthalten. Am Ende iſt ein einfaches und leicht zu handhabendes Gloſſar beigefügt. In der Wahl der Stücke und in der kritiſchen Geſtaltung der Texte laſſen ſich tüchtige Kenntniß der Gegenſtände, Geſchmack und Umſicht

nicht verkennen. Einen Wunsch, den wir schon mehrfach äußerten, wollen wir auch bei diesem Buche laut werden lassen. Die altdeutschen Schriften sind keineswegs so leicht, daß sie einfach mit Hülfe eines kurzen Glossars überall sicher verstanden werden könnten, und wir sehen nicht recht ein, warum griechische und römische Schriftsteller, für deren Verständniß durch Lexicon und Grammatik weit mehr geschehen ist, mit Noten versehen werden, während die altdeutschen in der Regel so ziemlich nackt auftreten müssen. Gerade da, wo Stoff und Sprache uns näher liegt, ist es erst recht nöthig, sollen die Lesestücke dem Autodidakten und dem Schüler geboten werden, auf das Wesentliche in der historischen Entwickelung aufmerksam zu machen. Wir meinen, daß das Fehlen an solchen Bemerkungen ein Hauptgrund ist, daß unsere ältere Litteratur von einem viel kleinern Theil der Nation gekannt ist, als jeder redliche Freund derselben wünschen muß. Warum haben solche Ausgaben, wie die Iweins von Lachmann und Beneke zu erscheinen aufgehört, und warum wollen altdeutsche Lesebücher nicht auch darin den Zweck von Schulbüchern erfüllen? Vielleicht nehmen die Herausgeber dieses altdeutschen Litteraturbuches bei einer neuen Auflage desselben auf unsere Wünsche Rücksicht. Aber auch schon in seiner jetzigen Form verdient das Werk namentlich als eine gründliche Vorschule zu dem Wackernagelschen unsre beste Empfehlung. Oder vielleicht wird, wer dieses Buch durchgearbeitet und damit schon reiche Litteratur- und Sprachkenntnisse gesammelt hat, sich noch lieber unmittelbar zu vollständigen Compositionen wenden. — Druck und Papier sind schön.

H. Schweizer.

---

1. Ph. Wackernagel, Edelsteine deutscher Dichtung und Weisheit im XIII. Jahrhundert. 2. verb. u. verm. Auflage. Frankfurt a. M., Heyder. XXXII. u. 312 S.

2. A. Holtzmann, Prof. an der Univ. Heidelberg, das Nibelungenlied in der ältesten Gestalt mit den Veränderungen des gemeinen Textes. Mit Wörterbuch. Stuttgart, Metzler. 424 S. 1 Thlr. 26 Sgr.

In dem Augenblick, wo die Frage über den Unterricht im Mhd. auf den höhern Schulen wieder so lebhaft die Schulmänner bewegt, erscheint von dem Wackernagelschen mhd. Lesebuch die 2. Auflage. Verkürzt sind die Mittheilungen aus dem Nibelungenliede in der ersten Hälfte desselben, neu aufgenommen Conrad's Otto mit dem Barte.

übrigen Inhalt findet man in der Anzeige der 1. Auflage (Päd. 1851) angegeben, woselbst auch die Arbeit bereits gebührend em-
len ist. — Die Holtzmannsche Ausgabe des Nibelungenliedes ver-
t bekanntlich die Hdschr. A., welche Lachmann zu Grunde legt,
der Verf. weicht darum von Lachmann auch wesentlich in Betreff
für den ältesten Text zu haltenden Strophen ab. Wir überlassen
Gelehrten die Entscheidung und erfreuen uns ruhig an einer Aus-
e, die den Kern des Liedes giebt und ihn der Schule durch ein
erbuch genießbar macht. Lgbn.

V.

Lehrbuch der Geometrie, für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von Dr. Fr. Reuter, ord. Lehrer an der großen Stadtschule zu Wismar. Erster Theil: Planimetrie. Wismar, Hinstorff. IV. u. 104 S. 3 Figurentafeln.

Lehrbuch der Elementar-Geometrie, für den Schul- und Selbstunterricht, von A. Beyer, Prof. und Prorector am Gymnasium zu Neustettin. Erste Abth. Mit 140 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin, L. Oehmigke. VIII. u. 140 S. 8.

Lehrbuch der ebenen Geometrie. Zum Gebrauche für Schulen, von J. Bootz, Hülfslehrer der Mathematik an der technischen Schule zu Erlangen. Mit zwei Kupfertafeln. Erlangen, Enke. 95 S. 8.

Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten von Friedr. Märcker, Prof. am Gymnasium Bernhardinum in Meiningen. Erster Band. Geometrische Vorbegriffe und Planimetrie. Mit 14 lithogr Tafeln. Hildburghausen, Kesselring. XII. u. 205 S. 8.

Die Geometrie, dargestellt in entwickelnder Methode, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, von Friedr. Mann, Prof. an der Thurgauischen Cantonsschule. Erste Abtheilung: Planimetrie. Mit in den Text gedruckten Figuren. Zürich, Meyer u. Zeller. VII. u. 184 S. 8

Ref. hat schon bei andern Gelegenheiten wiederholt darauf hin-
wiesen, daß, wie beim mathematischen Unterrichte überhaupt, so beim
geometrischen insbesondere drei Stufen zu unterscheiden sind. Auf der
ersten Stufe kommt es darauf an, von der sinnlichen Anschauung aus-
gehend, dem Schüler zur Auffassung der einzelnen Raumformen zu
verhelfen; auf der zweiten werden auf empirischem Wege die wichtig-
sten für jene Raumformen geltenden Gesetze gefunden; auf der dritten

endlich folgt die innere Begründung dieſer Geſetze. Während auf den beiden erſten Stufen die Anſchauung das Hauptmittel der Erkenntniß ſein muß, iſt es auf der dritten die Behandlung der Begriffe. Die Aufgaben der beiden erſten Stufen hat die geometriſche Formen- oder beſſer Anſchauungslehre zu löſen, die Aufgabe der dritten die wiſſenſchaftliche Geometrie. Der Unterricht in der letztern ſetzt einen geometriſchen Anſchauungsunterricht voraus, weil ohne dieſen im Geiſte des Schülers alle Anknüpfungspunkte fehlen, weil nur, wenn die Raumformen und ihre Geſetze erkannt ſind, die innere Nöthigung, nach den Gründen der letzteren zu fragen, entſteht. Die an ſo manchen Gymnaſien gehörte Klage, daß nur einzelne Schüler für das Studium der Mathematik befähigt ſeien, wird man gewiß viel weniger hören, wenn man dem Unterrichte in der wiſſenſchaftlichen Geometrie einen gründlichen Unterricht in der geometriſchen Anſchauungslehre vorausſchickt und da, wo dies bereits geſchieht, die ihm zu widmende Zeit nicht gar zu kurz anberaumt; wenn man ferner nicht ſchon zwölfjährigen Knaben Intereſſe und Befähigung für eine wiſſenſchaftliche Behandlung der Raumbegriffe zumuthet.

Der Verf. von Nr. 1 ſchickt der Planimetrie einen ſolchen, freilich nur 12 Seiten umfaſſenden Anſchauungs-Curſus voraus; aber wie die Grenzen, die er ihm ſteckt, nach unſerm Dafürhalten viel zu eng ſind, ſo entſpricht auch die Behandlungsweiſe nicht den Anforderungen, die an dieſen Unterricht zu ſtellen ſein dürften. Herr R. begnügt ſich mit der Betrachtung zweier Körper: des Würfels und des geraden Cylinders. Die an dieſen ſich darbietenden Verhältniſſe ſind auf der einen Seite keineswegs mit der nöthigen Gründlichkeit in Erwägung gezogen; auf der andern Seite iſt aber auch gar Vieles zur Sprache gebracht, was mit der Anſchauung des Würfels und des Cylinders gar nichts zu thun hat. Eine Vorſtellung von den verſchiedenen Arten der Dreiecke, von den Vielecken, von ſpitzen und ſtumpfen Winkeln, von Scheitelwinkeln u. ſ. w. war durch die Anſchauung anderer Körper hervorzurufen. Dadurch, daß nach Beſprechung des Würfels die Zeichnung verſchiedener Prismen und Pyramiden, ſowie des Oktaeders, nach Beſprechung des Cylinders die Zeichnung des Kegels und der Kugel verlangt wird, iſt begreiflicherweiſe dieſem Uebelſtande nicht abgeholfen. — Daß in den propädeutiſchen Unterricht auch die wichtigſten planimetriſchen Conſtructionen aufgenommen werden ſollen, billigen wir ganz; aber ſie dürfen nicht, wie in dem vorliegenden Buche geſchehen, einen beſonderen Abſchnitt bilden, ſondern müſſen an geeigneter Stelle (wie z. B. die Errichtung eines Perpen-

dikels und die Conſtruction eines Quadrats bei der Betrachtung des Würfels) angeknüpft werden. Daß der Hr. Verf. dies nicht in dieſer Weiſe will, folgt freilich nicht mit Nothwendigkeit aus der ununterbrochenen Aufeinanderfolge, in der ſich die Aufgaben in ſeinem Buche finden.

Was den Haupttheil des Buchs, die Planimetrie, anlangt, ſo folgen die Lehrſätze des Syſtems aus Gründen, welche der Gebrauch des Buchs in Wismar an die Hand gab, genau ſo auf einander, wie in dem „Leitfaden für einen heuriſtiſchen Schulunterricht von Matthias“. Die Beweiſe ſind zwar kurz, aber vollſtändig ausgeführt; die Aufgaben ſind von den Lehrſätzen getrennt; jedem Abſchnitte folgen zahlreiche Uebungsaufgaben, unter denen ſich auch viele der bei Matthias als Zuſätze auftretenden Sätze finden. Dieſe drei Eigenthümlichkeiten erſcheinen uns durchaus billigenswerth, ſowie denn überhaupt der eigentlich planimetriſche Theil den praktiſchen Zwecken des Buches entſprechend genannt werden darf.

Während ſich Nr. 1 in ſeinem Haupttheile dem Leitfaden von Matthias eng anſchließt, iſt Nr. 2 aus dem Streben hervorgegangen, ein paſſenderes Buch an die Stelle des Matthias'ſchen zu ſetzen. Da keinem der in neuerer Zeit erſchienenen Lehrbücher, namentlich in den Elementen der Geometrie und Arithmetik, ein entſchiedener Vorzug zugeſtanden werden konnte, ſo entſchloß ſich Hr. B. ein neues Lehrbuch der Mathematik zu ſchreiben. Von dieſem bildet nun das vorliegende Heft die erſte Abtheilung des die Elementar-Geometrie enthaltenden zweiten Theils. Nach Darlegung eines ſolchen Grundes für die Abfaſſung eines Lehrbuchs iſt gewiß die Frage nach den ſpeciellen Vorzügen deſſelben ganz beſonders nahe liegend. Nach der Erklärung des Verf. ging ſeine Hauptabſicht dahin, die Elemente der Geometrie in einer auch dem elfjährigen Knaben verſtändlichen Sprache darzuſtellen und die einzelnen Erklärungen und Sätze ſo auf einander folgen zu laſſen, daß jedes Neue gehörig vorbereitet und begründet wäre. Was den erſten dieſer beiden Punkte anlangt, ſo müſſen wir das Ziel, welches ſich der Verf. geſtellt hat, als ein falſches bezeichnen. Elfjährige Knaben ſind für einen wiſſenſchaftlichen geometriſchen Unterricht nicht reif. Dagegen kann das Lob der Verſtändlichkeit dem Buche wohl gezollt werden, obwohl es Hrn. B. nicht immer gelungen iſt, eine zu große Breite und Umſtändlichkeit der Beweisführung zu vermeiden. Trotz des größten Strebens nach Klarheit ſind aber doch, namentlich im Anfang, einzelne Unklarheiten nicht vermieden worden. So wird z. B., wenn nicht ausdrücklich der Zuſatz gemacht wird, daß die betr. Stelle

nicht in den Grenzflächen liegen darf, die Wahrheit des Grundſatzes, daß ein geometriſcher Körper von jeder in ihm befindlichen Stelle nach allen Seiten im Raum ausgedehnt ſei, jedenfalls zu bezweifeln ſein. Ebenſo möchte es doch nicht allgemein wahr ſein, „daß durch die Bewegung einer begrenzten Linie wieder eine Linie erzeugt werde, wenn die folgenden Punkte derſelben nach und nach an Stellen rücken, wo der vorderſte Punkt ſchon geweſen.“ Der Begriff der Drehung durfte §. 9, 7 nicht als für ſich klar vorausgeſetzt werden. Das Ungenügende des Ausdrucks möchte ferner auch in folgender Definition nicht bezweifelt werden: „Eine durch zwei feſte Punkte gehende Linie, welche in jeder dann noch möglichen Lage an derſelbeu Stelle des Raumes bleibt.“ Was damit geſagt ſein ſoll, kann man nur aus der andern auch nicht ganz beſtimmt gefaßten Definition der geraden Linie errathen: „Eine durch zwei feſte Punkte gehende Linie, welche durch Drehung an keine andere Stelle des Raumes gebracht werden kann, heißt gerade.“ — In mehr als einer Beziehung ungenügend iſt es, wenn eine Figur durch geometriſche Größen beſtimmt genannt wird, falls die Größe der Winkel und Seiten einer Figur in der Art beſtimmt werden, daß aus ihnen an einer beſtimmten Stelle nur eine einzige Figur von ganz beſtimmter Geſtalt und Größe gebildet werden könne. Nicht zu billigen dürfte auch die Erklärung des Winkels ſein als die Lage, welche die Richtungen zweier in einer Ebene von einem Punkte ausgehenden geraden Linien gegen einander haben. Wie man bei einer ſolchen Auffaſſung von einer Größe des Winkels, von einer Summe oder Differenz zweier Winkel, von der Vervielfachung eines Winkels ꝛc. ſprechen kann, begreift ſich in der That nicht. Nicht recht klar iſt es, wenn geſagt wird, daß ſich dieſe Größe darnach richte, ob ſich die Schenkel mehr oder weniger an einander lehnen und daß ſich die Schenkel eines größern Winkels mehr aneinander lehnen, als die eines kleinern. Gerade in der Feſtſtellung dieſer erſten geometriſchen Begriffe hättte der Verf. Veranlaſſung gehabt, diejenige Strenge der Entwickelung zu beobachten, welche er gewiß im Auge hatte, als er ſich die Aufgabe ſtellte, jedes Neue gehörig vorzubereiten und zu begründen.

Die Anordnung des Stoffs iſt im Allgemeinen die hergebrachte. Nach der Betrachtung der geraden Linien in Beziehung auf Lage und Größe folgen die ebenen Figuren (das Dreieck, Viereck, Fünfeck und Vieleck, der Kreis) mit Ausſchluß der Sätze, die ſich mit Hülfe von Proportionen ableiten laſſen, und derer, die ſich auf die Flächenräume beziehen, welche in der nächſten Abtheilung folgen ſollen. — Aufgaben ſind in dem Buche nicht enthalten.

Der Verf. von Nr. 3 ſpricht ſich über die von ihm befolgten Grundſätze nicht aus. Es mag dies in der Vorrede zu den wohl früher erſchienenen Elementen der allgemeinen Arithmetik, die uns nicht zur Hand ſind, geſchehen ſein. Das Buch bietet unſers Erachtens in Beziehung auf Auswahl und Anordnung der Sätze nichts weſentlich vom Althergebrachten Abweichendes dar. Auch entbehrt es derjenigen Ueberſichtlichkeit, welche Haupterforderniß eines den Schülern in die Hände zu gebenden Lehrbuchs iſt. Lobenswerth finden wir die etwas eingehendere Berückſichtigung algebraiſch-geometriſcher Aufgaben. Ein Anhang enthält 40 zu beweiſende Lehrſätze und 122 zu löſende Conſtructionsaufgaben. Wir begnügen uns, einige der bei der Durchſicht des Buches gemachten Bemerkungen hierherzuſetzen Wird der Weg eines ſich im Raume bewegenden Punktes (S. 2) eine Linie und die Linie, falls dieſe Bewegung nach einer und derſelben Richtung vor ſich geht, eine gerade genannt, ſo iſt es falſch, daß jede nicht gerade Linie eine krumme ſei, weil die vorausgeſchickte Definition der Linie auch gebrochene und gemiſchte Linien als beſondere Linienarten aufzufaſſen gebietet, obwohl nach Aufzählung der vier verſchiedenen Arten eine Reduction auf die zwei Hauptarten erforderlich iſt. — Wenn es ferner auf derſelben Seite heißt: „Jede Bewegung einer Linie erzeugt eine Fläche, hier iſt blos die Bewegung der Geraden in ihrer eigenen Richtung ausgenommen“, ſo ſcheint der Verf. z. B. nicht an die Bewegung einer Kreislinie in ſich ſelbſt gedacht zu haben. — S. 4 vermiſſen wir den Beweis des Satzes, daß alle geſtreckten Winkel gleich ſind. Die in Parentheſe hinzugefügte Bemerkung: „Sie können zum Decken gebracht werden“ würde nach den kurz vorhergegangenen Erklärungen von Congruenz und Gleichheit dazu haben führen müſſen, nicht die Gleichheit, ſondern die Congruenz der geſtreckten Winkel zu behaupten. — Nebenwinkel werden als Winkel definirt, die einen gemeinſchaftlichen Schenkel und Scheitel haben und deren beide andere Schenkel einen geſtreckten Winkel bilden. Die Gemeinſamkeit des Scheitels ergiebt ſich aus den beiden andern Merkmalen von ſelbſt und gehörte daher nicht in die Definition. — Nach S. 6 ſoll ſich die Planimetrie unter Andern mit Flächen in der Ebene (?) beſchäftigen. — Der Beweis des Satzes, daß zwei Linien parallel ſind, wenn ſie von einer dritten unter gleichen Wechſelwinkeln geſchnitten werden, ſcheint uns ungenügend. Nimmt man einen Schnittpunkt an, ſo müßte, folgert er, auch auf der andern Seite der durchſchneidenden dritten Linie ein Durchſchnitt erfolgen, „weil ja auf beiden Seiten der Geraden ganz gleiche Bedingungen zum Schneiden geboten ſind“. —

Nachdem §. 8 die Congruenz zweier Dreiecke, die in zwei Seiten und dem eingeſchloſſenen Winkel übereinſtimmen, bewieſen worden iſt, wird im Zuſatz gefolgert, daß in congruenten Dreiecken gleichen Seiten gleiche Winkel und umgekehrt gegenüber liegen. Dies iſt ein Zuſatz zur Definition congruenter Dreiecke, aber nicht zu dem vorangegangenen Lehrſatze. — Der Beweis zu dem Lehrſatze von dem Winkel, welchen eine Tangente und eine Sehne mit einander bilden, faßt nur den einen Fall ins Auge, in welchem dieſer Winkel ein ſpitzer iſt. — Ueber die Verbindung zweier Kreiſe (S. 34 f.) wird viel zu raſch hinweggegangen. — §. 29, 4 heißt es, das Verhältniß der incommenſurabeln Linien laſſe ſich nicht vollkommen genau in Zahlen ausdrücken und dann wird bewieſen, daß es auch in ganzen Zahlen darſtellbar ſei. Sehen wir davon ab, daß zuletzt das Wort „annähernd“ fehlt, ſo würde der Verf. die Sache gewiß beſſer getroffen haben, wenn er gezeigt hätte, daß der Verhältnißexponent commenſurabler Linien eine rationale, der incommenſurabler Linien eine irrationale Zahl iſt. — Eine Ausdrucksweiſe, wie die §. 32 beliebte: „In jedem Dreieck iſt das Verhältniß zweier Seiten dem Verhältniß der Abſchnitte der dritten Seite gleich, welche Abſchnitte die Halbirungslinie des gegenüberſtehende n Winkels bildet“, gehört gewiß nicht zu den muſterhaften. — Daß und in wiefern es ſich in dem Satze: „Parallelogramme verhalten ſich zu einander wie die Producte aus den Grundlinien und Höhen“ um Zahlenproducte handelt, war doch der Erwähnung ſehr werth.

Nr. 4 iſt vom Ref. ſchon anderwärts angezeigt worden. Derſelbe muß ſich daher hier auf eine Wiederholung des früher von ihm Geſagten beſchränken. Hr. M. ſchickt eine Einleitung über die geometriſchen Vorbegriffe voraus (Entſtehung und Eigenſchaften der einzelnen Raumformen) und ordnet dann den planimetriſchen Stoff folgendermaßen: 1. Schneidende gerade Linie und Winkel. 2. Die Figuren im Allgemeinen und die einfachen Lehren vom Kreiſe. 3. Von den Dreiecken. 4. Von den Parallellinien. 5. Von den mehrſeitigen geradlinigen Figuren. 6. Gleichheit und Verwandlung geradliniger Figuren. 7. Verbindungen des Kreiſes mit geraden Linien. 8. Ausmeſſung geradliniger Figuren. 9. Aehnlichkeit derſelben. 10. Ausmeſſung des Kreiſes und der zugehörigen Linien und Flächen. — In der Anordnung iſt Manches dem Verf. eigenthümlich: Die Vorausnahme einiger einfacher Kreisſätze; die unmittelbare Aufeinanderfolge der Congruenzſätze und deren Stellung nach den damit zuſammenhängenden Dreiecksſätzen; die Stellung einiger ſog. Proportions-

ſätze (z. B. über das Verhältniß zweier Dreiecke, in denen ein Winkel gleich iſt) vor der Lehre von der Aehnlichkeit geradliniger Figuren. — Der Reichthum an Stoff iſt lobend anzuerkennen, um ſo mehr, als das beim erſten Curſus zu Uebergehende paſſend durch Kreuze bezeichnet iſt. Anerkennen müſſen wir auch die das gewöhnliche Maß überſteigende Berückſichtigung der algebraiſchen Geometrie. Ganz beſonders aber zeichnet ſich das Buch durch die Sorgfalt aus, welche der Entwickelung der Vorbegriffe zugewandt iſt. Der Verf. hat viele der ſonſt einfach als gegeben vorausgeſetzten Begriffe (gerade Linie, Ebene) zu entwickeln geſucht und dadurch namentlich für einen Wiederholungscurſus auf der oberſten Stufe höchſt ſchätzbares Material geliefert, deſſen Werth durch einzelne Bedenken, die wir hier nicht berühren wollen, keineswegs beeinträchtigt wird. — Die Beweiſe und Auflöſungen ſind vollſtändig ausgearbeitet. Uebungsaufgaben ſind nicht hinzugefügt. Der Verf. verweist mit Recht auf die vorhandenen Sammlungen. — Der Geiſt der Gründlichkeit, der durch das ganze Buch weht, und das mit gutem Erfolg gekrönte Streben, mit der Methode ihres Unterrichts die Wiſſenſchaft ſelbſt zu fördern, rechtfertigen eine Empfehlung der Arbeit für alle Lehrer der Mathematik.

Nr. 5 iſt eins von denjenigen Lehrbüchern, welches die Aufmerkſamkeit der Mathematiker in hohem Grade in Anſpruch nimmt, weil es einen in vieler Beziehung neuen Weg einſchlägt und mit der auf dem Titel angekündigten entwickelnden Methode Ernſt macht. Für die Hand der Schüler ſcheint es uns weniger geeignet; aber für den Lehrer und das Selbſtudium des entweder ſchon in die Geometrie Eingeführten oder doch auf dem Standpunkte größerer geiſtiger Reife überhaupt Stehenden ſcheint es uns ſehr empfehlenswerth. Um unſern Leſern ein Bild von den Eigenthümlichkeiten des Buches zu geben, können wir die Hauptgedanken aus der „pädagogiſchen Einführung“ entnehmen, die der Verfaſſer vorausſchickt. Das dort von ihm über die Eigenthümlichkeiten des Buchs Geſagte haben wir mit der Ausführung in Uebereinſtimmung gefunden. Zuerſt iſt hervorzuheben die ſelbſtändige Behandlung der Aufgaben; dem Syſtem der Lehrſätze folgt das der Aufgaben. Die Möglichkeit dieſer Trennung iſt ſchon oft beſprochen worden: aber noch iſt unſers Wiſſens mit derſelben nicht ſo entſchieden verfahren worden, wie es Hr. M. gethan hat, indem man ſonſt ſich damit begnügt hat, den einzelnen Abſchnitten Gruppen von Aufgaben folgen zu laſſen. Die Nützlichkeit der Trennung findet Hr. M. darin, daß dadurch unwillkürlich die Aufforderung entſteht, den Stoff der Aufgaben zu ſichten

und zu ordnen; daß ſich bei der Möglichkeit des Rückblickes auf das Ganze der Lehrſätze leicht verſchiedene Löſungsarten ergeben und daß ſo die namentlich im Intereſſe der deſcriptiven Geometrie wünſchenswerthe graphiſche Ausführung ſchärfer und erfolgreicher betont werden kann. Der Verf. hebt übrigens mit Recht hervor, daß durch die Einrichtung des Buchs der Lehrer nicht gehindert werde, die einzelnen Abſchnitte der Aufgaben am paſſenden Orte dem Syſtem der Lehrſätze einzureihen und dann bei der Repetition das Ganze der Lehrſätze, ſowie das Ganze der Aufgaben vorzuführen.

Was ferner die Methode anlangt, ſo erklärt Hr. M., daß er weder durchgehends ſynthetiſch, noch durchgehends analytiſch, noch durchgehends genetiſch, wohl aber durchgehends entwickelnd verfahren ſei. „Die Methode iſt echt und naturwüchſig, wenn ſie im Geiſte des Schülers im kleinen den nämlichen Proceß anregt, durch welchen im Großen und Ganzen die betreffende Wiſſenſchaft zu ihren Reſultaten gekommen iſt“. Unſerer Meinung nach iſt dies die echte genetiſche Methode. Die Geneſis der Raumformen iſt eines der Mittel, deren ſich die genetiſche Methode bedient; aber ihren Namen hat ſie von der Geneſis der Wiſſenſchaft. Wenn nun der Hr. Verf. aus einer Hegelſchen Definition der Methode folgert, daß in der Mathematik die eigentliche Grundoperation ein Vergleichen in Beziehung auf Quantität, alſo ein Meſſen ſein müſſe, und dann von einem Meſſen der Eigenſchaften, der Beziehungen redet, ſo ließen ſich dagegen zwar gerechte Einwendungen erheben; aber der aus dieſem Gedankengange hervorgegangene Begriff des Umformens der Gebilde ſowohl als der Eigenſchaften zeigt ſich in der Anwendung und namentlich für den Unterricht, der den Schüler zur Selbſtthätigkeit anregen will, äußerſt fruchtbar. Wir würden dies gern an Beiſpielen zeigen, wenn uns die Rückſicht auf den jedenfalls nicht zu überſchreitenden Raum nicht nöthigte, in dieſer Beziehung auf das Buch ſelbſt zu verweiſen. — Dankbar erwähnt Hr. M. Simon Ohm's, dem er die erſte Anregung zu ſeiner Auffaſſung der Mathematik und den damit verbundenen Genuß verdankt und von deſſen pädagogiſchen Leiſtungen er ein ſchönes Bild entwirft.

Coburg. Dr. Kern.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVIII. Nro. 3. 1858.

I. Abhandlungen.

Ueber das Sprachenlernen und über Leſen, Schreiben und Rechnen, beſonders im Mittelalter.

Von Profeſſor Cramer in Stralſund.

Der Menſch iſt ein Doppelweſen, halb ſinnlich, halb geiſtig, gehört der Erde mit ihren Bedürfniſſen an, iſt aber auch mit geiſtigen Anlagen ausgerüſtet, die ihn befähigen ein Bürger des Himmels zu werden und ſich über die enge Spanne des Erdenraums und Erdenſeins zu erheben, ſich das anzueignen, was Andre vor ihm gewirkt, und das, was er ſelbſt gedacht und geſchaffen, als Samen in das Land der Zukunft zu ſtreuen. Nur der Menſch hat ſo eine Geſchichte, nur er hat ein geſchichtliches Daſein, nur er lebt durch Erinnerung und Gedächtniß auch die Vergangenheit mit, nur er vermag ſich durch ſein Ahnen und Hoffen auch in die Räume der Zukunft zu verſetzen, während das Thier immer auf derſelben Stufe ſtehen bleibt, jede neue Thiergeneration immer wieder von vorn anfängt. Nur der Menſch iſt ſo, indem er vernunftbegabt, ſprachmittheilend und ſomit ein geſchichtliches Weſen iſt, auch zu fortſchreitender Entwickelung und zu einer immer höhern Vollendung beſtimmt.

Die Geſchichte der Menſchheit iſt die der einzelnen Menſchen. Je weiter wir zurückgehen in der Geſchichte des Menſchengeſchlechts, je mehr wir zurückſehen von der Stufe des Ackerbaues, der Baſis aller Entwickelung, auf die des Hirtenlebens und von dieſer auf die des Jägerlebens, deſto roher und ſinnlicher erſcheint uns der Menſch, deſto iſolirter und einſamer iſt er, denn nur da, wo ſich der Eine eng an den Andern anſchließt, reift alle wahre Lebens- und Kunſtentwickelung. Ueber alle Geſchöpfe und höher begabt iſt der Menſch als ein vernunftbegabtes Weſen. Durch die Sprachfähigkeit äußert er, was er von

Außen erfährt und was er in ſeinem Innern erkennt. Was er wahrnimmt und ausſpricht von der Welt und für die Welt, und was ihm Menge und Maß angiebt und ſichert, das geſchieht durch die Elementarkenntniſſe, durch Leſen, Schreiben und Rechnen. Gehen wir auf das Einzelne in ſeiner Entwickelung genauer ein. Das Kind hat vor ſeiner Geburt ein gemeinſames Leben mit der Mutter geführt. An dieſe iſt es auch zunächſt gewieſen und zwar zu allererſt von Seiten der ſinnlichen Nahrung. Aber an dieſe ſinnliche Beziehung iſt auch eine geiſtige geknüpft; dieſem ſinnlichen Verhältniſſe des Gebens und Nehmens entkeimt auch ein geiſtiges Wechſelverhältniß. An der Mutterbruſt entwickelt ſich auch der erſte ſchwache Dämmerſchein des geiſtigen Lebens, das erſte Verſtändniß von einem außerhalb des Kindes beſtehenden Willen, von einem andern als es ſelbſt iſt, und darin liegt das erſte Unterſcheiden. Das Gewähren oder Verſagen von Seiten der Mutter, ihre Geberden, ihre Mienen und ihr Blick ſind die erſten Sprachelemente, die dem Kinde entgegentreten, und die es, zuerſt faſt inſtinktmäßig, verſtehen lernt. Dieſe Sprache der Mutter iſt nur eine ganz allgemeine, bezieht ſich nur auf ja und nein, auf erlaubt und nicht erlaubt, iſt vorwaltend nur eine Geberdenſprache und wird zunächſt nur, ich möchte faſt ſagen, durch den Geruchs- und Taſtſinn oder den allgemeinen Lebensſinn, mit den Augen geleſen, und wird daher zu allererſt von allen Kindern, und dann von denen, welchen das Augenlicht verliehen iſt, verſtanden, und dies ſind beiweitem die meiſten, — denn ſehr ſelten werden Kinder blind geboren, und die Blindheit entſteht meiſt erſt durch Vernachläſſigung in den erſten Kinderjahren — und wird auch von taubſtummen Kindern verſtanden, denen das Verſtändniß der Lautſprache verſagt iſt, wie ja überhaupt die Geberdenſprache eine viel allgemeinere iſt als die Lautſprache; und Völker wie Menſchen, die an Sprachen, Sitten und Cultur weit auseinander liegen, können ſich, wenigſtens über allgemeine Bedürfniſſe in Anſchauungen, weit eher durch jene verſtändigen als durch dieſe, weil ſie eben ſo allgemein, natürlich und ſichtbar iſt, während die Wort- oder Lautſprache, vermöge der größern Beweglichkeit, Mannigfaltigkeit und Geſchmeidigkeit der Sprachorgane eine viel individuellere und genauere iſt. Indem ſich an die Inſtinktſprache der Mienen gewiſſe Töne und Worte ſchließen, ſo ahmen die Kinder die Laute nach, welche ſich durch die ganze Natur verbreiten und ahmen die Wortſprache nach und beginnen in dieſer eine beſtimmte Sonderung.

Dieſe größere Genauigkeit des Unterſcheidens, und das Bedürf-

niß dieſe Sonderung auch ſchärfer und beſtimmter auszudrücken, findet erſt ſpäter ſtatt, wenn das Kind der Lautſprache mächtig iſt, namentlich dann, wenn es von ſich in der erſten Perſon ſpricht, Ich ſagt, während es ſich vorher nur der dritten Perſon bediente und ſich nach ſeinem Namen nannte, weil es ſich ſeiner ſelbſt, als einer eignen Perſönlichkeit, noch nicht ſo weit bewußt war, daß es ſich aus der Außenwelt abgeſondert und ſich derſelben entgegengeſetzt hätte. Es iſt dies ein wichtiger Abſchnitt, und Kant beginnt daher ſeine Anthropologie mit der Frage: warum Kinder viel ſpäter, als ſie überhaupt zum Gebrauche der Sprache gelangen, von ſich in der erſten Perſon reden?

An dieſe allgemeine, inſtinktmäßig vernommene Sprache, die ſich zunächſt nur im Weinen und dann auch im Lächeln ausſpricht, und in den beiden großen Gegenſätzen des Lebens von Misbehagen und Luſtgefühl aufgeht, ſchließt ſich die Lautſprache, mit der und durch welche der Menſch ſeine höhere göttliche Abſtammung, ſeine geiſtige Natur erſt bekundet. Erſt wenn der Menſch das, was in ihm lebt und was er von Außen und namentlich durch das Gehör wahrnimmt, ausſprechen kann, erſt dann beginnt er einzutreten in die große Gemeinſchaft der Menſchen, erſt dann Theil zu nehmen an den Gedanken und Ideen, welche die Menſchheit bewegen, erſt dann in Wechſelwirkung und gegenſeitigen Austauſch mit ſeinen Mitmenſchen zu treten und ein geiſtiges Gebiet zu betreten, was ſich nach und nach immer mehr ausdehnt, je mehr er äußerlich und innerlich wächst und erſtarkt, und ſich zur Unendlichkeit erweitert. Daher auch taubſtumme Kinder auf einer verhältnißmäßig ſo niedrigen Stufe geiſtiger Bildung ſtehen, zum Theil förmlich ſtumpfſinnig ſind, während die Blinden eine viel größere Bildungsfähigkeit beſitzen, und namentlich für Muſik und deren mannigfaltige, liebliche und tiefe Eindrücke, die dem Taubſtummen ganz entgehen, ſo ſehr empfänglich ſind. Schon daß Taubſein mit Stummſein ſo innig verbunden iſt, zeigt uns den tiefen und geheimnißvollen Zuſammenhang der Sprach- und Gehörorgane, des Sprechens und des Hörens, die beide in einer ſo innigen Wechſelwirkung ſtehen, wie Einathmen und Ausathmen, Nehmen und Geben. Taubſtumme gehören zu allen Kreiſen der menſchlichen Geſellſchaft, zu Reichen wie zu Armen, während Blinde faſt nur arme und vernachläſſigte Kinder ſind. Nur in Spanien, wo man die meiſten Blinden findet, hat es vielleicht einen beſondern Grund.

Die Mutter, und in der innigſten Verbindung mit dieſer betrachten

wir zunächſt das Kind, begleitet ihre Mienen und Geſten mit entſprechenden Lauten oder Worten, wie ja jeder Menſch ſeine Gedanken und Gefühle auch äußerlich unwillkürlich ausdrückt, und das Innere ſo Form und Geſtalt gewinnt und gewiſſermaßen ſich für Auge und Ohr abſpiegelt. Dieſe Worte hängen mit den Begriffen und Sachen aufs Innigſte zuſammen, ja ſie ſind dieſe ſelbſt. Gehört z.B. die Vorſtellung, die man mit etwas verbindet, dem Gebiete des Sanften oder des Rauhen, des Milden oder des Harten, des Feſten oder des Ungewiſſen an, ſo wird auch der äußere Ausdruck zunächſt und unmittelbar dies auszuprägen ſuchen, wie in den Beiſpielen: wehen, wogen, wallen; Knall und Fall; Sauſen und Brauſen u. ſ. w. Wie bezeichnend iſt nicht die eigne Kinderſprache im Wauwau, im Kickeri, im Baumbaum der Glocken u. ſ. w., wie ausdrucksvoll ſind nicht die Diminutivendungen und die damit zuſammenhängenden Verbindungen auf „eln, ern", wie klingeln, wimmeln, flimmern, wimmern. — Unwillkürlich geſellt ſich zu den Worten Bürgers in ſeiner Leonore:

Und immer weiter hop, hop, hop
Gings fort im ſauſenden Galop

der entſprechende Begriff ſo lebendig, daß wir den ſchnellen Reiter förmlich vor uns zu ſehen glauben. Unter den deutſchen Dichtern hat ſich beſonders Auguſt Kopiſch der Naturlaute oder der Onomatopoeie bedient, wie in dem komiſchen Gedicht „der Hexenritt" und in dem Märchen „der Klopfer". So in jenem namentlich Naturlaute wie:

Hih, ho, heh, heeh,
Hoh hih, heh heeh. —
Piff, paff, ho heh!
Bum bum, weh weh! —
Wupp, wupp, wupp, wupp,
Tip tapp, tip tapp.
Klitſch klatſch, klitſch klatſch,
Klipp klapp, klipp klapp. —

Je inniger ſich die Lautſprache an die Natur anſchließt, je allgemeiner ſie iſt, deſto verwandter iſt ſie der Zeichen- und Geberdenſprache, deſto mehr ſtimmen die verſchiedenen Völker in ſolchen Ausdrucksweiſen überein, wie in den Begriffen für ſanfte und raſche Bewegung; je mehr aber die Sprache Ausdruck des Einzelnen und Beſondern wird, je mehr ſie ſich von der allgemeinen Natur abſondert, je individueller ſie wird, deſto verſchiedenartiger geſtaltet ſich auch die Begriffsbezeichnung oder die Sprache nach Lage, Klima, Volkscharakter,

und deſto mehr gehen die Sprachen auseinander, und es bilden ſich ſo beſondere Volksſprachen und Volksdialekte; deſto mehr geſtalten ſich die allgemeinen Naturgeſetze zu beſondern Volksanſchauungen und zu Beſonderheiten und Eigenheiten, deſto mehr greift eine gewiſſe Willkür, ein Zufall mit in die Sprache und eine Art von Wortſpiel, die wir nicht mehr oder doch weniger auf beſtimmte Geſetze zurückführen können.

Wenn nun der Laut mit der Sache, je früher deſto mehr, zuſammenhängt, und das Kind, indem es eine drohende Miene ſieht, zugleich das dazu gehörige Wort vernimmt, und ſo allmälig voneinem zum Andern fortſchreitet, ſo lernt es nach und nach durch Gewöhnung die Laute als Zeichen von Dingen gebrauchen, zunächſt von ſolchen, die in ſeinen ſinnlichen und geiſtigen Geſichtskreis fallen, und indem es dieſe Laute nachzuahmen ſucht, lernt es ſprechen. Jedes Ding und jeder Laut, den es in ſich aufnimmt, iſt ein Lichtſtrahl; indem es nun die Sache ſelbſt in ihrem entſprechenden Laute ausſpricht, wird dieſer Lichtſtrahl gleichſam zurückgeworfen. Je mehr nun ſolche Lichtſtrahlen aufgenommen werden, und je näher ſie ſich berühren, je naturgemäßer die Aneignung von Worten und Begriffen iſt, deſto mehr verdichten ſich dieſe einzelnen Strahlen zu einer geiſtigen Sonne, zu einem innern klaren Bewußtſein.

Das Kind ſieht alſo zuerſt die Dinge und hört zugleich die damit verbundenen Namen und verbindet ſomit Namen und Sachen, vom Sinnlichen zum Ueberſinnlichen, vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten fortſchreitend, mit dem Einen zugleich das Andere in ſein Gedächtniß durch Hören und Gewöhnung aufnehmend und durch Nachahmung der Laute die Worte wiedergebend und gleichſam abzeichnend. Es eignet ſich ſo nach und nach den geſammten Schatz und Wortvorrath der Sprache an, in der es aufwächst und in deren Atmoſphäre es ſich bewegt, und die der Deutſche recht bezeichnend die Mutterſprache nennt. Wenn wir bedenken, welch eine Menge von Vocabeln dazu gehört, und wie ſchwer es uns wird eine fremde Sprache zu lernen und zwar ſo zu lernen, daß uns die Worte gleich gegenwärtig ſind und daß wir ſie auch gleich zu verbinden, d. h. geläufig zu ſprechen vermögen, ſo müſſen wir wohl mit Wilhelm von Humboldt, einem Manne, der im Gebiete der Spracherſcheinungen und Sprachgeſetze die erſte Stelle als ſcharfſinniger Beobachter einnimmt, übereinſtimmen, der in der Einleitung zu ſeiner Ueberſetzung des äſchyleiſchen Agamemnon ſagt, die Aneignung und Erlernung der Mutterſprache von Seiten der Kinder gehöre zu den größten Wundern. Dies

Wunder läßt ſich einigermaßen nur erklären, durch die ungemein große Empfänglichkeit der Kinder für äußere Eindrücke und durch das gute Gedächtniß derſelben. Beides hängt mit einander aufs Innigſte zuſammen, denn je weniger Wahrnehmungen und Eindrücke wir in uns aufgenommen haben, einen deſto gedeihlichern Boden finden dieſelben in unſerm Innern, und je iſolirter und vereinzelter dieſe Eindrücke in uns ſind, deſto ſchärfer, beſtimmter und bleibender können ſie ſich auf der noch wenig beſchriebenen Tafel unſers Gedächtniſſes, auf der ſo genannten tabula rasa, ausprägen. Daher erinnern wir uns der Erlebniſſe aus unſerer Kindheit und Jugend weit mehr als aus dem ſpätern Lebensalter, daher iſt das Gedächtniß in der Jugend ſicherer, beſtimmter und präſenter, nimmt aber mit dem Alter ab.

Je ſinnlicher der Menſch iſt, deſto mehr lebt er nur dem Genuſſe, deſto mehr iſt er beſchränkt auf einen engen Raum und lebt nur ſich ſelbſt; je mehr er ein geiſtiges Weſen iſt und je mehr der Geiſt hervortritt, deſto mehr erweitert ſich auch ſein äußerer, räumlicher und zeitlicher Geſichtskreis, und erhebt ſich in das Gebiet des Allgemeinen und hält ſich nicht mehr an das Beſondere und Einzelne. Das Eine wird durch das Andere beeinträchtigt. Daher bei den Wilden die Sinne ſo ſcharf und ſicher ſind, die Augen weiter ſehen, die Ohren beſtimmter hören, während bei den geiſtig Geübten und Gebildeten die Sinne mehr zurücktreten und namentlich die Augen ſchwächer und matter werden. Der Sclave wird betrachtet als ein Thier, eine Sache, ein Hausgeräth; von der Zeit an, in welcher er leſen und denken kann, von dieſer Zeit an gewinnt die Sclaverei mehr und mehr ihr Ende. Daher in den Sclavenſtaaten Nordamerika's das Leſen- und Schreibenlernen der Sclaven ausdrücklich verboten iſt, wie namentlich 1829 in Virginien, Nordkarolina und Georgien, wo ja auch, wie in mehreren andern Staaten, religiöſe Verſammlungen der Sclaven unterſagt ſind. Die erſten Elemente menſchlicher Bildung und Erhebung zu Gott erheben den Menſchen aus der Niedrigkeit der Sclaverei. Der berühmte Hippel, deſſen Körper in ſeiner Jugend ganz vernachläſſigt war, ſagt einmal: „nichts iſt gewiſſer, als daß ein Kerl, der leſen kann, ſchon ein Maß Muth weniger habe, ſingt er, ſo fehlen ihm zwei Maß".

Sinnliches und Geiſtiges iſt mit einander verbunden, und ſo iſt auch die geiſtige Entwicklung mit der ſinnlichen aufs innigſte verwachſen, aber jedes Sinnlichere wird zur Vorſtufe eines weniger Sinnlichen und in ſo fern eines Geiſtigern, ſo daß wir eigentlich nicht

ſagen können, hier hört das Sinnliche auf, und hier fängt das Geiſtige an. Wenn aber irgend Etwas dieſen Uebergang vermittelt, den Menſchen erſt zum Menſchen macht, ſo iſt es zunächſt das Leſen, womit das Schreiben und Rechnen innig verbunden iſt. Das Sprechen iſt dem Menſchen angeboren oder angewöhnt, im Gegenſatze gegen das Leſen, Schreiben und Rechnen, welche als die erſten Elemente und Anfänge alles Erkennens angelernt oder angelehrt werden. Göthe hat übrigens vollkommen Recht, wenn er behauptet: „Schreiben iſt ein Mißbrauch der Sprache; ſtille für ſich leſen ein trauriges Surrogat der Rede, der Menſch u. ſ. w.“ (Göthes Leben Bd. 2, S. 370. Vergleiche hiermit: Savigny, Weſen der deutſchen Univerſitäten, 4. Bd. S. 277.) Aehnlich iſt auch ein Ausſpruch Jean Pauls, ein ſchlechter Vortrag ſei beſſer als das beſte Buch.

Die fünf Sinne bilden die Brücke zwiſchen dem Menſchen und der Außenwelt, beſonders aber das Sehen und Hören, die geiſtigſten Sinne, weshalb Blinde und Taubſtumme, denn mit dem Nichthören iſt das Nichtſprechenkönnen innig verbunden, unterrichtet und für geiſtiges Aufnehmen äußerer Eindrücke empfänglich gemacht werden. Es giebt daher Blinden- und Taubſtummenſchulen, und die armen Kinder, welchen das Augenlicht und die Aufnahme der Töne und die Ueberlieferung des Geiſtigen und Innern an die Außenwelt verſagt iſt, werden in beſonderen Bildungsanſtalten auf eine höhere Stufe und auf die allgemein menſchliche Erkenntniß erhoben. Auch in der heiligen Schrift werden die Blinden und Taubſtummen, welche ſehend und redend werden und welchen, als einfältigen und gottentfremdeten Menſchen, das Hephata, d. h. „thue dich auf“, zugerufen wird, zu höherer Erkenntniß erhoben. Weil ferner Sehen und Hören die Sinne ſind, durch welche die innere Thätigkeit leicht gehemmt und das Nachdenken leicht geſtört wird, ſo ſagt Hegel, einer der berühmteſten neuern Philoſophen, es müſſe einem beim Denken das Hören und Sehen vergehn; ein ausgezeichneter Philoſoph der Griechen hat ſich die Augen ausſtechen laſſen, um nicht durch Eindrücke der Außenwelt in intenſiver innerer Thätigkeit und in ungeſtörter Beſchauung gehemmt zu werden.

Was geredet oder geſungen wird, das können wir nur in einer beſtimmten räumlichen Entfernung wahrnehmen, was aber geſchrieben und gedruckt iſt, und durch das Leſen aufgenommen wird, das iſt der Nähe und der räumlichen Entfernung entrückt. Je geläufiger das Leſen, je ſchneller das Geſchriebene oder Gedruckte aufgenommen

wird, und je leichter verſtändlich es iſt, je näher der gewöhnlichen Auffaſſungsweiſe es liegt, deſto weniger iſt ein langſames, bedachtes und wiederholtes Leſen nothwendig. Dies iſt beſonders bei Erwachſenen der Fall und bei denen, deren Verſtand gebildet iſt, weit weniger aber bei Kindern, mit deren Leſefertigkeit auch die geiſtige Reife wächſt und zunimmt. Wenn die Lautſprache zunächſt blos dazu dient, Gegenſtände des augenblicklichen Bedürfniſſes zu bezeichnen, wenn dieſelbe ſo mehr als flüchtiger Hauch verweht, ſo wird in der Zeichen- oder Schriftſprache dieſer Flug gebannt, indem ihr beſonders erfundene Zeichen ein bleibendes Gepräge und einen dauernden Charakter geben. Bei den Chineſen z. B. iſt die Schrift eine Zeichenſprache, und entſpricht ganz unſern Ziffern; ſie iſt ein treues Abbild der Lautſprache. Man hat 30,000—40,000 Zeichen für einzelne Begriffe; werden mehrere mit einander verbunden, ſo ſtellen dieſe zuſammengeſetzte Begriffe dar; z. B. Menſch und Berg = Einſiedler; Vogel und Mund = Geſang; Waſſer und Auge = Thräne; Frau, Hand und Beſen = Hausfrau. Bei den ſemitiſchen Völkern bezeichneten die Buchſtaben urſprünglich ſinnliche Gegenſtände und hatten davon ihre Namen, bis nachher aus mehreren Buchſtaben beſondere Worte ſich bildeten, abhängig von der Lautſprache. Um aus dem japhetiſchen oder aus unſerm Sprachſtamme ein Beiſpiel zu entnehmen, ſo nennen die Griechen und Römer das Leſen ein Wiedererkennen oder Miterkennen, ſo fern man das erkennt, was diejenigen aufgeſchrieben haben, was ſie vorher oder zugleich erkannt haben, ἀναγιγνώσκειν und cognoscere, oder knüpfen den Begriff des Sprechens und Leſens an den des Sammelns einzelner Buchſtaben oder Laute zur Einheit von Silben und Worten an, λέγειν und legere. Griechen und Römer ſprechen nicht von einem Blinden- und Taubſtummenunterrichte, wohl aber vom Leſen und Schreiben im Allgemeinen. Indem man jetzt beim erſten Anfang des Leſens ein Syllabiren und Lautiren ſondert, kennen die Griechen und Römer nur das Syllabiren, das Dionyſius von Halikarnaſſ und Quinctilian ausführlich beſprochen haben. (Cramer, Geſchichte der Erziehung I, 281 und 433.) Nur in ſo fern iſt ein Unterſchied zwiſchen den zwei zuletzt genannten Bildungsvölkern des Alterthums und den jetzigen, daß das Leſen mit einer Art von Muſik und mit der Reinheit der Sprache verbunden iſt, weil bei den Griechen die Muſik und bei den Römern die Beredſamkeit eine beſonders hohe Stelle behaupteten.

Die Worte ſind ſinnliche Abdrücke geiſtiger Begriffe. Manche Völker, welche auf einem niedrigen Standpunkte ſtehen, lernen dadurch leſen, daß die Worte zugleich auswendig gelernt und wie materiell in Fleiſch

und Blut aufgenommen werden. Clapperton erzählt von den muhamedaniſchen Fellatas, daß ſie die von Lehrern auf die Tafel geſchriebenen arabiſchen Worte zuerſt auswendig lernen und dann zu einer neuen Lection übergehen, nachdem ſie die frühere abgewaſchen und das Waſſer, deſſen ſie ſich dazu bedient, getrunken haben. Da ferner beim Leſen ein lautes Sprechen oder Reden vernommen wird, ſo pflegen die Chineſen nur laut zu leſen, während das ſtille Leſen eine höhere Stufe der Entwickelung bekundet und mehr dem Denken nahe ſteht.

Im heroiſchen Zeitalter der Griechen, wo das geſammte Leben durch Geſang und Poeſie getragen wurde, und Alles in dem engen Raume der örtlichen und zeitlichen Grenzen ſich bewegte, wurde Alles durch Anſchauung und friſche Unmittelbarkeit, nicht durch künſtliche Mittel der geiſtigen Verbreitung und durch proſaiſche Kunde erkannt. Im Homer kommt daher wenig oder gar nichts vor vom Leſen und Schreiben, außer etwa an zwei Stellen, Ilias 6, 169 und 7, 175, wo vielleicht die letztere Stelle von einer Art Bilderſchrift, und die erſtere von einer Art von Zeichnen zu verſtehen iſt. Zuerſt gab es nur ungeſchriebene Geſetze und Vorſchriften und mündlichen Unterricht, und erſt ſpäter wurde das Einzelne durch Buchſtaben verbreitet. Homer enthält die Darſtellung des damaligen Lebens und ein Abbild deſſen, was nicht durch Elementarkenntniſſe von Andern aufgenommen und auf Andere verbreitet wird. Im ſpätern Alterthume lernte man leſen im gewöhnlichen Leben, nicht waren die Prieſter die Lehrer, im Chriſtenthume aber war die Kirche zugleich Schule, und Lektoren, welche die Bibel in der Kirche vorlaſen, bildeten die hauptſächlichen Lehrer. Kaiſer Julian, genannt der Ungläubige, weil er 361 — 363 das Chriſtenthum zu unterdrücken und ſtatt deſſen das griechiſche und römiſche Heidenthum wieder in Gebrauch zu bringen ſuchte, wußte namentlich dadurch das Heidenthum zu verbreiten, daß er die chriſtlichen Einrichtungen in das Heidenthum übertrug, daß er Lehrer und Vorleſer in die heidniſchen Tempel einführte.

Buchſtaben bezeichnen, um nun zum Deutſchen überzugehen, Stäbe, d. h. gothiſche und altnordiſche stabs (Zeichen) namentlich auf Zweigen einer Buche, welche bezeichneten Buchzweige oder Buchſtäbe urſprünglich als Looſe und Weiſſagungen auf dem Boden verſtreut d. h. entworfen und dann aufgeleſen oder gedeutet wurden. Das Einritzen von Zeichen in die Zweige nennt man meljan, d. h. malen oder writan, d. h. ritzen oder ſchreiben. Wie mit Laubdächern der Buchen die erſte Idee von gothiſchen Gewölben verbunden wird, wie an die Buchenzweige ſich die Loos- und Zauberblätter an-

reihen, und ſo die Buchen die Träger des religiöſen und geiſtigen Lebens ſind, ſo bilden Bücher den Inhalt geiſtiger und zur Einheit verbundener Begriffe. Die Zweige eines Baumes oder einer Buche haben ihre Blätter, und ſo bilden auch die Blätter oder die einzelnen Theile eines Buchs den Theil des Geſammtinhalts.

Im Mittelalter iſt das Leſen nicht ſehr verbreitet geweſen. Wie es mit dem Schreiben ſteht, werden wir weiter unten genauer ſehen. Die Frauen ſcheinen mehr im Leſen geübt zu ſein als die Männer. Sie leſen weltliche und geiſtliche Lieder, welche beſonders die Aeneide Virgils und aus den geiſtlichen Schriften die Pſalmen ſind. Die Tochter des Königs von Perſia hat ein Mädchen als Vorleſerin an einem Buche, — man ſagte im Mittelalter an einem, jetzt in einem Buche leſen — welche nämlich die Märe von Troja's Zerſtörung, von des Aeneas Flucht und von ſeiner Aufnahme bei der Dido vorlieſt. Vergl. Wigalois v. 2710 ff. Der Pſalter, über deſſen ausgebreitete Lectüre und ſorgſame Pflege wir bei einer beſondern Gelegenheit ſprechen wollen, war das gewöhnliche Gebetbuch und wurde beſonders von Frauen geleſen. Z. B. in dem franzöſiſchen Gedichte Flore und Blancheflur v. 6223 und 6320. Der Mönch Theodorich erhielt ſeine erſte Bildung in den Elementen und im Pſalter, welches beides gewöhnlich mit einander verbunden war, von ſeiner Schweſter, einer Nonne zu Maubeuge in Hennegau. Ueberhaupt waren die Nonnenklöſter ganz beſonders Schulen und namentlich im Leſen und außerdem auch im Schreiben. Herluin, der Stifter des berühmten Kloſters Bek, 1040, das für die anglonormanniſche Welt ſo große Bedeutung hat, lernte erſt leſen und hierdurch erſt in der Nacht den Pſalter ſich aneignen. Dann machte er bald in der Grammatik und in der Auslegung wie im Verſtändniß der heiligen Schrift die größten Fortſchritte.

Mit dem Leſen hängt das Schreiben aufs Innigſte zuſammen und an die Lautſprache knüpft ſich die Schriftſprache unmittelbar an. Plato und Quinctilian haben höchſt treffend die innige Verbindung zwiſchen Leſen und Schreiben hervorgehoben. (cf. Cramer, Geſchichte der Erziehung II., 368 und 663 ff.) Das Schreien und Singen — das Singen kann mehr in weiter Ferne vernommen werden als das Schreien — iſt an eine räumliche Nähe geknüpft, das Schreiben aber, von der erſten Form deſſelben bis zur Telegraphie, iſt faſt über allen Raum und über alle Zeit erhoben, da der elektriſche Funke der Telegraphie in einer Secunde ſich neunmal um die Erde bewegt. Das Leſen iſt ein Hören aus der Ferne, das Schreiben ein

Rufen in die Ferne. Aehnlich wie Kant ſagt, der Geruchsſinn ſei ein Geſchmack in die Ferne, ſo kann man vom Leſen und Schreiben ſagen, daß man aus der Ferne und in die Ferne hört und ſpricht. Petrarka ſagt daher ganz recht von Homer, als ihm Nikolaus Sigeros einen Homer, nach dem er ſich ungemein geſehnt, geſchenkt hatte und er griechiſch noch nicht leſen konnte: „mir iſt Homer ſtumm oder ich bin vielmehr taub für ihn.“

Im Mittelalter geſchah es ſehr oft, daß man weder leſen noch ſchreiben konnte, oder wenn eins von beiden fehlte, ſo konnte man wohl leſen, nicht aber ſchreiben, weil dies, als das Schwierigere, ſich an jenes anſchließt. Karl der Große konnte wohl leſen und noch im Mannesalter die lateiniſche Sprache ſich aneignen, aber es war für ſeine ungefügige Hand zu ſchwer, noch das Schreiben zu lernen, und er pflegte wenigſtens in den Nächten, wenn er nicht ſchlafen konnte, die Buchſtaben nachzuahmen und ſo das Schreiben zu üben. Das Schreiben iſt um ſo ſchwieriger als das Leſen, ſofern es nicht blos mechaniſch iſt, ſondern zugleich in der ſchriftlichen Darſtellung der ganze Charakter des Menſchen, in der Handſchrift wie in dem Stil, ſich ausprägt. „Der Stil iſt der Menſch ſelber“ ſagt mit Recht Buffon, wie Jean Paul behauptet. Viele Könige und Geiſtliche konnten damals in England nicht leſen, wie König Alfred, der geiſtig geweckteſte Fürſt Englands, behauptet, der 871 — 901 regierte, wie namentlich die Brüder dieſes Königs nicht leſen und ſchreiben konnten, wie er ſelbſt bezeugt in der Vorrede zu der Ueberſetzung von Gregor des Großen Paſtoralia. Außer Alfred wird Richard II., König Englands 1377 — 1399, ausdrücklich erwähnt, von dem wir beſtimmt wiſſen, daß er geleſen und geſchrieben hat. Es galt daher im Mittelalter für eine beſondere Kunſt des Schreibens und Leſens kundig zu ſein, ja wer im 10. und 11. Jahrhundert leſen und ſchreiben konnte, war galgenfrei. Dieſe Galgenfreiheit hieß beneficium clericorum. Weil die wenigſten Laien im 8. und 9. Jahrhunderte ſchreiben konnten, ſo ſetzten ſie bei Urkunden, Kaufcontracten u. ſ. w. gewöhnlich das Zeichen des Kreuzes bei, oder berührten die Urkunde eigenhändig oder hoben die linke Hand auf. Es wird als eine uralte, ausſchließlich bairiſche Sitte hervorgehoben, die Zeugen, weil ſie nicht ſchreiben konnten, beim Ohr zu zupfen, ſelbſt wo hochedle Perſonen als Zeugen auftraten, und zwar bis zum zwölften Jahrhundert. Das ripuariſche Geſetz ſchreibt vor, daß außer den Zeugen bei Rechtsakten auch Knaben gegenwärtig ſein, welche Ohrfeigen erhalten und bei den Ohren gezupft werden ſollten, damit ſie ſpäter deſto gewiſſer

Zeugniß geben ſollten. Karl der Große forderte Geiſtliche gegen 789 auf für Knaben Leſeſchulen zu errichten, und in jedem Kloſter und in jeder biſchöflichen Stadt Singen, Rechnen und Grammatik zu lehren, aber das Schreiben wird von ihm nicht ausdrücklich befohlen und eingerichtet.

Die Schreibekunſt hieß im Mittelalter vorzugsweiſe ars clericalis oder prieſterliche Kunſt, denn ſie war die Hauptbeſchäftigung der Prieſter und namentlich der Mönche, die ihr die größte Sorgfalt widmeten. In den Klöſtern von großem litterariſchen Rufe war ein beſonderes Schreibzimmer oder Scriptorium, und allen Mönchen war ein Schreibemeiſter vorgeſetzt, der die Arbeiten vertheilte, die abzuſchreibenden Bücher beſtimmte und die Correctur beſorgte. Zu St. Evroul in der Normandie war eine Menge von Copiſten unter Abt Thierry, und ein Abt Olberne ließ ſogar Tintenfäſſer daſelbſt durch Kinder verfertigen. Es gab ſogar gewiſſe Tage, wo man in den Klöſtern für die betete, welche ein Buch abgeſchrieben und übergeben hatten.

In manchen Zeiten der Rohheit und Barbarei war aber auch in Klöſtern das Schreiben unbekannt; ſo konnte in St. Gallen, das ſonſt durch Wiſſenſchaft und Schulweſen einen allgemeinen Ruf hatte, 1291 weder der Abt Konrad noch einer aus dem ganzen Kapitel ſchreiben, wie es in einer Urkunde heißt: cum scribendi peritia careamus. Noch 1297 enthält eine Urkunde die Bemerkung über Konrads Nachfolger Rumo: Testis Rumo abbas scribere nesciens. Des Leſens und Schreibens unkundig war der berühmteſte Dichter Wolfram von Eſchenbach, aus dem Ende des 12. und dem Anfange des 13. Jahrhunderts, der von ſich ſagt, Parcival II, 115, 27 und S. 64 der Ausgabe von Lachmann:

Ine kan decheinen bouchstap.

Der bekannte Ulrich von Lichtenſtein, der um 1276 ſtarb, ließ ſich von ſeinem Schreiber die Briefe ſchreiben und leſen, während ſeine Geliebte der Schrift kundig war. Manche Fürſten, wie die Söhne Kaiſer Rudolphs, wie ferner Burggraf Friedrich von Nürnberg, Wenzel II. von Böhmen u. ſ. w., konnten weder ſchreiben noch leſen *am Ende des dreizehnten Jahrhunderts*, das wir eben anführten. (Vergl. Geſchichte der Teutſchen von Pfiſter III, 27.) Im Stifte Meißen konnten nach einer Urkunde von 1358 der Probſt und vier Domherren nicht ſchreiben und ließen daher durch fremde Hände unterſchreiben. Eine päpſtliche Urkunde vom 27. Juli 1382 ertheilt dem Biſchof von Chiemſee den Auftrag, den Chorherrn von St. Florian, Stephan Zinkgraben, zu prüfen, ob er *gut leſen*, ſingen und

lateiniſch ſprechen könne, und ihn, wenn er beſtehe, als Probſt einzuſetzen. — Die Univerſität Paris behauptete unter allen die erſte Stelle, und wenn man ſagt, Paris iſt die Hauptſtadt von Frankreich, ſo konnte man in Hinſicht der Wiſſenſchaften im Mittelalter ſagen, Paris iſt die Univerſität von Europa. Am höchſten ſtand die Theologie und das canoniſche Recht, und doch waren noch im vierzehnten Jahrhundert Viele zu Geiſtlichen beſtimmt, die noch gar nicht leſen konnten.

Damit man genau und ſorgfältig leſe, und von leſenden Lehrern und ſchreibenden Studenten nicht Verſehen gemacht würden, ſo wurden an manchen Univerſitäten ausdrücklich gewiſſe Beſtimmungen hervorgehoben. So heißt es in den Statuten der 1365 geſtifteten Univerſität Wien: „Wir befehlen jedem Leſenden (pronuntianti), daß er getreu und fehlerfrei, langſam und deutlich, mit Angabe der Paragraphen, der großen Buchſtaben, Kommata und Punkte, ſo dictire, daß er das Nachſchreiben erleichtere, auch daß er nicht vorſätzlich verfälſchend Unrichtiges mittheile.“ Auf der Univerſität zu Paris war 1355 den Lehrern verordnet, nur mündlich ihre Lectionen zu halten und nicht zu dictiren, mit Ausnahme der Feſttage, was zu großem oratoriſchen Blendwerke führte, namentlich bei den Advokaten. 1452 wurden in dieſer Beziehung beſondere Vorſchriften gemacht.

Mehr als die Männer, bei welchen Waffenkunde die Hauptſache iſt, erhielten die Mädchen und Frauen Unterweiſung im Schreiben. So war namentlich früh in Skandinavien dem weiblichen Geſchlechte eigen der Unterricht in Runen und in geheimen Künſten. Ueberhaupt wurde im Mittelalter Leſen und Schreiben als die bevorzugte Kunſt der Weiber betrachtet. Wenn man Schwert und Feder als den Gegenſatz zwiſchen beiden hinſtellt, ſo kann man jenes den Männern, dieſe den Frauen zutheilen. In Frankreich ſcheint weit früher das Leſen und Schreiben der Mädchen in Gebrauch geweſen zu ſein als in Deutſchland. Als daher das Königreich Thüringen vernichtet und König Hermanfried 531 ermordet wurde durch Theodorich, den König vom fränkiſchen Auſtraſien, ließ Chlotar, König von Neuſtrien, Hermanfrieds Nichte, Radgund, nach Franken zur beſſern und feinern Erziehung bringen, wo ſie auch im Leſen und Schreiben unterrichtet würden. In dem franzöſiſchen Gedichte: Flore und Blancheflur, aus der Mitte des zwölften Jahrhunderts, werden die beiden genannten Kinder, ein Knabe und ein Mädchen, mit 60 ſchönen und edlen Mädchen in die Schule geſchickt. cf. Flore und Blancheſl. v. 1390. Die Griffel und eine Art Pennal, griffelfuoter,

war im Gebrauche der Kinder, cf. 1245 und 2359, wie überhaupt öfter Griffel erwähnt werden bei Nonnen und des Schreibens kundigen Frauen zum Einritzen der Buchstaben auf Wachstafeln. Cf. Eneit v. 10452.

Die Frauen des Mittelalters hatten, im Gegensatze gegen die jetzigen, nicht allein einen Vorzug und eine größere Uebung im Schreiben gegen die Männer, sondern wir finden auch in anderer Hinsicht ein Studium, das bei den Frauen der jetzigen Zeit sehr zurückliegt. Das Lateinische wird jetzt von Frauen entweder selten oder gar nicht betrieben, wie anders aber bei den frommen Frauen und Nonnen jener Zeit? Erwähnen wir nicht weiter hier die neuern Sprachen des Mittelalters und übergehen wir die Sage aus der Zeit Karl des Kahlen, daß damals eine Jungfrau, Dorame, vierzehn verschiedene Sprachen verstanden habe, so werden mehrere Nonnen, wie z. B. die Roswitha und Richarda, ausdrücklich erwähnt, welche die lateinische Poesie und Beredsamkeii übten. Gottfried von Straßburg in seinem Tristan und Isolt v. 11952 erwähnt, daß Isolt von Tristan lernte Schreiben, Lateinisch und Saitenspiel.

Das Schreiben war ein besonderer Unterrichtszweig und wurde namentlich geübt theils durch das Abschreiben von classischen Autoren und heiligen Schriften, theils durch Anfertigung von Briefen. Ueberall im Mittelalter und namentlich in Italien war die Kunst des Briefstils sehr gebräuchlich. Die Dictamina des Cassiodor und zahlreiche Mustersammlungen von fingirten Briefen dienten in dem berühmten Benediktinerkloster zu Monte Casino im elften Jahrhunderte zur Ausbildung und zur praktischen Uebung im Briefschreiben. Getrennt von der gewöhnlichen Schulbildung wurde auf lombardischen Universitäten die Kunst des Briefstils betrieben. Von Italien scheint das Schreiben besonders auf die Universität Wien überkommen zu sein. Bis 1848, seit welcher Zeit das Unterrichtswesen und namentlich das Universitätswesen im Oesterreichischen Staate sehr verbessert zu sein scheint, war es in Wien gebräuchlich, daß die Studenten im Schreiben geübt wurden und daß sie namentlich wöchentlich zweimal Schreibunterricht hatten. In England war unter König Eduard III., 1327 — 1377, das Briefschreiben ein Gegenstand des höhern und gewähltern Unterrichts. Wir finden eine außerordentlich große Anzahl von Briefen, welche von Schriftstellern aller Länder herrühren, die uns sehr überrascht. So hat Abt Servatus Lupus von Ferrières, um die Mitte des neunten Jahrhunderts, 120 Briefe hinterlassen. Der berühmte Abt Wibald, der treu unter 5 Königen diente,

nämlich unter Heinrich V., Lothar, Konrad III., deſſen Sohn Heinrich und Friedrich I., der Abt von 5 Klöſtern war, von Stablo, Malmedy, Monte Caſino, Corvey und Vaſor, der Staatsmann, Geſandter und Feldherr im Kriege war, und der überdies ein großer Verehrer Cicero's war und deſſen Beredſamkeit der ciceronianiſchen gleichgeſtellt wurde, hat faſt 500 Briefe der Nachwelt hinterlaſſen. Von beſonderer Wichtigkeit waren die Briefe, welche zwiſchen Päpſten und Königen gewechſelt wurden, wie z. B. zwiſchen Innocenz II. und Kaiſer Lothar von Deutſchland.

Je mehr der Menſch oder die Menſchheit fortſchreitet, deſto ſchneller iſt das Leſen und Schreiben, je früher, deſto langſamer iſt das Schreiben und der Malerei vergleichbar. Die Schönſchreibekunſt ſteht bei den Chineſen faſt eben ſo hoch als die Dichtkunſt, und wird als das Ziel aller Vollendung betrachtet. Die chineſiſche Schrift wird daher förmlich gemalt und man bedient ſich dazu nicht der Feder, ſondern des Pinſels: die vier koſtbaren Juwelen des Gelehrten oder Dichters ſind, wie es bei ihnen heißt, Tinte, Papier, Schreibzeug und Pinſel. Vgl. Cramer, Geſchichte der Erziehung II., 10. — Dagegen ſcheint der Römer Mäcenas, dieſer berühmte Gönner der Dichter, eine Art von Schnellſchreiberei oder Tachygraphie erfunden zu haben. Unter den deutſchen Klöſtern ragten beſonders durch die Schönſchreibekunſt und die mit ihr verbundene Miniaturmalerei hervor St. Gallen und Tegernſee in Baiern, welches im zwölften Jahrhunderte ein Muſterbild für ſchöne Briefe gewährt hat.

Wenn im Mittelalter das Leſen und beſonders das Schreiben oft fehlten, ſelbſt unter berühmten Geiſtlichen und Fürſten, und wenn ſelbſt Dichter bekannten, daß ſie der Buchſtaben unkundig waren, ſo gelten in unſern Tagen das Leſen und Schreiben oder die erſten Elemente als die äußern ſichern Zeugniſſe der Anfangsgründe geiſtiger Bildung, und ſolcher, welche auf der erſten Stufe geiſtiger und ſittlicher Einſicht ſtehen, und welche eine höhere Erkenntniß beginnen. Diejenigen namentlich, welche in das Alter kommen, wenn ſie zuerſt in den Militairſtand treten und Soldaten werden ſollen, haben das Examen darzulegen, ob ſie leſen und ſchreiben können. Im Königreich Preußen iſt es beſonders die Provinz Poſen, wo die meiſten Rekruten noch nicht der erſten Elemente kundig ſind. In Meklenburg waren 1855 von 882 Rekruten nur 361, welche Gedrucktes gut und geläufig leſen konnten; 13 waren mit dem Abc völlig unbekannt. Schreiben konnten nur 118 wohl befriedigend, während 163 damit ganz unbekannt waren. Rechnen konnten gut 112, gar nicht aber 385. Am

ſchlimmſten ſteht es, außer Polen und Rußland oder dem öſtlichen und ſüdlichen Europa, worin die geringſte geiſtige Bildung und die wenigſte Uebung in den erſten Elementen, in England. Das berühmte Parlamentsmitglied Pakington, der ſich für das Schulweſen ſehr lebhaft interreſſirt, hebt in einer Parlamentsrede 1855 nicht allein hervor, daß im Jahre 1851 46 Procent von Kindern weder die Schule beſuchen, noch bei der Arbeit beſchäftigt ſind, ſondern erwähnt ausdrücklich, daß unter 13879 niedern Schulen nahe an 800 Lehrer und Lehrerinnen waren, die zwar leſen, aber nicht ihren Namen ſchreiben konnten. Viele Kinder zwiſchen 12 und 15 Jahren konnten weder leſen noch ſchreiben, noch wußten ſie das Vaterunſer. Drei Jahre hat Pakington ſorgfältig beobachtet und von Allen, mit denen er in Berührung kam, waren es 1733 Männer und Knaben und 387 Frauen und Mädchen, die nicht leſen konnten. — In dem Rechenſchaftsberichte der franzöſiſchen Akademie ſehen wir aus 1845, 1846 und 1847, daß mehr als die Hälfte der criminell Angeklagten weder leſen noch ſchreiben konnten. Unter den Verurtheilten kamen auf 7903 Galeerenſclaven 4331 des Leſens und Schreibens völlig Unkundige. In den Correktionshäuſern war das Verhältniß ein ganz ähnliches.

Wenn Leſen und Schreiben die erſten Elemente und namentlich des geiſtigen Lebens ſind, ſo auch das Rechnen und Meſſen, das man auch in ſo fern die Anfänge eines geſetzlichen und ſittlichen Lebens nennen kann. Das Theilen und Sondern, das Zuzählen und das Abnehmen des Einen zum und vom Andern, das feſte Maß des Einen gegen das Andere iſt ſo der Anfang des Beſtimmten, der Verminderung, der Vermehrung. König Numa begann das ungeordnete und räuberiſche Volk der Römer dadurch einem geregelten Leben zuzuführen, daß er den Dienſt des Gottes Terminus d. h. des feſten Maßes einführte. Der berühmte engliſche Geſchichtſchreiber der Gegenwart Macaulay, über die bakoniſche Philoſophie, ſagt: „nach Plato ſollten die Menſchen durch die Arithmetik von der ſichtbaren Welt auf das unveränderliche Weſen der Dinge abgelenkt werden, Bako aber ſagt, die Mathematik ſei das Dienſtmädchen der Naturphiloſophie“, d. h. die Zahl iſt gewiſſermaßen die feſte und beſtimmte Mitte zwiſchen oben und unten, zwiſchen dem Hohen und Niedrigen, zwiſchen dem Nächſten und dem Fernſten. — Daß Leſen, Schreiben und Rechnen in der innigſten Verbindung mit einander ſtehen, ergiebt ſich ſchon daraus, daß der Phönizier Cadmus der Erfinder der Buchſtaben und zugleich der Erfinder der Rechenkunſt iſt. Auch ſoll der gelehrte Theuth, unter Thamus, dem Könige von Egypten, die Rechenkunſt, Geometrie,

Aſtronomie und die Buchſtaben den Egyptern erfunden haben. Viele Völker des Alterthums haben nicht beſondere Zahlen gehabt, ſondern ſtatt derſelben Buchſtaben gebraucht, und alſo dieſe wie für das Leſen und Schreiben, ſo auch für das Rechnen benutzt. So z. B. die ſemitiſchen Völker und die Griechen. Verſchiedene Völker haben ſich verſchiedenen Gebieten der Mathematik hingegeben, wie namentlich die Griechen die Geometrie, und die Römer vorzugsweiſe die Arithmetik pflegten. Im Mittelalter waren Frauen des Leſens und Schreibens kundig und überragten zum Theil noch die Männer, es wird uns aber nicht gemeldet, daß die Frauen im Rechnen unterrichtet wurden. Wie noch jetzt die Mathematik ein Zweig der Männer iſt und ihnen vorzugsweiſe übertragen wird, ſo war früher Alles dem weiblichen Geſchlechte entfremdet, was zum Zählen und Meſſen gehört. Obgleich nun Leſen und Schreiben innig mit dem Rechnen verbunden iſt, ſo ſcheint doch das Rechnen das erſte und urſprüngliche zu ſein, und viele, welche der beiden erſten Elemente unkundig ſind, können doch mit den erſten und einfachſten Zahlen verkehren und mit ihnen operiren. Das Zählen hängt mit dem Leibe, namentlich mit den zehn Fingern, und mit dem Egoismus und dem Intereſſe einer jeden Perſönlichkeit eng zuſammen. Wer verſchiedene Sprachen kennt, der kann die Sprache am beſten, deren er ſich beim Rechnen am meiſten bedient.

Die gebildeten Völker bedienen ſich des Decimalſyſtems, zuerſt nach den 5 und dann nach den 10 Fingern beim Rechnen und Zählen. Das kleinſte Längenmaß waren bei den Griechen die Finger, und auch die Römer pflegten zu ſagen per digitos numerare, venire ad digitos, wie die Deutſchen an den Fingern abzählen. Nach der gewöhnlichen Erzählung hat Palamedes vor Troja die Zahlen erfunden und damit eine Heeresordnung eingeführt und die Schiffe und alles Uebrige gezählt. (Vgl. Plato's Politik 7, 522, c, d, e und 525, b). Homer, Odyſſee 4, 412, kennt die ältere Weiſe des Fünferns gegen die gewöhnliche Art des Zehnens, die man ſonſt bei ihm findet, während vom Leſen und Schreiben in ſeinen Schriften kaum etwas erwähnt wird. Die Inder ſollen zuerſt die 9 Zahlzeichen erfunden haben und zwar ſollen ſie dieſe Erfindung auf ihren Gott Brahma zurückgeführt haben. Der arabiſche Chalif Walid, um 700 nach Chr., verbot den Arabern beim Schreiben ſich der griechiſchen Schriftzüge zu bedienen, er nahm aber ausdrücklich von dieſem Verbote die griechiſchen Zahlzeichen aus, welche einen Vorzug vor den arabiſchen hatten, bis der berühmte Gerbert, bekannt unter dem Namen des

Papſtes Sylveſter II., der in der ſpaniſchen Mark die Mathematik von den Arabern erlernte, gegen 1000 das indiſch-arabiſche dekadiſche Zahlenſyſtem unter die Chriſten verbreitete.

Bei den Völkern, die auf einer ſehr niedrigen Stufe ſtehen, kann man im Zählen noch nicht bis zur Zahl Zehn aufſteigen. Wenn man den Thieren und namentlich den Hausthieren Empfindung, Erinnerung und Willenskraft zuſchreibt, ſo bemerkt man auch, daß ſie kleine Zahlen unterſcheiden. So können die Elſtern bis vier zählen. Die eingebornen Auſtralier können nur bis zwei zählen, fangen dann wieder von vorn an; eine Menge aber nennen ſie, was mehr als zwei. Unter den 200 afrikaniſchen Sprachen, die uns der Miſſionär Stölle aus Sierra Leona in ſeiner polyglotta Africana 1854 genauer kennen lehrt, giebt es Völker, die nicht über fünf zählen können. Der berühmte griechiſche Philoſoph Ariſtoteles, Problema XV, 3, nennt ein thraciſches Volk, welches nur bis vier zähle, weil es, wie Kinder, ſich nicht weiter beſinnen könne, während ſonſt alle Menſchen, Griechen und Barbaren, bis 10 zählen, denn die zehn Finger ſeien die natürlichen Rechenſteine, welche alle Menſchen gleicher Weiſe beſäßen. Den Kindern fehlt alle beſtimmte Bezeichnung der Oertlichkeit. So ſpricht der Prophet Jonas c. 4, 11, (cf. 3, 3. 4), von den Bewohnern von Niniveh, welche rechts und links nicht unterſcheiden konnten. Es waren demnach 120000 Kinder, als etwa 600000 die Bewohner der Stadt bildeten. Vergl. Duncker, Geſchichte des Alterthums I, 285.

Buchſtabenſchrift und Rechnenkunſt ſind mit einander innig verbunden, und für beide bedient man ſich der Finger, als der erſten Zeichenſprache, für das Sprechen wie für das Rechnen. Herodot II, c. 63, hebt ausdrücklich hervor die Fingerbezeichnung in *ἐπὶ δακτύλων συμβάλλεσθαι*, und der Bildhauer Eubulides hat eine Statue gebildet, welche einen Fingerrechner darſtellt, digitis computantem, Plin. hist. nat. 34, 19, 29. Die Römer bedienten ſich beſonders der Finger für den förmlichen Ausdruck von beſtimmten Begriffen. Pollicem premere, bei den öffentlichen Spielen bedeutete „für Jemanden den Daumen halten“ d. h. günſtig geſtimmt ſein, wogegen pollicem vertere, den Daumen aufrichten, ein Zeichen der Ungunſt iſt und pugnare ad digitum, ſo lange kämpfen, bis einer der Fechter den Finger erhebt und ſich für überwunden erklärt. Den Zeigefinger, den digitus index, auf den Mund legen, bedeutet Schweigen. Der dritte Finger bei den Römern hieß impudicus oder infamis, bei den Deutſchen der Ungezogene, wo er noch verſchiedene Bezeichnungen

findet, indem man unterſcheidet Ohrfinger, Zeigefinger, Goldfinger oder Ringfinger.

Der allgemein bekannte Beda der Ehrwürdige, 673 — 735, der bald die Mangelhaftigkeit der lateiniſchen Buchſtaben M, D, C, X, L, V, I, ſah, deren man ſich zum Rechnen bediente, ſuchte in einer beſondern Schrift: „Loquela per gestum digitorum et de temporis ratione" durch allerlei mit Biegung der Finger hervorgebrachte Kunſtgriffe die Zahlen zu bezeichnen.

Zahlen ſind allgemeine Bezeichnungen für beſtimmte individuelle Namen. Theils ſolchen, die ihren Namen verlieren und ihrer perſönlichen Bezeichnung und Würde verluſtig gehen, wird die allgemeine Zahl beigelegt ſtatt ihres charakteriſtiſchen Namens, wie z. B. die Gefangenen, welche ſehr ſtreng beſtraft und nach Sibirien geſchickt werden, ihre Namen verlieren und mit Nummern oder Zahlen bezeichnet werden; theils werden ſolche, welche noch nicht zur Reife des Verſtandes und zum Bewußtſein der eignen Perſönlichkeit gelangt ſind und mit welchen man ſich nicht länger und genauer beſchäftigt, nur in Nummern angegeben, wie z. B. in Kleinkinderſchulen! theils endlich werden ſolche, welche in der Kürze der Zeit nur als Punkte angegeben werden, nicht als Linien oder Perſonen, wozu ſich verſchiedene Punkte geſtalten, bezeichnet, wie z. B. bei der Schnelligkeit des Reiſens in der Gegenwart und namentlich bei den Eiſenbahnen, wobei die Einzelnen nicht mehr Perſonen ſind, ſondern nur Ziffern, oder Zahlen. Die ſchnell lebenden Nordamerikaner haben keine Zeit die Gegenſtände alle zu nennen und im Einzelnen genauer zu individualiſiren, weshalb ſie entweder Ausdrücke für Städte aus dem alten Europa entlehnen oder Oertlichkeiten nur mit Zahlen bezeichnen. So werden die 122 Inſeln des Miſſiſippi von Nord nach Süden mit 1, 2 u. ſ. w. benannt.

Wie faſt in allen Gegenſtänden, ſo iſt namentlich in der Erziehung und im Unterrichte ſeit der Reformation eine große Veränderung und Verbeſſerung vorgegangen. So in der Erweiterung der Elemente und in der Verbreitung des Leſens, Schreibens und Rechnens in allen Gebieten des Volks und beſonders der niedern Schichten deſſelben. Für den durch die Reformation friſch erwachten Geiſt der Theilnahme für Bildung und Unterricht zeugt vorzugsweiſe der Zeitgenoſſe Luthers, Valentin Ickelſamer, der Erfinder einer neuen und beſſern Leſemethode, der beſonders das Individualiſiren und Trennen hervorhebt und dem Privatunterricht und dem Hausunterrichte große Wichtigkeit beilegt. Er iſt der erſte deutſche Grammatiker,

der zweite ein Oſtfranke, Laurentius Albert, der erſt lutheriſch w
und nachher katholiſch wurde. Die erſten Bücher für deutſche Orth
graphie, um Anleitungen zu geben dem Deutſchleſen und Deutſchſchreibe
wurden von Johann Kolroß, deutſchem Leſemeiſter in Baſel, 1529 u
von Fabian Frangk in Frankfurt am Main 1531 herausgegebe
Welche Veränderungen in der Weltgeſchichte, Mathematik, griechiſch
Sprache und in neuern Sprachen damals ſtattfanden, das hab
wir zum Theil beſonders hervorgehoben, namentlich in der Pädago
ſchen Revue, 1855, erſte Abtheilung, S. 37 u. 43.

Zum kurheſſiſchen Gymnaſialſtreit.

Von Dr. Vilmar in Hanau.

Nichts Neues unter der Sonne! Nachdem in Deutſchland der Unglaube zwei Menſchenalter ungeſtört geherrſcht hatte, wollte man bekanntlich in unſern Tagen entdeckt haben, daß der Unglaube hauptſächlich aus den Gymnaſien ſtamme und nachdem ſeit den zwanziger Jahren dieſes Jahrhunderts und namentlich ſeit der Revolution von 1848, Schlaffheit und Erbärmlichkeit ſich je mehr und mehr in deutſchen Landen verbreitet hat, entdeckt Dr. Thierſch auf einmal eine Haupturſache dieſer traurigen Erſcheinung in den Gymnaſialeinrichtungen. Dieſe Beſchuldigung, welche kaum weniger ſchwer iſt, als die erſtere, giebt dem an und für ſich unbedeutenden kurheſſiſchen Gymnaſialſtreit ein allgemeineres Intereſſe, der ſonſt höchſtens, wie der ganz ähnliche, durch Dr. Lorinſer vor 20 Jahren angeregte, in einem Repertorium der Seltſamkeiten dieſes Jahrhunderts eine Stelle verdiente*). Denn es ſind keine wirklichen Reformvorſchläge, welche Thierſch und ſeine neuerdings aufgetretenen Nachtreter vorbringen — wirkliche Reformvorſchläge müſſen auf feſtern Grundlagen ruhen, müſſen von der Poſition, nicht von der Negation ausgehen — ſondern es ſind ganz allgemein gehaltene, die jetzige Gymnaſialordnung geradehin verneinende Angriffe. Dies wird ſich bei einer näheren Betrachtung der beiden neueſten Schriftchen, welche die von Thierſch angeregte „Frage" betreffen, leicht beweiſen laſſen. Die Titel dieſer Schriftchen ſind:

1) Zu der von Dr. H. Thierſch angeregten Gymnaſialreformfrage. Von Dr. Reinhart Suchier, Hülfslehrer am Gymnaſium zu Hanau. Marburg 1857. 15 S.

2. Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnaſialunterrichts, zunächſt in Kurheſſen, von Dr. Th. Waitz, außerordentl. Profeſſor der

*) Vgl. Immermann Münchhauſen II, 118.

Philoſophie zu Marburg. Marburg, Elwertſche Buchhandlung, 1857. 8. 27 S.

Es muß von vorn herein auffallen, daß ein Gymnaſiallehrer, der nach S. 6 ſchon 11 Jahre am Gymnaſium unterrichtet hat und ein Profeſſor der Pädagogik den Standpunkt von Thierſch ohne Weiteres, wenigſtens in der erſten Hälfte ihrer Schriftchen, gleichfalls einnehmen. Denn der Standpunkt von Thierſch iſt ein ſo eigenthümlicher, daß es kaum zu erwarten war, es werde in unſerer realiſtiſch geſinnten Zeit eine ſo unbedingte Alleinherrſchaft des Griechiſchen und Lateiniſchen Anklang finden, wie er ſie will. Aber wir werden ſehen, daß nach der poſitiven Seite wenig Uebereinſtimmung unter den drei Reformatoren des kurheſſiſchen Gymnaſialweſens iſt, die Uebereinſtimmung iſt vielmehr faſt nur in Bezug auf die negative Seite der Schrift von Thierſch vorhanden. Faſt wörtlich wiederholen S. und W. die Klagen über das „Zuviel“ der Gymnaſien, das „Vielerlei“ der Gegenſtände, das Uebermaß der Stunden, ja ihre Angriffe ſind, was man kaum erwarten ſollte, weit heftiger, als die von Thierſch. Der Grund hiervon mag bei S. in einer gewiſſen Verſtimmung liegen, wie ſie wohl manchen Lehrer überfällt, wenn er keine unmittelbare Frucht ſeines Wirkens ſieht — denn anders läßt ſich ſeine heftige Polemik gegen das Franzöſiſche nicht erklären, das er ſeit neun Jahren unterrichtet, er will es „aus dem Lehrplane des Gymnaſiums entfernen, als das Fach, das vor andern mehr Schaden ſtiftet, als Nutzen“, er ſagt: „mit den franzöſiſchen Kenntniſſen, die das Gymnaſium giebt, wird kein Hund vom Ofen gelockt“. Aeußerungen wie: „wie viele Schüler thun mehr als ſie eben müſſen? Leichtfertige Präparation und Exercitia mit den gröbſten Fehlern ſind an der Tagesordnung“, der Lehrer des Franzöſiſchen iſt das fünfte Rad am Wagen“, beſtätigen, daß S. ſchwerlich unbefangen an eine Kritik der Einrichtung unſerer Gymnaſien gegangen iſt. Aber iſt es angemeſſen, eine ſolche, vielleicht augenblickliche, Stimmung als Maßſtab bei ſo weit tragenden Vorſchlägen zu nehmen und um des verhaßten Franzöſiſchen willen zugleich auch gegen alle „Nebenfächer“ und das Gymnaſium überhaupt zu polemiſiren? Aber die Verſtimmung Suchiers iſt gering anzuſchlagen gegen die Gereiztheit, mit der W. über die Gymnaſien herfällt, und zwar über ihre „geſammte Organiſation“, und nicht blos der „kurheſſiſchen Gymnaſien allein, ſondern der faſt in ganz Mittel- und Norddeutſchland ähnlich organiſirten Anſtalten“. Vielleicht iſt es dem Leſer der Päd. Revue intereſſant, zu hören, wie ein Profeſſor der Pädagogik über die Gymnaſien urtheilt und Ref. will deshalb hier eine Blumenleſe der

kräftigſten Urtheile des Herrn W. mittheilen, auch zu dem Ende, damit Jeder ſehe, daß es ſich in dem kurheſſiſchen Gymnaſialſtreit um nichts Geringeres handelt, als um vollſtändige Zerſtörung oder Erhaltung jeder Gymnaſialordnung. Man höre! S. 13 ſagt Herr W.: „Die Klagen, daß auf den meiſten deutſchen Gymnaſien*) neuerdings nicht mehr ordentlich Lateiniſch und Griechiſch gelernt werde, ſind ſehr allgemein"; — „dazu kommt, daß man von den hierüber Klage führenden zugleich verſichern hört, es pflege auch in den übrigen Fächern nichts eigentlich Tüchtiges und Gründliches geleiſtet zu werden"; — es muß zugegeben werden, daß unſre Gymnaſien falſch organiſirt ſind, wenn die Hauptgegenſtände des Unterrichts nicht zur gehörigen Wirkſamkeit kommen, wenn weder ein leichterer griechiſcher Proſaiker einigermaßen fließend von Abiturienten geleſen werden kann, noch grobe Fehler im lateiniſchen Ausdruck vermieden werden". S. 14: „Können die Alten nur geradebrecht werden, nur als Paradigmenböcke dienen, als Exempel zu grammatiſchen Regeln, ſo wird die Jugend nur gequält, von dem Geiſt und der Cultur der Alten aber geht nichts in ſie über." S. 15: „Es iſt gerade darin ein bedeutendes Uebel unſrer Gymnaſialeinrichtungen zu ſehen, daß ſie dem Schüler die Lebensluſt und Lebensluſt vorſchriftsmäßig zumeſſen, die er genießen ſoll, anſtatt ihn frei athmen zu laſſen, was doch einem Jeden wenigſtens ein paar Stunden des Tags verſtattet ſein ſollte". S. 16: „Der Schüler hat (an einem Tage!) in acht bis zehn verſchiedenen Gegenſtänden zu arbeiten und zwar im bunteſten Wechſel, in jedem eine Stunde"; — „man verlangt von dem Knaben, er ſolle ſich in zehn Stunden täglich in zehn verſchiedene Gegenſtände hineinarbeiten". — „Am Freitag nimmt der Schüler die Lectüre auf, die er am Dienſtag verlaſſen hat; wird er dann noch etwas von dem wiſſen, was vorausging"? S. 17: „Der Schüler wird von einem Lehrgegenſtande zum andern getrieben, er wird förmlich gehetzt, es ſieht faſt aus, als hätte man verſuchen wollen, wie großen Druck die Jugend zu tragen fähig ſei, ohne zu brechen, bis zu welchem Grade ſie ſich abjagen laſſe, ohne umzuſinken, mit wie großer Verwirrung man ſie heimſuchen könne, ohne ihre geiſtige Kraft für immer zu lähmen". „Die Maſſe der Gegenſtände und der unauf-

*) Ref. hat die ſtärkſten Invectiven durch geſperrte Schrift hervorgehoben.

haltſame Wechſel bringt es dahin, daß in der Mehrzahl der Lehrſtunden nicht ſowohl unterrichtet, als exercirt werden muß"; — „es kann nur verhältnißmäßig wenig wirklich gedacht, es muß Vieles ziemlich mechaniſch getrieben und oft halb oder ganz unverſtanden eben nur eingeübt, einexercirt werden". S. 18: „Der Schüler wird auf allen Gebieten des Wiſſens an ein mechaniſches Treiben gewöhnt; er läßt es ſich noch gefallen, einige Regeln zu lernen, aber um die Gründe derſelben und um ihren innern Zuſammenhang bekümmert er ſich nicht". „Die Schule kann es bei dieſer Einrichtung nicht vermeiden, zur Erſchlaffung des Geiſtes und Charakters überhaupt beizutragen, die geiſtige Kraft des Schülers wird gänzlich von der Schule conſumirt und häufig gehen die Lehrſtunden noch ihren traurigen Gang fort, wenn ſie ſchon völlig erſchöpft iſt"; — „dem Schüler werden einzelne Lehrfächer, dann wohl die ganze Schule zuwider, er lernt ſie allmälich als eine drückende Laſt anſehen, es kann kaum noch die Rede davon ſein, daß er die Gegenſtände lieb gewinne, bei denen er ſich wider Willen feſtgehalten findet". S. 19: „Oder ſoll man ſagen, die Anſtrengung in den Lehrſtunden ſei keine ſo bedeutende, um nicht ſieben Stunden täglich ausgehalten werden zu können? Dann wäre der Unterricht überhaupt ſchlecht, er wäre keine Schule der Energie, ſondern der Schlaffheit und lehrte die Schüler ſich gewöhnen an jenes unſelige Mittelding zwiſchen Arbeit, Müſſiggang und Erholung, das für Geiſt und Charakter grundverderblich iſt". S. 20: „Man quält den Schüler geraume Zeit mit Auswendiglernen von Paradigmen und Regeln, die oft erſt ſpät zur praktiſchen Anwendung kommen, läßt ihn höchſtens kleine unzuſammenhängende Sätzchen leſen und ſelbſt bilden und nöthigt ihn während ſeiner ganzen Schulzeit zu ſo zerſtücktem Leſen, daß ihm der Inhalt faſt mit Nothwendigkeit gleichgültig bleiben muß, denn er lernt ihn gewöhnlich gar nicht kennen: Wörter und Sätzchen werden geleſen, nicht Schriftſteller und die Mehrzahl der Schüler langweilt ſich natürlich gründlich". „Nicht genug, daß das Gymnaſium ſich durch ſeine Einrichtung ſelbſt eine Menge von bedeutenden Schwierigkeiten bereitet, es fordert vom Schüler ſogar Dinge, die geradezu unmöglich ſind. Man frage irgend einen Gelehrten, ob er im Stande ſei, ſieben Stunden des Tages ſich in ſieben ihm noch neue oder doch wenig geläufige Gegenſtände zu vertiefen ohne größere Pauſen, als die zum Eſſen und Trinken erforderlichen". S. 24: „Es muß in ho-

hem Grade befremden, daß gerade unter den Lehrern die Klagen über die tiefen Schäden des Gymnaſialweſens recht ſelten ſind.“ — „Das Dringende und Unabweisliche der Sache, das bei einiger pädagogiſcher Ueberlegung ſo ſtark hervortritt, ſcheinen ſie meiſt nicht zu fühlen. Es legt uns dies den Gedanken nahe, daß es mit der Lehrerbildung doch wohl nicht gerade vortrefflich beſtellt ſein müſſe. Und wie ſollte es auch, wenn die theoretiſche Pädagogik bereits ſeit einem halben Jahrhundert darüber mit ſich einig iſt, daß gute Schulen nicht ſo eingerichtet ſein dürfen, wie die unſrigen ſind, die Lehrerwelt aber davon einfach keine Notiz nimmt? Die Mehrzahl der Lehrer hat für die theoretiſche Pädagogik und alle ihr verſchwiſterten Fächer faſt nur ein gewiſſes mitleidiges Achſelzucken, ſie hüllt ſich in den dicken Mantel ihrer Gewiſſensruhe und ignorirt ſie auf die bequemſte Weiſe von der Welt“. — „Es ſcheint endlich dahin kommen zu ſollen, daß ſo ziemlich jeder Gebildete die tiefen Schäden ſieht, an denen die Schuleinrichtung leidet, nur eben die Lehrer nicht. Wie könnte es aber auch auch anders ſein? Die Schule tödtet den Lerneifer und erſchlafft den Charakter“ — „Alle Ueberlegungen über den Menſchen, den innern Zuſammenhang ſeines geiſtigen Lebens, die Bedingungen ſeiner Fortentwickelung ſind ihm (dem ältern Lehrer) bis dahin fremd geblieben“.

Ref. hat am Schluſſe dieſer langen Reihe von Angriffen auf die Einrichtung der deutſchen Gymnaſien nur die Eine Frage: Iſt das die Sprache unparteiiſcher Beurtheilung? Es wird übrigens jedem, der Gelegenheit hat, dieſe Ausfälle W.'s mit der Schrift von Thierſch zu vergleichen, ſofort in die Augen fallen, daß faſt Alles, was W. vorbringt, von Th. ſchon geſagt iſt, aber beiweitem würdiger und gemeſſener. So offen hat es Th. nicht gewagt, die Gymnaſien für Zwangsarbeitsanſtalten und ihre Lehrer für Dummköpfe zu erklären. Aber W. ſcheint ſolche blinde Polemik zu lieben, denn S. 23 bringt er bei Beſprechung der Anſtellung von Theologen an Gymnaſien Redensarten von der „kleinen Partei“ vor, welche man ſonſt nur in der Voſſiſchen Zeitung zu leſen gewohnt iſt.

Suchier macht es nicht ſo arg wie W., aber er behauptet doch, daß die Gymnaſien ihren Zweck nicht erfüllen und ſucht dies aus den Leiſtungen im Maturitätsexamen zu beweiſen. „Wie ſelten lautet das Urtheil in Allem „gut“, ruft er aus. Er beruft ſich hierfür, ſowie für ſeine Behauptung, daß die Nebenfächer die Leiſtungen in den alten Sprachen beeinträchtigen, auf ſeine „elfjährige Erfahrung am Hanauer Gymnaſium“. Da dieſe Aeußerung etwas mehr ins Einzelne geht,

als alle Streiche, welche W. gegen die Gymnaſien führt, ſo verdient ſie auch eher eine Widerlegung. Ref. hat Gelegenheit gehabt, die Maturitätszeugniſſe vom Gymnaſium zu Hanau aus dieſer von Suchier angegebenen Zeit zu vergleichen. Es ſind 49 und das Verhältniß der Prädicate in den angeblich „beeinträchtigten“ Fächern, im Griechiſchen und Lateiniſchen ſtellt ſich folgendermaßen heraus:

	Griech.	Lat.
ſehr gut	1 mal.	— mal.
recht gut	4 =	6 =
gut	10 =	9 =
im Allgem. gut	17 =	16 =
genügend	9 =	8 =
mittelmäßig	4 =	5 =
im Allgem. genügend	2 =	3 =
kaum genügend	2 =	2 = *)

Wenn alſo unter 49 Zeugniſſen 15 in den alten Sprachen das Prädikat gut und darüber erreichen und eben ſo oft „im Allgemeinen gut“ vorkommt, ſo erſcheinen die Befürchtungen Suchiers wegen einer Beeinträchtigung der alten Sprachen durch die Nebenfächer für das Hanauer Gymnaſium ungegründet und auf den meiſten andern Gymnaſien wird es eben ſo ſein. Bezeichnend aber iſt es für einen Vertheidiger der Anſichten von Thierſch, daß er, durch vorgefaßte Meinungen beſtochen, ſelbſt das von ihm unmittelbar erlebte anders darſtellen kann, als es wirklich iſt.

Die ſchiefe Stellung, welche beide Verf. zum Gymnaſialweſen einnehmen, offenbart ſich auch in den falſchen Maßſtäben, welche ſie an daſſelbe anlegen. Dreimal (p. 16, 19, 20) wiederholt W. das ſchon von Th. angewandte Beiſpiel, daß ein Gelehrter täglich nicht ſo viel Gegenſtände bearbeiten könne, wie ein Gymnaſiaſt; ob W. geglaubt hat, dieſe Vergleichung werde durch Wiederholung paſſender? — Als Maßſtab dafür, daß man „die neuern Sprachen“ auch in einem neben dem Gymnaſium herlaufenden Privatunterricht lernen könne, führt W. Singen und Turnen an, das ja bereits ſo unterrichtet werde, ohne auf den großen Unterſchied zwiſchen dem Unterricht in dieſen, dem eigentlichen Zweck des Gymnaſiums ferner liegenden Fertigkeiten und dem Sprachunterricht zu achten. — Eben ſo wenig

*) Wobei noch zu bemerken iſt, daß gerade die ſchlechtern Prädicate meiſt in den Zeugniſſen ſolcher vorkommen, welche als Flüchtlinge von andern Gymnaſien nach Hanau kamen.

paſſend iſt es, wenn S. ſeinen Vorſchlag, das Griechiſche erſt in Tertia anzufangen, mit der Erfahrung ſtützen will, daß ein neunzehnjähriger Privatſchüler bei ihm in einem Vierteljahre das Lateiniſche von vorn an gelernt habe — denn nicht einmal alle unſere Abiturienten werden 19 Jahr alt. — Um zu beweiſen, daß der Schüler täglich ſich 2 Stunden vorbereiten müſſe, oft aber drei Stunden, beruft ſich S. auf ſeine Erfahrungen in einer ſogenannten Aufſichtsſtunde. Jeder aber, der das Verderbliche dieſer Aufſichtsſtunden aus Erfahrung kennen gelernt hat, wird wiſſen, daß die Aufſicht bei dem Ausarbeiten der Schulaufgaben den Schüler matt und ſchlaff macht, ſo daß er gar nicht mehr ſelbſtändig arbeiten kann und die doppelte Zeit braucht, um ſeine Arbeiten zu vollenden, die er brauchen würde, wenn er allein arbeitete. — Ebenſo verräth es eine ganz unklare Auffaſſung der Gymnaſialbildung, wenn S. (p. 11) gegen die Phyſik polemiſirend ſagt: „Nahe läge hier die Frage, warum die Schule denn gerade für die Naturwiſſenſchaften ſo im Voraus ſorgt, während der künftige Juriſt oder Mediciner von ſeiner Wiſſenſchaft ſo gut wie gar nichts erfährt". Auf dieſe „nahe liegende" Frage liegt die Antwort eben ſo nahe: weil das Gymnaſium nicht handwerksmäßig für beſtimmte Facultäten dreſſirt, ſondern dem Schüler eine allgemeine Bildnng geben will als Grundlage der ſpeciellen Facultätsſtudien.

Die Uebereinſtimmung beider Verf. unter ſich und mit Thierſch in Bezug auf die Verwerfung der Gymnaſialeinrichtungen ließe vorausſetzen, daß ſie wenigſtens einigermaßen einverſtanden wären über das, was geändert werden oder wegfallen müſſe. Aber hier finden wir die bunteſte Mannigfaltigkeit der Vorſchläge. Vielleicht iſt S. mit den beiden andern Reformatoren des Gymnaſialweſens nicht einmal darüber einverſtanden, welche Fächer Nebenfächer ſind, wenigſtens ſcheint er nach S. 4 auch Geſchichte unter die Nebenfächer zu ſtellen (die er auch wohl deshalb aus Quinta und Sexta verbannen will), während ſie Th. und W. entſchieden unter die Hauptfächer ſtellen. Eben ſo wenig ſind ſie einig über die Stundenzahl: Th. will 24 St., W. mit Herbart 26, S. 24 in den untern Claſſen, ohne über die obern etwas anzugeben. (Sehr einig aber ſind alle Drei darin, daß ſie ſich hüten, über die Vertheilung dieſer Stundenzahl nur das Geringſte vorzubringen.) Th. weiſt dem Ordinarius alle Stunden außer den mathematiſchen zu, W. die Stunden in den alten Sprachen und der Geſchichte, S. wenigſtens 10 Stunden. — Th. und W. ſind entſchieden dafür, daß die Lectüre des Dichters und Proſaikers von Einem Lehrer geleitet werde,

S. behauptet auf die Erfahrung gestützt, dies habe sich nicht als Gewinn bringend erwiesen. — Was ferner die einzelnen Lehrgegenstände betrifft, so will S., wie schon erwähnt, das Französische auf jeden Fall abschaffen, W. und Th. wollen es beibehalten, aber es einem Privatlehrer übertragen, wogegen S. mit Recht sagt: „welche Rolle ein solcher Lehrer der neuern Sprache spielen würde, ist an sich klar und aus frühern Erfahrungen bekannt". — Den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte will W. mit Th. „wenn sie überhaupt auf Gymnasien zu dulden ist", mit der Culturgeschichte vereinigen; S. dagegen sagt: „Eben so wenig kann ich mich mit der Beseitigung der deutschen Litteraturgeschichte befreunden. Unentbehrlich ist sie gerade nicht, aber kein Gegenstand wird durch andre Rücksichten so sehr empfohlen, wie dieser". — Deutsche Aufsätze will Th. ganz, S. in den untern Classen, W. in allen Classen bis auf Secunda und Prima wegfallen lassen.*) — Die Religion, welche Th. nicht unter die vorzuschreibenden Fächer stellt, nehmen S. und W. gegen ihn in Schutz. Den naturgeschichtlichen Unterricht, den Th. und W. verwerfen, will S. in den untern Classen als ein „nicht unwesentliches Bildungsmittel" bestehen lassen, dagegen verwirft er mit Th. die Physik, die W. als „unerläßlich bezeichnet. Geographie verwirft Th. ganz oder will sie mit der Geschichte vereinigen, S. will sie in den untern Classen beibehalten, W. in den beiden obersten.

Man sehe sich diese bunte Mannigfaltigkeit von Vorschlägen näher an und die Frage wird leicht zu beantworten sein, ob die ganze Verhandlung über die Reformation der Gymnasien wirklich schon so spruchreif ist, wie die Verf. zu glauben scheinen.

Das Einzige, wogegen alle Drei ziemlich gleichmäßig eingenom- sind, ist das „Altdeutsch", „Gothisch", „Althochdeutsch", Declamationsübungen, Metrik, deutsche Aufsätze in den untern Classen — und da dies Dinge sind, von denen nicht Jeder etwas versteht, so will ihnen dies Ref. auch nicht übel nehmen. Seltsam sind freilich manche ihrer Gründe, z. B. wenn W. Metrik, Althochdeutsch und deutsche Litteraturgeschichte abschaffen will, weil — „Arbeiten solcher Leute, die ihre Universitätsstudien beendigt hatten", ohne logische Ordnung und nicht frei von grammatischen und orthographischen Fehlern waren — so ist

*) In Bezug auf den deutschen Unterricht hat Suchier doch so viel Erfahrung, daß er wenigstens orthographische Uebungen als nothwendig bezeichnet. — Die beiden Herrn Professoren haben daran gar nicht gedacht.

dem Ref. der Zuſammenhang nicht klar, denn W. will nicht etwa für dieſe wegfallenden Gegenſtände mehr Stunden für die deutſchen Aufſätze, ſondern er will eine Stunde dafür haben, wie es jetzt ſchon auf allen Gymnaſien iſt. — Wenn S. das Herſagen deutſcher Gedichte in den untern Claſſen abſchaffen will, weil es ein „bloſes Leiern" ſei, ſo liegt die Frage nahe: Wer iſt Schuld an dieſem Leiern, der Gegenſtand ſelbſt oder der Lehrer? Ebenſo verhält es ſich mit der nach S. für deutſche Lectüre „oft verſchwendeten" Zeit.

Wie ſich Thierſch von ſolchen Seltſamkeiten dadurch frei gehalten hat, daß er ſich mehr im Allgemeinen hält, ſo ſteht er auch an Conſequenz bedeutend über ſeinen Nachtretern — er geht gerade durch, will Religion, Deutſch, Naturgeſchichte, Franzöſiſch abgeſchafft haben und ſo dem „Vielerlei" des Gymnaſialunterrichts ernſtlich ein Ende machen. Suchier und Waitz dagegen reißen den Bau des Gymnaſialorganismus ein, um ihn mit denſelben Steinen wieder aufzubauen, von denen ſie nur hier und da ein Stück abſchlagen. Suchier und W. ſchützen eigentlich jeden Gegenſtand halb und verwerfen ihn halb: Naturgeſchichte, aber keine Phyſik, will S., Phyſik, aber keine Naturgeſchichte will W. — beide wollen alſo doch naturgeſchichtlichen Unterricht. Deutſchen Unterricht wollen beide ebenfalls, aber wieder nur halb (in den obern Claſſen, wobei ſie nicht bedenken, wie nothwendig gerade für die deutſchen Aufſätze eine Vorbereitung von unten herauf iſt). Religionsunterricht wollen beide (wenn Ref. auch nicht weiß, was für einen, da Waitz von der „kleinen Partei" nichts wiſſen will), Unterricht in den neuern Sprachen will W. wenigſtens (worin er ſich wieder inconſequenter zeigt, als Th., indem er die Freiheit, welche Th. verlangt, mit Zwang zu vereinigen ſucht und den Wiederaustritt aus dem Curſus klüglich verbietet, wodurch freilich dieſer Unterricht ſich von dem bisher an den Gymnaſien beſtandenen gar nicht mehr unterſcheiden würde), geographiſchen desgleichen, wenn auch nur halb. So wollen alſo die beiden Herren, welche zu Anfang ihrer Schriftchen ſich ſo ſehr gegen das auf den Gymnaſien getriebene „Vielerlei" ereifern, alle Gegenſtände beibehalten, welche bisher auf den Gymnaſien gelehrt wurden, S. nur mit alleiniger Ausnahme des Franzöſiſchen. Ref. fürchtet, die beiden Verf. haben ſich die Sache vorher nicht genau überlegt, als ſie ſo blind gegen das „Vielerlei" eiferten, das ſie hernach ſelbſt in den Schutz nahmen; wenigſtens liegt dies Bedenken ſehr nahe bei S., da er auf derſelben Seite (p. 8) oben es tadelt, daß die Schüler nicht noch mehr wiſſenſchaftliche Fächer, wie z. B. Engliſch, treiben,

als auf dem Gymnaſium getrieben werden, unten der „Behauptung, daß das Gymnaſium zu vielerlei lehre", ſeine „volle Zuſtimmung" giebt. Ebenſo bei W., der S. 7 entſchieden dafür auftritt, daß vier Gegenſtände, Lateiniſch, Griechiſch, Geſchichte, Mathematik „richtig behandelt, vollkommen hinreichen werden, um den Zweck einer tüchtigen Vorbereitung auf wiſſenſchaftliche Studien für ſich zu erreichen", aber ſchon auf S. 8 die Religion als das „einzige" ſich von ſelbſt verſtehende hinzuſetzt, S. 10 abermals „nur einen allerdings weſentlichen Punkt", Phyſik und Geographie nachbringt, und endlich S. 11 zum dritten Mal (risum teneatis amici!) „nur eins" nachſchleppt, „das nicht fehlen darf" die deutſchen Aufſätze.

Ob die Leſer der Päd. Rev. nun noch begierig ſind, die poſitiven Vorſchläge zu vernehmen, welche S. und W. vorbringen, um dem „ſehr kranken Patienten" aufzuhelfen? Ref. will ſich ſo kurz wie möglich faſſen. S. ſchlägt eine Trennung des Gymnaſiums in Ober- und Untergymnaſium vor; die Realien ſollen dem Untergymnaſium vorbehalten bleiben, jedoch wäre beim Uebergang in das Obergymnaſium eine Prüfung in denſelben zu beſtehen. Dies würde aber die Realien zu einer Laſt und einem Gegenſtand der Angſt machen — denn jeder Quartaner, welcher nicht in den Realien beſtände, müßte doch vom Obergymnaſium zurückgewieſen werden? Ferner iſt ſchwer begreiflich, wie mit dieſem Vorſchlage der weitere zu reimen iſt, daß Griechiſch erſt in Tertia gelernt werden ſoll; ein Schüler des Obergymnaſiums müßte doch in jedem Fache über die Elemente hinaus ſein, wenn ſich dieſes „Obergymnaſium" wirklich und weſentlich von den gewöhnlichen 3 Oberclaſſen unterſcheiden ſollte. — Dann will S. den vorbereitenden Geſchichtsunterricht in Sexta und Quinta abſchaffen, der, recht behandelt, manche kleine geſchichtliche Züge ſo feſt legt, daß ſpäter viele unnütze Weitläufigkeit dadurch erſpart wird, und der gerade dem „Mangel an geiſtiger Entwickelung" aufhelfen ſoll, den S. als ein Hinderniß deſſelben angiebt. Dafür ſoll denn Geſchichte mit 4 Stunden in Quarta eintreten. Wenn aber nach dem Austritt aus Quarta ein Examen in den „Realien", alſo auch in der Geſchichte den Schüler erwartet, der in das „Obergymnaſium" eintreten ſoll, wird da nicht dem von S. ſelbſt getadelten „gedächtnißmäßigen Vollpfropfen" Vorſchub geleiſtet? Und wenn dem auch nicht ſo wäre, ſo muß die Maſſe des Stoffs, welche der Lehrer in 4 Stunden vorbringen kann, den 11—12jährigen Quartaner verwirren. — Wenn S. (p. 11) „vier Stunden wöchentlich" für „das Geringſte" erklärt, „was ein Fach, worin etwas geleiſtet werden ſoll, beanſpruchen kann", ſo mag er zu-

ſehen, wie dieſer Ausſpruch bei 8 Gegenſtänden, die er in Quarta behalten will (Lateiniſch, Orthographie, Religion, Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte, Mathematik, wozu noch Schönſchreiben kommt) mit dem Verlangen zu reimen iſt, daß die untern Claſſen nur 24 Stunden haben ſollen. (S. 15.) Ref. geſteht in dieſer Beziehung ſein Unvermögen. Aber auch bei 4 St. wöchentlich würde ein weiterer Wunſch Suchiers unerfüllt bleiben, „daß ſich der Schüler täglich mit jedem Gegenſtande beſchäftige", — dies könnte nur bei ſechs Stunden wöchentlich geſchehen, folglich könnte nach Suchiers eignen Worten (S. 10), auch wenn ſeine Pläne adopirt würden, „kein Gegenſtand rechte Wurzel faſſen". — Der einzige praktiſche Vorſchlag, daß der Ordinarius wenigſtens 10 Stunden in ſeiner Claſſe haben ſoll, iſt überflüſſig, denn ſelbſt Thierſch geſteht zu, daß am Marburger Gymnaſium nur in Einer Claſſe der Ordinarius weniger Stunden hat. Der Vorſchlag endlich, Tertia in zwei Jahrescurſe zu theilen, ſteht mit dem „Vielerlei", alſo mit dem ganzen Streitpunkt in keinem Zuſammenhang: auf vielen Gymnaſien iſt es ſo, auf andern iſt es wegen Mangel an Lehrerkräften nicht durchführbar, ſo wünſchenswerth es wäre.

Aber S. hat doch noch vor W. einige Erfahrung im Gymnaſialweſen voraus; er ſieht ein, daß „der Nachtheil, wenn derſelbe Lehrer alle oder faſt alle Stunden in einer Claſſe hätte", noch größer wäre, als der des (nach W.) „unaufhaltſamen Wechſels". „Das frühere Claſſenſyſtem", ſagt er, „giebt davon abſchreckende Beiſpiele" (woneben freilich wunderlich der Vorſchlag eines „beſtändigen Wechſels der Ordinariate" ſteht, der dieſem Inſtitut die Wurzel abſchneiden würde). W. dagegen ſpricht es Th. ohne Weiteres nach: „alle Fächer*) ſollten, ſo weit als thunlich, immer aber die alten Sprachen und die Geſchichte in jeder Claſſe einem Lehrer allein übertragen werden". Für die untern Claſſen mag das gut genug ſein, aber man rechne einmal, was in Prima dann ein Lehrer haben würde: Cicero, Tacitus, Horaz, lateiniſche Aufſätze und Scripta, griechiſche Scripta, Sophokles, Ilias, Demoſthenes, dabei deren Geſchichte und „ſoweit es thunlich" Mathematik, Phyſik, Religion und deutſche Aufſätze. Das wäre aber überhaupt nicht „thunlich", ſondern ein wirkliches „Vielerlei", das den ſtärkſten, ſelbſt einen in des Hrn. W. projectirten pädagogiſchen Seminar gebildeten „vollkommen brauchbaren tüchtigen Lehrer" ruiniren würde. Indes will W. nach einer Beziehung helfen: es ſoll nur ein

*) Alſo auch die Mathematik — das iſt doch ſelbſt Thierſch als unmöglich erſchienen.

Schriftſteller auf einmal geleſen werden, in jeder der alten Sprachen, täglich eine Stunde — alſo in Tertia ein Semeſter Cäſar, dann ein Semeſter Ovid, oder jahrweiſe wechſelnd? Wie viel wird ein Schüler noch von Cäſar wiſſen, wenn er ein halbes Jahr täglich Ovid gehabt hat? Welchen Einfluß wird die tägliche Beſchäftigung mit der poetiſchen Diction auf ſeine Exercitia haben? Und wenn dem Schüler der Schriftſteller nicht gefällt, kannn ihm nicht durch die tägliche Beſchäftigung mit demſelben jeder Sprachunterricht zum Ekel werden? Wenn in Prima z. B. im Griechiſchen Ilias, einiges aus den griechiſchen Lyrikern, einige Dramen von Sophokles, Demoſthenes und Thucydides geleſen werden ſoll, wozu vielleicht noch Herodot kommen muß, wenn dieſer „Hauptgegenſtand des Unterrichts zu gehöriger Wirkſamkeit kommen“ ſoll — ſo muß entweder mitten im Semeſter abgebrochen werden und man kann dann von jedem Schriftſteller nur ein Stückchen geben — das aber wäre gewiß eine „ſchädliche Stümperei“ — oder es müſſen weniger Schriftſteller geleſen werden; dies neuorganiſirte Waitzſche Gymnaſium würde dann aber dieſen Hauptgegenſtand ſtiefmütterlicher behandeln, als die bisher beſtehenden Gymnaſien mit ihren „tiefen Schäden“.

Sechs Stunden wöchentlich verlangt alſo Waitz für den Schriftſteller, 2 — 3 Stunden für Grammatik und Exercitia würden noch hinzukommen, das gäbe alſo 8 — 9 Stunden für jede der alten Sprachen und damit wäre dieſer Hauptgegenſtand allerdings „zu gehöriger Wirkſamkeit gelangt“. Wenn nun Mathematik und Geſchichte dieſem an Wichtigkeit gleich ſtehen (auch Suchier will in dem „Obergymnaſium“ den Unterſchied zwiſchen Haupt- und Nebenfächern fallen laſſen) was auch W. (S. 7) hervorhebt, ſo müſſen ſie eigentlich auch eben ſo viele Stunden haben. Aber in den beiden obern Claſſen ſoll noch Phyſik nebſt phyſikaliſcher Geographie*) in 2 St., deutſche Aufſätze in 1 St., Religion (doch wohl nicht weniger als 2 St.) gelehrt werden — macht zuſammen 22 — 23 Stunden. Da Herr W. aber nur 26 St. überhaupt will, ſo müſſen ſich Geſchichte und Mathematik in das karge Maß von 3 bis 4 Stunden theilen und können ſchwerlich zu „gehöriger Wirkſamkeit gelangen“. Man ſieht aus dieſer Berechnung, wie klug Herr W. gethan hat, über die nähere Vertheilung der 26 St. uns gänzlich im Dunkeln zu laſſen.

*) Ueber dieſe ſeltſame Zuſammenſtellung und den misverſtändlichen Ausdruck „phyſikaliſch“ will Ref. dies mal, um ſich nicht allzuſehr ins Einzelne zu verlieren, mit Herrn W. nicht ſtreiten.

Obgleich W. gewiß der Anſicht iſt, er habe dem „gehetzten“ Schüler die Bürde des Gymnaſialunterrichts weſentlich erleichtert, thut er doch noch ein Uebriges und verlangt 10 Minuten Pauſe zwiſchen je zwei auf einander folgenden Lehrſtunden. Aber der Herr Profeſſor hat ſich dabei die einfache Frage nicht vorgelegt: ſollen alle Schüler hinausgehen oder nicht in dieſen Pauſen? Im erſtern Falle giebt es nach jeder Stunde eine Störung, im zweiten werden dieſe langen Pauſen Pflanzſchulen der Ungezogenheit.*) W. macht übrigens, wie S., auch für die Geſammtorganiſation der Gymnaſien einen Vorſchlag. Er will das ganze Gymnaſium in kleine einjährige Claſſen theilen; — etwas Anderes iſt das aber nicht als die Eintheilung der Claſſen in Abtheilungen, wie ſie auf allen Gymnaſien beſteht; wo es an Lehrerkräften nicht fehlt, werden dieſe Abtheilungen ja getrennt unterrichtet, wie am Gymnaſium in Caſſel. Dazu aber macht W. alles Ernſtes den Vorſchlag, den er nicht blos als frommen Wunſch ausſpricht, daß „dieſe Schüler ſtets zuſammen aus der niedern in die höhere Claſſe verſetzt werden.“ Klüglich hat er dieſem Vorſchlag vorangeſchickt: wenn wir nicht irren, denn mit dieſem Vorſchlag irrt ſich der Herr Profeſſor gewaltig und würde ſich für die niedrigſte Elementarſchule irren. Das mag höchſtens in der „theoretiſchen Pädagogik“ möglich ſein, die mit lauter idealen Lehrern und idealen Schülern operirt, in der praktiſchen Pädagogik aber giebt es leider faule, gering begabte, durch Krankheit zurückgehaltene genug, an welchen dieſer ſchöne Profeſſorentraum eben ſo ſcheitern würde, wie ſchon ſo viele Profeſſorenträume an der Wirklichkeit geſcheitert ſind. — Ueber den letzten und Hauptvorſchlag W.'s, die Errichtung eines pädagogiſchen Seminars wäre manches zu ſagen, da dies aber nicht eigentlich zur Hauptſache gehört, um die es ſich handelt, auch W. nichts Näheres darüber angiebt, ſo will ſich Ref. damit begnügen, zu ſagen, daß ihm die ſchlechtverhehlte Eitelkeit nicht gefallen hat, mit der W. dieſen Vorſchlag unmittelbar nach dem Verlangen „vollkommen tüchtiger brauchbarer Lehrer“ ausſpricht. — Nach der in dieſem Schriftchen ausgeſprochenen geringen Kenntniß vom Gymnaſialorganismus, würde Herr W. ſchwerlich lauter brauchbare Gymnaſiallehrer erziehen und mit bloſer „theoretiſcher Pädagogik“ würde ein ſolches Seminar einer Schwimmſchule auf dem Trockenen gleichen.

Ref. bittet die Leſer der Pädag. Rev. um Verzeihung, daß er ſie mit der Beſprechung ſo unhaltbarer Dinge ſo lange aufgehalten hat —

*) Die Pauſen beſtehen in Preußen wohl allgemein. W. L.

er weiß es recht gut, daß viele dieſer angeblichen neuen Entdeckungen kaum der Erwähnung, geſchweige der Widerlegung werth waren. Aber es iſt leider in Kurheſſen zu beſorgen, daß ſo oder anders an unſern Gymnaſien „reformirt“ wird und nach Suchiers Beiſpiel iſt zu fürchten, daß nicht alle Gymnaſiallehrer entſchieden für die Beibehaltung der bisherigen Gymnaſialeinrichtung auftreten werden. Dieſe Gymnaſialeinrichtung aber iſt in Kurheſſen nicht etwa aus einem „Conſervatismus des Unverſtands“, wie ſich W. auszudrücken beliebt, ſeit 25 Jahren beibehalten worden, ſondern ſie iſt mehr als einmal den weitläufigſten und gründlichſten Berathungen ſchriftlich und mündlich unterworfen worden, nämlich in den Jahren 1832 — 1833 durch Jordan, Müller, Sundheim, Vilmar, Vogt, Wiß, dann 1835 — 1840 durch Bach, Vilmar, Volmer und Weber, endlich 1847 durch die Gymnaſialdirectoren Dronke in Fulda (jetzt geſtorben), Münſcher (in Hersfeld), Vilmar in Marburg. Nach der gütigen Mittheilung eines bei dieſen Berathungen Betheiligten iſt namentlich „das Franzöſiſche, die Stundenzahl, die claſſiſchen Schriftſteller nach ihrer Qualität und Quantität, ſo wie der neben dem Gymnaſialcurſus herlaufende Privatunterricht“ wiederholt beſprochen worden, ſo daß der Briefſteller die Verſicherung geben kann: „Es iſt in dem ganzen Vorbringen von Thierſch, Suchier und Waitz für mich auch nicht ein einziger neuer, nicht zum Ueberdruß zum Theil erwogener und abgehandelter Satz ausgeſprochen.“ Aber die Keckheit, mit der die Reformatoren unſerer Gymnaſien längſt abgethane Dinge vorbringen, als habe ſie nie Jemand vor ihnen beſprochen, beſticht die große Menge und da die erſte Kammer die von der Regierung beantragte, von der zweiten Kammer genehmigte Creirung von 4 neuen Hülfslehrerſtellen zurückgewieſen hat, könnte die kurheſſiſche Regierung ſich vielleicht durch den wirklich vorhandenen Mangel an Lehrerkräften bewogen finden, in irgend einer Weiſe den Organismus der Gymnaſien in engere Schranken zu zwängen. Eine Maßregel der Art, die Abſchaffung der Religion, der Phyſik und des Franzöſiſchen im Maturitätsexamen, wird von Thierſch und Suchier bereits als ein Vorgehen in ihrem Sinne angeſehen. Würde auf dieſer Bahn weiter gegangen, ſo läge die Gefahr zu nahe, ſich in ein unfruchtbares Experimentiren zu verwickeln, wie wir es bei S. und W. geſehen haben, — zuletzt würde dann doch nichts übrig bleiben, als auf den verlaſſenen gebahnten und ſichern Weg der bisherigen Gymnaſialeinrichtung zurückzukehren, aber leicht könnte es dann heißen:

Sero medicina paratur!

Das Schulweſen in den Diſtricten gemiſchter Sprache des Herzogthums Schleswig.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

Das Schleswigſche Land iſt ſeit uralter Zeit von vier Völkerſchaften bewohnt geweſen: Südjüten in der größeren nördlichen Hälfte, Friſen längs der Weſtküſte ſüdlich von Tondern und Hoyer ab, Angeln im Oſten von Flensburg ab bis gegen die ungefähr in der Mitte zwiſchen beiden Meeresküſten fließende Treene; endlich Sachſen in dem ſüdöſtlichen Theile, d. h. ſüdlich von der Schlei bis zur Treene in Weſten, jenſeit welcher das Friſiſche Land beginnt. Von dieſen Völkerſchaften ſpricht die erſtgenannte einen dem nordjütiſchen ähnlichen däniſchen Dialekt, der freilich dem an die däniſche Schriftſprache Gewöhnten ſehr wenig verſtändlich iſt; die Friſen redeten urſprünglich eine beſondere Sprache, die mit dem ihnen zur Seite geſprochenen Angliſchen einen Uebergang von dem Plattdeutſchen oder Sächſiſchen zu den ſkandinaviſchen (däniſchen) Dialekten bildete; da ſie aber ſchon im Mittelalter plattdeutſche Kirchenſprache ſich gefallen ließen und keinen politiſchen Zuſammenhalt hatten, ſo ging auch ihre Sprache mehr und mehr in die plattdeutſche über, alſo, daß ſie in mehreren Gegenden, namentlich auf der ſüdweſtlichen Halbinſel, der Landſchaft Eiderſtedt, nahezu vor derſelben gewichen iſt. Noch weniger ſelbſtändig hat ſich die Sprache der Angeln zu behaupten gewußt. Durch den Verkehr mit dem und durch Einwanderungen aus dem Süden iſt die urſprünglich dem däniſchen Dialekte Jütlands nahe verwandte Sprache in hohem Grade von Plattdeutſch dnrchdrungen worden, ſo daß ſie von einigen geradezu für einen deutſchen Dialekt ausgegeben wird. Dieſe Miſchung iſt indes mehr hinſichtlich des Wortvorraths als hinſichtlich der Formen vor ſich gegangen. Der däniſche Charakter der Sprache zeigt ſich z. B. noch in der durchgängigen Gleichſetzung des Accuſativs mit dem Nominativ, ſo daß es z. B. heißt: „De Man ſlog de Jung“ (Der Mann ſchlug den Jungen), während im Plattdeutſchen „De Man ſlog den Jung“ geſagt wird.

Die Vorſetzung des beſtimmten Artikels (der bekanntlich in däniſchen Wörtern angehängt wird) beweiſt nichts gegen den däniſchen Charakter des Angelſchen; denn auch in den jütländiſchen Mundarten wird der Artikel meiſtens vorgeſetzt: „ä Mand“ ſtatt des Inſeldäniſchen „Mand e n“. Am meiſten iſt das Angeldäniſche in dem ſogenannten Schwanſen (der Halbinſel zwiſchen der Schlei und dem Eckernförder Meerbuſen) dem rein Plattdeutſchen gewichen. Ganz ungemiſcht aber wird das Plattdeutſche im Süden Schleswigs bis an die Treene hin geſprochen. Was man unter den Diſtrikten gemiſchter Sprache verſteht, iſt nun eben das von Friſen und Angeln bewohnte Mittelſchleswig, deſſen nördliche Grenzlinie vom Flensburger Hafen bis Tondern, deſſen ſüdliche vom obern Ende der Schlei bis Huſum geht. In dieſen Gegenden verdrängten die vom Süden kommenden Einflüſſe immer mehr das däniſche Element in der Kirche und im Gerichtsweſen. Die Anſiedelung deutſcher Ritterfamilien förderte das Deutſche namentlich in Angeln. Der Einfluß des Plattdeutſchen, der im Mittelalter Statt hatte, reichte weit über die gemiſchten Diſtrikte hinaus. Die Städte in Nordſchleswig: Aabenraa (Apenrade), Hadersley (Hadersleben), Ribe (Ripen) wurden ſchon in früher Zeit dem Däniſchen entfremdet; ſo findet ſich z. B. im Dom zu Ribe eine plattdeutſche Inſchrift an der Kanzel. Die plattdeutſche Gerichtsſprache drang noch über die plattdeutſche Kirchenſprache hinaus. Plattdeutſch war ſo zu ſagen die feine Sprache auch in Nordſchleswig, wo das Landvolk es niemals geſprochen hat. Nach der Reformation aber ward es in dieſer Stellung als Culturſprache nach und nach vom Hochdeutſchen abgelöſt. So wie früher plattdeutſch redende Bekehrer zu den Friſen und Angeln gekommen waren und dem Plattdeutſchen unter ihnen Bürgerrecht verſchafft hatten, ſo drang jetzt Hochdeutſch herein durch die aus Sachſen gebürtigen oder dort gebildeten Prediger, durch die hochdeutſchen Religionsbücher und hochdeutſchen Schulſtiftungen. Plattdeutſch und Däniſch wurden fortan gleichmäßig als Volksdialekte betrachtet, um die der Gelehrte ſich nicht weiter zu kümmern brauche, als ſo viel der Umgang mit dem niedern Volke durchaus erfordere, dagegen Lateiniſch und Hochdeutſch zum eigenen Ausdrucke genommen wurde. Schulanſtalten, wie das 1557 in Hadersley gegründete Gymnaſium und die 1665 errichtete Kieler Univerſität, pflanzten die urſprünglich fremde Sprache immer tiefer in die ſtädtiſche Bevölkerung ein. Der Gelehrte ſprach das Hochdeutſche vermittelſt ſeiner grammatiſchen Studien richtig, ja, was die Ausſprache betrifft, beſſer, als es im Vaterlande des Hochdeutſchen geſprochen wird; der ohne gelehrte Bildung Bleibende

brachte es in eine Miſchung mit der Volksſprache, die ein widerliches Zerrbild darſtellte. So iſt es in den Städten Schleswigs bis heute verblieben. Auf dem Lande wurde das Hochdeutſche trotz der Bemühung der Geiſtlichen durch die ſchlechte Beſchaffenheit der Schulen am Vordringen gehindert. Dennoch nahm der Gottesdienſt auch auf dem Lande allmälich erſt die plattdeutſche, dann die hochdeutſche Sprache auf, wenngleich auch in den gemiſchten Diſtrikten hie und da auch däniſch gepredigt wurde. Neben dem Plattdeutſchen behauptete ſich im Gottesdienſte ſehr lange noch das Latein; es ward erſt am Schluſſe des 18. Jahrhunderts geſetzlich abgeſchafft. Die Verdrängung der plattdeutſchen und der däniſchen Sprache durch das Hochdeutſche kann man namentlich in Angeln verfolgen. Noch im 16. und 17. Jahrhundert ward hie und da in Angeln däniſch gepredigt, und das Däniſch ward ſogar noch bei Führung der Kirchenbücher gebraucht. Erſt in der Mitte des 17. Jahrhunderts mußte es auch in demjenigen Theile Angelns, der unter königlicher Regierung ſtand (dem Amte Flensburg) völlig vor dem Hochdeutſchen in der Kirche weichen, indem der aus Weſtfalen berufene Generalſuperintendent Klotz es bei ſeinen jährlichen Viſitationen mit Entſchiedenheit verdrängte; noch früher gelang es, in dem herzoglichen Theile Schleswigs das Däniſche aus der Kirche zu verbannen, da die Herzöge von Schleswig aus politiſchen Gründen dem Deutſchen allen möglichen Vorſchub leiſteten. Unter Friedrich IV. (1699 — 1730), der 1721 in den alleinigen Beſitz des ganzen Schleswig kam, wurden Berichte über den Zuſtand des Kirchen- und Schulweſens in Schleswig eingefordert; zum erſten Male ward von Staats wegen angefragt, wie weit in Kirche und Schule Däniſch oder Deutſch gebraucht werde, und wie weit die Gemeinden die letztere Sprache verſtehen. Die einzige Folge aber der großartigen Vorbereitungen, die 3 — 4 Jahre lang gemacht wurden, der Maſſe Erklärungen, die vom Generalſuperintendenten, von allen Amtleuten, Pröbſten und Pfarrern in Betreff jedes Kirchſpiels und jeder Schule nicht ein-, ſondern mehrmals eingefordert wurden, endlich der vielen Verhandlungen im Staatsrathe war: — die Aufhebung des deutſchen Geſanges beim däniſchen Gottesdienſte in Hoyer und Lygumkloſter, zwei däniſch-friſiſchen Diſtrikten im Nordoſten. So weit alſo war ſchon die Einführung hochdeutſcher Geſangbücher gegangen. Zur ſelbigen Zeit ward das Deutſche ausſchließliche Kirchen- und Schulſprache in dem früher herzoglichen Theile Angelns und gemeinſame Sprache im Sundewitſchen. Unter Friedrich IV. Nachfolger, Chriſtian VI., ward am 2. Novbr. 1739, nachdem neue Berichte eingefordert waren, verordnet, daß in

der Probſtei Flensburg kein Prediger oder Schullehrer angeſetzt werden ſolle, der nicht in däniſcher ſo gut wie in deutſcher Sprache ſeine Amtshandlungen zu verrichten fähig ſei, und ſollten drei Landprediger, welche des Däniſchen nicht mächtig waren, ſofort verſetzt werden. Nach der Mitte des 18. Jahrhunderts ward das Deutſche auch im ganzen Nordſchleswig die Sprache der höhern Gerichte, während die niedern genöthigt waren, das Däniſche weiter zu gebrauchen. Inzwiſchen hatte die däniſche Volksſprache im Ganzen ihre alten Grenzen behalten; ſie ward von der Schlei bis Jütland, ja noch in dem nördlichen Theile der Stadt Schleswig geſprochen; nur auf der Halbinſel Schwanſen hatte Plattdeutſch den angeldäniſchen Dialekt verdrängt; hier fanden ſich nämlich auf 4⅛ Q-Meilen 27 adlige Güter; doch hat ſich erſt in unſerm Jahrhundert der ehemalige Dialekt daſelbſt ganz verloren. Wie weit erſtreckte ſich nun das Hochdeutſche als öffentliche Sprache? In den Aemtern Hadersleb und Aabenraa, wo die Kirchen- und Schulſprache däniſch blieb, bekamen die Kinder auch Unterricht im deutſchen Leſen, Schreiben und Rechnen; in den Aemtern Tondern und Lygumkloſter konnten die Kinder da, wo die Kirchenſprache Däniſch war, in beiden Sprachen leſen, ſchreiben und rechnen; wo dagegen die Kirchenſprache Hochdeutſch war, nur auf deutſch; in den Aemtern Flensburg und Gottorp, welche Angeln umfaſſen, ſo wie in dem ganzen friſiſchen und plattdeutſchen Theile war die Kirchenſprache überall Hochdeutſch. In den nördlichen Städten Aabenraa und Hadersleb ward das Däniſche als Kirchenſprache gegen das Deutſche, welches zugleich in der Schule herrſchte, immer mehr eingeſchränkt. Der Zuſtand der Volksſchulen war indes, wie erwähnt, zu ſchlecht, als daß mit ſolcher Einbürgerung des Hochdeutſchen bei der Bevölkerung viel erreicht werden konnte. Mehrere Männer nahmen Anſtoß an der fortdauernden Unfähigkeit der Gemeinde, die deutſche Predigt hinreichend zu verſtehen; ſie wollten es durchaus dahin bringen, daß das Volk nicht mehr däniſch, ſondern deutſch rede. Im Kirchſpiel Hyrup z. B. (Probſtei Flensburg) pflegte in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein Paſtor Fiſcher die Leute Höllenbrände und Teufelsgeſindel zu nennen, weil ſie von ihrer däniſchen Sprache nicht ablaſſen wollten; die Kinder wurden zum Theil durch körperliche Strafen vom Gebrauch dieſer Sprache in der Schule abgehalten. Der Generalſuperintendent Adam Struenſee aus Brandenburg 1759 — 1791 (Vater des berühmten Miniſters Struenſee, der 1772 enthauptet wurde) hatte, als er in das Land gekommen war, zuerſt einen Zweifel über die Rechtmäßigkeit eines Zuſtandes, der die Volksſprache um der Kirche und Schule willen ausrotten ſollte; bald

aber erſchien ihm gerade dieſe Ausrottung als die hauptſächlichſte Aufgabe, und er ward in ſeinen Beſtrebungen von dem aus Hannover nach Kopenhagen berufenen Präſidenten der deutſchen Kanzlei, J. H. H. Bernſtorf, dem Vorgänger ſeines berühmten Neffen Andr. Peter Bernſtorf (1769 — 1797), kräftig unterſtützt. Struenſee erwirkte das merkwürdige Reſcript des Oberconſiſtoriums auf Gottorp vom 17. April 1768, welche den deutſchen Katechismus auf Däniſch zu erklären verbietet in den Kirchſpielen, wo die Kirchenſprache Deutſch ſei, und die Prediger darüber wachen heißt, daß er nur auf deutſch erklärt werde. Durch dieſe und ähnliche Maßregeln gelang es, einem bedeutenden Theile Schleswigs, wo die Mutterſprache angeldäniſch oder friſiſch war, hochdeutſche Schulſprache aufzunöthigen. Was damit aber für die wirkliche Volksſprache erreicht wurde, war nur eine immer größere Miſchung von Angeldäniſch und Friſiſch mit dem geographiſch benachbarten Plattdeutſchen und dem durch Schule und Kirche eingepflanzten Hochdeutſchen. Hätte man ſtatt des letztern das den Volksdialekten weit näher ſtehende Plattdeutſch in Schule und Kirche eingeführt oder beziehungsweiſe den frühern Gebrauch deſſelben fortgeſetzt, ſo würden die heimiſchen Dialekte weit mehr verdrängt worden ſein (man vergl. Schwanſen und Eiderſtedt, wo das Plattdeutſche wirklich geſiegt hat). Es mangelte übrigens nicht an Vorſtellungen von der entgegengeſetzten Seite, die auf das Unnatürliche des Verhältniſſes aufmerkſam machten. So reichte z. B. ein Paſtor Fabricius in Hoſtrup eine ſolche ein, aber ohne Erfolg. Die Regierung ſelbſt war deutſch; Deutſch war die Militairſprache im ganzen Reiche; zum großen Theil auch die officielle Sprache; mit Deutſchen waren die höheren Regierungspoſten und Militairämter beſetzt; aus Deutſchland ſtammten die meiſten Königinnen, und deutſch war der Hof; das Däniſche ſtand in Dänemark ſelbſt auf keinem beſſeren Standpunkte, als das Plattdeutſche in Holſtein. Struenſee's Nachfolger war der in Altona noch jetzt ſehr bekannte Adler, ein Schleswiger aus Arnäs (Schwanſen), ein Mann von ausgezeichneter Gelehrſamkeit, Rationaliſt und Urheber der bekannten Agende, die bis zur Reaction von 1850 faſt überall im deutſchen Theile Schleswigs gebraucht wurde. Anfangs nahm er Anſtoß daran, daß Kirchen- und Schulſprache Deutſch ſei, wo die Bevölkerung eine andre Sprache redete; allein bald übte das Beſtehende auch über ihn ſeine Macht aus, und er wurde, wie jener, ein Weiterbeförderer der Einbildung des Hochdeutſchen in die Bevölkerung. Hierzu bekam er ein ſehr wichtiges Mittel in die Hände, deſſen ſein Vorgänger entbehrt hatte: die Schullehrerſeminarien.

Solche wurden errichtet in Kiel 1780 und in Tondern (durch eine Stiftung des Probſtes Peterſen daſelbſt) 1786. Der Miniſter Bernſtorf that außerordentlich viel für die Hebung des Volksunterrichts. Es verſtand ſich von ſelbſt, daß auch das Tondernſche Seminar ein deutſches war; denn Deutſch war die für Schleswig beſtimmte Sprache. Das Land konnte nun mit deutſchen Seminariſten verſorgt werden. Nach und nach wurden 440 feſte Dorfſchulen gegründet; die lateiniſchen Schulen der Städte wurden bis auf 4 aufgehoben, und Bürgerſchulen an deren Stelle geſetzt, deren Sprache überall Deutſch war. Auf dem Lande richtete ſich die Schulſprache nach der Kirchenſprache; auch wo ab und zu Däniſch gepredigt wurde, war ſie ausſchließlich Deutſch. Indes fehlte es noch immer ſehr an guten Lehrern. Das Seminar in Tondern gelangte nur ſehr allmälig zu einer größern Anzahl Schüler. Es ſollte auch für das däniſche Schleswig Schullehrer bilden; dennoch beſchränkte ſich der Unterricht im Däniſchen bis 1829 auf Privatſtunden; nach der Zeit kamen 2 Stunden wöchentlich auf die allgemeine Stundentabelle. Welcher Art übrigens dieſer Unterricht geweſen ſei, mag daraus geſchloſſen werden, daß der erſte Lehrer des Seminars, Jörgen Brag, ein Agent des Herzogs von Auguſtenburg, ſeinen Briefen zufolge „gequält wurde", wenn er Däniſch reden hörte.*) So war die Verdeutſchung Schleswigs ihren unaufhaltſamen Gang vorwärts gegangen. Südſchleswig war ganz deutſch; in Mittelſchleswig und in den nordſchleswigſchen Städten war faſt ausſchließlich deutſcher Schulunterricht; nur an der Landbevölkerung Nordſchleswigs ließ ſich ein ſolcher Verſuch nicht machen, da hier auch das Plattdeutſche niemals Eingang gefunden hatte. Indes war auch in Nordſchleswig deutſche Gerichts-, Geſetz- und Verwaltungsſprache, nur mit Ausnahme der unterſten Gerichte. Im Auslande hatte man ſich gewöhnt, Schleswig geradezu als ein deutſches Land zu betrachten; die ſchleswigſchen Studenten bezeichneten ſich auf deutſchen Univerſitäten als Holsati; ſelbſt in Kopenhagen rechnete man Schleswig in der Sprache des gewöhnlichen Lebens oft mit zu Holſtein, und ſehr allgemein ward der däniſche Theil Schleswigs „Däniſch-Holſtein" genannt.

In dieſen Gang der Germaniſirung, welche zu Gunſten einer ausgebildeten, aber fremden Schriftſprache die verſchiedenen Volksdia-

---

*) Bekanntlich fiel der Briefwechſel des Herzogs von Auguſtenburg während des Krieges in die Hände der Dänen.

lekte von den oberſten Schichten der Bevölkerung herunter verdrängte, brachte die Einrichtung der rathgebenden Provinzialſtände den Anfang der Hemmung und Gegenbewegung. Die Folgen der franzöſiſchen Julirevolution erſtreckten ſich auch über die Herzogthümer. Nachdem ſchon vorher die ſchleswig-holſteiniſche Ritterſchaft beim König und beim deutſchen Bunde ſich um eine landſtändiſche Verfaſſung bemüht hatte, trat der Friſe Uwe Bornſen 1830 mit kräftiger und weithin anregender Feder für das „Verfaſſungswerk in Schleswig-Holſtein“ auf. Er ſelbſt mußte als Märtyrer ſeines uneigennützigen Strebens das Land räumen; dem angeregten Verlangen aber ward endlich ein Ziel geſetzt durch die Verfaſſungsreſcripte von 1831 und 1834, durch welche in Holſtein, Schleswig, Jütland und den Inſeln getrennte, faſt ausſchließlich den größeren Grundbeſitz vertretende „Stände“, zur Andeutung des über ihnen ſtehenden Geſammtſtaates „Provinzialſtände“ genannt, eingeführt wurden. Der große politiſche Fehler, der hier in der bangen Furcht, Großes zu ſchaffen, begangen wurde, war, daß man nicht ſogleich *eine* repräſentative Verſammlung für den ganzen Staat mit wirklichen conſtitutionellen Befugniſſen errichtete, ſondern dem Geiſte des Separatismus durch Provinzialverſammlungen Nahrung gab, die, da ſie mit größern politiſchen Fragen ſich nicht beſchäftigen durften, ſich, um doch etwas zu haben, was über Chauſſeen. Steuerpunkte u. dgl. hinausginge und das Gemüth beſchäftigte, einer höchſt verderblich gewordenen nationalen Agitation ergaben. Die erſte ſchleswigſche Ständeverſammlung trat im Jahre 1836 zuſammen. Sie ward von einem Nordſchleswiger, Nis Lorenzen, ſogleich dazu benutzt, eine Petition um Einführung der däniſchen Sprache im Rechts- und Verwaltungsweſen Nordſchleswigs einzubringen. Von den für Förderung des Däniſchen in Schleswig thätigen Männern, Prof. Paulſen und Etatsrath Flor, ward zwei Jahre ſpäter in Hadersleb die „Dannevirke“ begründet, die erſte däniſche Zeitung Nordſchleswigs. Von dem Volke daſelbſt mit Begeiſterung aufgenommen ward ſie eins der vornehmſten Aufreizungsmittel in dem erbitterten Kampfe zwiſchen der däniſchen und der deutſchen Partei in Schleswig, der nun folgte. Daneben hatte ſich ein „ſchleswigſcher Verein“ in Nordſchleswig gebildet, der von der Kopenhagener „Geſellſchaft für Preßfreiheit“ unterſtützt, ein halbes Jahr nach der Gründung 700 Mitglieder und 30 Volksbibliotheken außer dem Leſeſaal in Sonderburg zählte. Lorenzen's Antrag ward in der nächſten Ständeſitzung 1838 erneuert und erlangte nach einem langen und ſchweren Kampfe die Mehrheit für ſich, aber nur mit dem Zuſatze, daß die Kinder in allen nordſchleswigſchen

Schulen künftig zugleich Unterricht im Deutſchen erhalten ſollten. Die Regierung gab der Bewegung nach, und durch das Sprachreſcript vom 14. Mai 1840 ward in Nordſchleswig däniſche Rechts- und Verwaltungsſprache eingeführt, zugleich aber die Lehrer ſämmtlicher Volksſchulen im däniſchen Diſtricte verpflichtet, auf Verlangen der Eltern Privatunterricht im Deutſchen zu ertheilen. Zwar erfolgte im nächſten Landtage eine Gegenpetition der Ritter und Prälaten; die andere Partei aber ging nun deſto eifriger vorwärts. In der Ständeverſammlung von 1842 trat der Landmann Peder Hjort Lorenzen, was bis dahin unerhört war, däniſch redend auf. Es galt die völlige Gleichſtellung des Däniſchen mit dem Deutſchen, und als weiteres Ziel leuchtete eine engere Verbindung Schleswigs mit dem Königreiche ſtatt der noch vorhandenen mit Holſtein, welche der Herzog von Auguſtenburg aus dynaſtiſchen Gründen zu bewahren wünſchte, hervor. Die däniſche Rede erweckte die größte Erbitterung bei der Mehrzahl der Verſammlung; indes ließ ſich kein rechtlicher Grund gegen die Zuläſſigkeit der däniſchen Volksſprache anführen. Während bei der deutſchgeſinnten Partei das Streben nach völliger Losreißung eines „Schleswig-Holſtein“ von Dänemark immer offener hervortrat, hielt die Gegenpartei in der Umgebung von Hadersleb eine Reihe Volksverſammlungen zur Anflammung des däniſchen Nationalgefühls und zur Widerlegung der den Gegnern geläufigen Behauptung, daß Schleswig im Grunde deutſch ſei, und nur ein paar Unruhſtifter däniſche Propaganda trieben. Andererſeits nahm die Agitation für ein ſelbſtändiges Schleswig-Holſtein einen neuen Schwung, und ihr Ziel gewann feſtere Geſtalt, nachdem im Jahre 1846 im Juli die königliche Kundmachung der gemeinſamen Erbfolge durch den ſo genannten Offenen Brief, und darauf am 7. Septbr. durch Bundesbeſchluß die Wahrung der Rechte Holſteins auf Selbſtändigkeit und auf Fortdauer der Verbindung mit Schleswig erfolgt war. Die ſchleswigſche Ständeverſammlung von 1846 und die holſteiniſche von 1847 thaten faſt nichts, als daß ſie aus Unzufriedenheit mit der Geſammtſtaatspolitik der Regierung alle Vorlagen derſelben abſchlugen und dafür ihre auf die Sonderexiſtenz gerichteten Privatanträge verhandelten. Die Erhitzung fand endlich den vollen Ausbruch im März 1848. Jedem, der dem erbitterten Gezänke zugeſehen hatte, mußte das endliche Zuſammenſchlagen unvermeidlich erſcheinen. Die proviſoriſche Regierung von Schleswig-Holſtein änderte nichts in der Sprachgeſetzgebung; eben ſo wenig that dies die ihr folgende „gemeinſame Regierung“. Als nun aber im Jahre 1850 die Schlacht bei Idſtedt zum Nachtheile der

ſchleswig-holſteiniſchen Armee ausgefallen war, der von Dänemark angerufene deutſche Bund den Rückzug dieſer Armee hinter die Eider erzwungen, und eben dieſer deutſche Bund Schleswig der däniſchen Regierung ganz in die Hände gegeben hatte: da meinte die däniſche Nationalpartei, daß für ſie der Augenblick gekommen ſei, wo ſie die längſtgehegten Wünſche der Wiedereinführung des Däniſchen in Mittelſchleswig zur Erfüllung bringen könne. Freilich hatte der König durch ein Manifeſt zugeſagt, daß die im März 1848 auf dem Papier vollzogene Einverleibung Schleswigs in das Königreich nicht zur Ausführung kommen ſolle; er hatte dies auch dem öſterreichiſchen und dem preußiſchen Cabinet, ehe er Bundestruppen zur Pacificirung Holſteins erhielt, Ende 1850 verſprechen müſſen. Da alſo das Hauptziel des Krieges gegen die Schleswig-Holſteiner für die däniſche Nationalpartei verloren gegangen war, ſo wollte ſie wenigſtens auf dem Wege der ſprachlichen Annäherung und der Verwaltung das politiſch Preisgegebene ſich aneignen und alſo umbilden, daß bei einer künftig ſich darbietenden Gelegenheit das diesmal Verfehlte deſto leichter ausgeführt werden könne. Wenn Orla Lehmann einſt 1844 in einer öffentlichen Rede geſagt hatte, man ſolle den Schleswigern mit dem Bajonett auf den Rücken ſchreiben, daß ſie Dänen ſeien, ſo ſollte jetzt der Verſuch gemacht werden, wie weit man mit Hülfe der Kirche, der Schule, des Gerichts- und Verwaltungsweſens und des Alles in Ruhe und Ordnung haltenden Gensd'armeriecorps die däniſche Nationalität neubegründen, das däniſche Nationalgefühl in die Gemüther einpflanzen könne. Als Werkzeug dazu diente ein Mann von großer Energie und Rückſichtsloſigkeit, den man als außerordentlichen Regierungscommiſſair nach Schleswig (Reſidenz Flensburg) ſchickte, damit er dort in Gemeinſchaft mit dem preußiſchen Grafen Eulenburg und dem engliſchen Generalconſul Hodges eine ſo genannte „Landesverwaltung" für Schleswig bilde. Dem der Verhältniſſe kundigen und ſeiner Kopenhagener Partei eifrig ergebenen Manne waren von den Cabinetten, die hier in der That wenig politiſchen Blick und noch weniger guten Willen bewieſen haben, zwei politiſche Nullen beigegeben, die ihn ſchalten ließen, weil ſie ſeinen Neuerungen nichts Begründetes entgegen zu ſetzen wußten. Tilliſch ſeinerſeits und die ihn antreibende Partei fühlten ſich um ſo mehr zu raſchem Handeln verpflichtet, wie die Zeitumſtände — die chaotiſchen Zuſtände Deutſchlands, die Beſchäftigung der Cabinette durch die überall noch vorhandenen politiſchen Probleme — ſolches begünſtigten, ſich aber bald in nachtheiliger Weiſe ändern konnten. Schlag auf Schlag ward daher in „Bekanntmachungen" des

außerordentlichen Regierungscommiſſairs, die vom November 1850 bis März 1851 reichen, für eine Reihe Kirchſpiele der friſiſchen und der angelnſchen Diſtricte, die ſich im Weſten an die Stadt Tondern, im Oſten an Flensburg anſchließen, im Ganzen für eine Bevölkerung von 100,000 Menſchen in 66 Kirchſpielen auf 22 Q-Meilen, däniſche Schulſprache mit „bis 4 Stunden Unterrichts im Deutſchen" und abwechſelndem Gebrauch der däniſchen und der deutſchen Sprache beim Gottesdienſte (d. h. bei der Predigt — denn man behielt auch bei däniſcher Predigt die bisherigen deutſchen Geſangbücher, weil man die Leute nicht zwingen konnte, däniſche zu kaufen, auch nicht gleich wußte, welches däniſche vorſchreiben —) eingeführt. Indes ſollte in den Schulen der Städte Sonderburg auf Alſen und Tondern und des Kirchſpiels Leck der Unterricht im Deutſchen ein weſentlicher Theil des Unterrichts ſein, alſo nicht auf 4 Stunden ſich beſchränken. Die Stadt Flensburg ſelbſt behielt die deutſche Kirchen-, Schul- und Geſchäftsſprache; dagegen wurden die nordſchleswigſchen Städte Hadersleb und Aabenraa nunmehr mit der Stadt Tondern in der Art auf gleichen Fuß geſetzt, daß Däniſch daſelbſt die Schulſprache, Deutſch jedoch ein weſentlicher Theil des Unterrichts, und die Kirchenſprache abwechſelnd Däniſch und Deutſch ſein ſollte.*) Was das Hadersleber Gymnaſium betrifft, ſo ward ſchon unterm 24. Juli 1850 das von der ſchleswig-holſteiniſchen Regierung auf Gottorp am 27. März 1848 erlaſſene Reſcript, wonach die Unterrichtsſprache deſſelben Deutſch ſein ſollte, außer Kraft geſetzt, und das Regulativ vom 28. Januar 1848 welches däniſche Unterrichtsſprache daſelbſt angeordnet hatte, zur Ausführung gebracht. In den 66 Kirchſpielen der gemiſchten Diſtricte ſollte indes die däniſche Unterrichtsſprache nicht mit einem Schlage an die Stelle der deutſchen treten; nur der Elementarunterricht ſollte ſofort däniſch ſein; der höhere erſt dann, wenn die von Anfang an däniſch Unterrichteten an demſelben Theil nehmen würden; und unterdes ſollte der däniſche Unterricht, namentlich in der Religion, möglichſt vorbereitet und gefördert werden. Der materielle Grund, mit welchem der Mann und die Partei, welche ſolche Veränderungen trafen, ſie vor ſich rechtfertigten, war der noch vorhandene Gebrauch des angeldäniſchen Dialekts bei der Bevölkerung in Verbindung mit der hiſto-

*) Somit iſt alſo in den Städten Hadersleb, Aabenraa, Sonderburg und Tondern und im Kirchſpiel Beck das Deutſche ein weſentlicher Lehrgegenſtand bei däniſcher Schulſprache; in den gemiſchten Diſtricten iſt Deutſch auf bis 4 Stunden beſchränkt; in Flensburg iſt deutſche Unterrichtsſprache.

riſchen Thatſache, daß hochdeutſche Kirchen- und Schulſprache erſt in neuerer Zeit eingeführt, zum Theil aufgedrungen war, und mit dem jetzt verkündeten Principe, daß Kirchen- und Schulſprache ſich nach der jedesmaligen Sprache der Bevölkerung zu richten habe. Man ſetzte ſich dabei über die andere offenbare Thatſache hinweg, daß das Hochdeutſche der gebildeten Bevölkerung Mittelſchleswigs lieb und werth, das Plattdeutſche, wenigſtens in vielen Kirchſpielen, die faſt einzig noch geſprochene Sprache geworden, und das Angeldäniſche und andere dem Däniſchen näher liegende Dialekte auf wenige alte Leute beſchränkt worden war, und daß die Intereſſen der Bevölkerung ſowohl in materieller wie in geiſtiger Hinſicht weit mehr nach dem Süden als nach dem Norden gerichtet ſind, ſo wie über die baare Unmöglichkeit, die Kirchen- und Schulſprache, welche ja mit einer Schriftſprache zuſammenhalten muß, der wirklichen Volksſprache anzupaſſen. Denn auch das Schriftdäniſch iſt ja nicht die Volksſprache, vielmehr noch weit von derſelben abweichend, wenngleich ihr weit näher liegend als das Hochdeutſche. Man wollte nicht daran denken, daß als im Jahre 1845, Chriſtian VIII. bei den Hausvätern in Mittelſchleswig eine Umfrage hatte machen laſſen, ob man däniſchen ſtatt des damals noch beſtehenden deutſchen Schulunterrichts haben wollte, von 10,000 Hausvätern ſich nur 3 für die Einführung der däniſchen Sprache in Kirche und Schule erklärt hatten. „Man wollte", ſagten däniſche Publiciſten, „mit den Reſcripten keine Eroberung machen, ſondern nur zurücknehmen, was offenbar (!) der däniſchen Sprache zugehört; man iſt nicht über die Grenze hinausgegangen, welche ältere und neuere Statiſtiker als die Sprachgrenze bezeichnet hatten; ja man iſt noch innerhalb derſelben geblieben". Für die letztere Aeußerung bezieht man ſich fortwährend auf die höchſt ungenügende kleine Sprachkarte von Geerz, Adjutanten beim General Williſen. Man ſtellt ſich an, nicht zu wiſſen, daß die viel beſſere Sprachkarte von Biernatzki, die der deutſchen Nationalverſammlung gewidmet wurde, eine Ueberſchreitung der Grenze des friſiſch-däniſchen und des angeldäniſchen Dialekts zeigt. Daher denn die immer wiederkehrenden Behauptungen (die freilich für gewiſſe Ortſchaften über die Wahrheit hinausgehen), daß Däniſch in Kirche und Schule eingeführt ſei, wo kein Menſch oder höchſtens noch einige alte Leute Däniſch ſprechen und verſtehen. Die Verhältnißzahlen zwiſchen denen, die für gewöhnlich plattdeutſch, und denen, die für gewöhnlich angeldäniſch oder friſiſch ſprechen, ſind für die einzelnen Dörfer ſehr verſchieden; eben deshalb wäre es beſſer geweſen, da doch einmal das Hochdeutſche immer mehr bekannt wird, den Schulverbreitungskreis

dieſer Sprache nicht zu beſchränken. Auch in ganz Norddeutſchland iſt ja die Schulſprache eine andere als die Sprache des niedern Volks; die Kinder der Bauern und der unteren Volksclaſſen in den Städten lernen dort in der Schule eine ganz andere Sprache ſprechen und ſchreiben, als die ſie zu Hauſe mit den Eltern ſprechen und in ihrem gewöhnlichen Umgange ſprechen hören; gleichwohl würde ſich ſicher ein großer Widerſtand erheben, wenn man auch nur für die niederen Volksclaſſen allein das Plattdeutſche zur Schulſprache machen wollte; ſie ſelbſt würden dies als einen Verſuch betrachten, ſie noch weiter von den Kreiſen der Bildung und von den Hülfsmitteln für wiſſenſchaftliche Erkenntniß zu entfernen, als durch das Eindringen des Hochdeutſchen bereits geſchehen iſt. In Mittelſchleswig haben alle Leute, die vor der jetzigen Periode die Schulen beſucht haben, nur das Hochdeutſche in der Schule ſchreiben gelernt, obwohl ſie bis auf die neueſte Zeit einen friſiſch- oder angeldäniſchen Dialekt ſprechen; ihre Kinder ſollen jetzt däniſch ſchreiben; das verſtehen die Eltern nicht; ſie können ihnen keine Anleitung dabei geben; auch kommt es ihnen viel natürlicher vor, daß man deutſch ſchreiben lerne, weil alle Höhergebildeten ihres Landes und der weiter nach Süden liegenden Städte hochdeutſch reden. Durch den mehr als ein Jahrhundert hindurch fortgeſetzten hochdeutſchen Schulunterricht ſind ſie mit der deutſchen Litteratur von der Bibel und dem Katechismus bis zu Schiller und Göthe und den Hamburger und Altonaer Zeitungen in Verbindung gekommen; viele der Wohlhabenderen ſind ſpäter auf deutſchen Bildungsanſtalten geweſen, und ihr wichtigſter Verkehr ging von jeher nach Süden, insbeſondere nach Hamburg; ſeit den letzten Jahrzehnten iſt auch mit England eine lebhafte Handelsverbindung eingetreten; nach dem Norden und Oſten aber geht der weit geringere Theil ihres Geſchäfts. Alſo der materielle Grund für die Gerechtigkeit und Zweckmäßigkeit der Maßregel fällt in ſich zuſammen. Der formelle Grund, den Tilliſch herbeizuziehen zu müſſen glaubte, war das Reſcript der ſchleswig-holſteiniſchen Kanzlei vom 15. Decbr. 1810 (Tilliſch und ſein Nachfolger, der Miniſter Carl Moltke, haben es den Sprachreſcripten von 1850 und 1851 voran drucken laſſen, ſo daß es mit denſelben einen Theil der ſchleswigſchen Verfaſſung ausmacht) worin es heißt: „Es iſt unſer allerhöchſter Wille, daß auf dieſen Inſeln und in dieſen Aemtern, wo die däniſche Sprache die Volksſprache iſt, der Gebrauch der deutſchen beim Gottesdienſte, Schulunterrichte und bei den Gerichten aufhören, und der Gebrauch der däniſchen an die Stelle derſelben treten ſoll. Dieſe für das Ganze ſehr nützliche und wichtige Veränderung wünſchen wir zwar

ſo bald wie möglich in Ausführung gebracht zu ſehen; doch wollen wir dabei, daß die Ausführung nach und nach, wie die Umſtände es am beſten erlauben, geſchehe, namentlich mit Rückſicht darauf, in wie fern die fungirenden Beamten der däniſchen Sprache mächtig ſind". Der Exminiſter von Scheele hat in ſeinen gegen Tilliſch's Regiment gerichteten „ſchleswig-holſteiniſchen Fragmenten" (1852) dieſes Reſcript als eine bloſe Correſpondenz der Kanzlei bezeichnet. Thatſache iſt, daß es nicht zur Ausführung gekommen iſt. Ein ſolches Reſcript kann nicht das rechtfertigen, was mehr als 40 Jahre nachher geſchieht.

Wir haben nun noch die Art und Weiſe der Ausführung der die Schulſprache betreffenden Geſetze und die Wirkung, welche ſie für die Bevölkerung gehabt hat, zu betrachten. 1) Die deutſche Sprache wird gemäß den Sprachreſcripten auf „bis 4 Stunden Unterrichts" eingeſchränkt; nur in den Städten bildet ſie einen weſentlichen Theil des Unterrichts. Wenn nun ſchon die Beſtimmung „bis vier Stunden" ſehr dehnbar iſt, ſo daß auch eine kleinere Anzahl Stunden dem Geſetze zu genügen ſcheint, ſo kommt noch hinzu, daß vielfältig die Vorſchrift des deutſchen Unterrichts in der Weiſe befolgt wird, daß gerade ſolche Stunden, in denen ſehr wenig zu ſprechen iſt, zum Unterricht im Deutſchen benutzt werden, namentlich Schreib- und Dictirſtunden. Bei der Beſchränktheit der Zeit in den Dorfſchulen läßt ſich auch ſchwerlich eine andere Einrichtung treffen, als daß der Unterricht in der Nebenſprache auf ein paar Leſe- und Schreibſtunden beſchränkt wird. Dadurch wird zwar eine gewiſſe Bekanntſchaft mit dem Hochdeutſchen vermittelt, aber beiweitem nicht ein wirkliches Verſtändniß und ein freier Gebrauch dieſer Sprache. Es ſcheint auch geradezu unmöglich, in Elementarſchulen auf dem Lande zwei Sprachen neben einander zu lehren; die eine wird eine ſo untergeordnete Rolle ſpielen müſſen, daß von einem wirklichen Erlernen derſelben nicht die Rede ſein kann. 2) Unter ſo bewandten Umſtänden „ſehen ſich nur die Vermögenden in den Stand geſetzt, durch Anſtellung von Privatlehrern ihren Kindern dieſe Kunde zu verſchaffen; aber nur ihren eignen Kindern; denn um das Entſtehen deutſcher Privatſchulen neben den öffentlichen däniſchen zu verhindern, iſt den Kindern anderer Eltern die Theilnahme an Hauslehrerunterricht verboten, und auch die Errichtung von Privatinſtituten iſt bisher niemals erlaubt worden". (Nach der Rede des Abg. Matthieſen in der Ständeverſammlung von 1856 — 1857, ſ. „Aus den Verhandlungen der ſchleswigſchen Ständeverſ.". Weimar 1857, S. 78.) Dagegen iſt in dem Reſcripte des Miniſteriums für Schleswig, welches als Ant-

wort auf die Frage eines Kirchenviſitatoriums (Probſtes) ertheilt wurde, als erlaubt erklärt worden: „Kinder nach andern Schulen zu ſchicken, wo die andere Schulſprache herrſche, dafern nur der betreffende Pfarrer und Schullehrer Nachricht davon erhalten". Wie beſchwerlich es nun aber namentlich im Winter und im heißen Sommer ſei, Kinder nach andern Ortſchaften in die Schule zu ſchicken; wie daher ſolche Erlaubniß ohne Folge bleiben müſſe, wird jeder ermeſſen. 3) Um auch in den Häuſern der Wohlhabenden den deutſchen Unterricht zu behindern, wird jedem Hauslehrer zur ſtrengen Pflicht gemacht, daß er ſeinen Schülern die Kenntniß des Däniſchen beibringe. Die Wirkung davon iſt, daß Hauslehrer aus dem Süden gar nicht gebraucht werden können, und man auf Holſteiner, Schleswiger und Dänen beſchränkt iſt, von denen die erſtgenannten, wenn ſie gelehrte Studien gemacht, allerdings eine gewiſſe (oft freilich ſehr geringe) Kenntniß des Däniſchen erlangt haben. Ueber die Beobachtung aller dieſer Vorſchriften wacht nun 4) eine däniſch geſinnte Geiſtlichkeit, welche in die gemiſchten Diſtricte, größtentheils aus Dänemark, geſchickt worden iſt. Nach dem eigenen Geſtändniß der Dänen waren es nicht eben die beſten der Landeskinder, die man, um augenblicklichem Bedürfniſſe abzuhelfen, nach den von ihren Seelenhirten verlaſſenen Pfarrſtellen ſchickte. Wir ſind weit entfernt, alle die Vorwürfe zu wiederholen, die man unter der Bevölkerung namentlich des Angellandes gegen dieſe däniſchen Prieſter ausſprechen hörte, noch weniger die, welche in den Brandſchriften ihrer nach Deutſchland entflohenen oder vertriebenen Vorgänger erſchienen ſind; zwiſchen ihrem Weſen und demjenigen, welches die Schleswiger an Geiſtlichen gewohnt ſind und von ſolchen verlangen, ſcheint eine große Kluft zu liegen, welche ſie, noch abgeſehen von ihrer eigenthümlichen Thätigkeit im däniſchen Intereſſe, unpopulär macht; unbeſtreitbar aber iſt die hierher gehörende Thatſache, daß die Geiſtlichen mit Argusaugen für die Förderung der däniſchen Sprache und Geſinnung wachen, daß viel Angebens, namentlich auch durch Mittheilungen an däniſche Blätter, von ihnen geübt wird, daß ganz unnöthige Reibungen zwiſchen ihnen und der Bevölkerung ſtattfinden, weil ſie allen Maßregeln, zu denen der paſſive Widerſtand greift (z. B. dem Privatunterrichte) den Boden unter den Füßen wegzuziehen ſuchen und ihre Dienſtbefliſſenheit da zeigen, wo alle Klugheit befehlen würde, die Augen zuzudrücken und ſich den Umſtänden zu fügen. Aber die Kleinlichkeit eines nirgends in Europa in dieſer Weiſe vorkommenden Nationaleifers läßt ſie lieber mit der Bevölkerung ſich mehr und mehr verfeinden, als daß ſie ein vergebliches Beſtreben aufgeben. Unter dem

Commando dieſer Geiſtlichen ſtehen endlich 5) die Schullehrer, die ebenfalls zum Theil geborne Dänen ſind, da zur Einführung des Syſtems geborne Schleswiger theils ihrer Geſinnung, theils des Mangels an Kenntniß der däniſchen Sprache wegen (die im Tondernſchen Seminar ſchlecht gelernt wurde) nur in geringer Zahl taugten. Auch von dieſen Schullehrern ſtehen viele mit der Bevölkerung auf ſchlechtem Fuße; einige freilich zeigen ſich klüger, indem ſie z. B. zur Ertheilung deutſchen Privatunterrichts ſich gefällig finden laſſen (worüber ſie erſt kürzlich in der „Dannevirke“ getadelt wurden). Da ſie nun auch ſehr ſchlecht beſoldet ſind, ſo iſt nichts natürlicher, als daß ſie eifrig ſich um Verſetzung, beziehungsweiſe Rückkehr nach dem Königreiche, wo auch die Beſoldungen beſſer ſind, bemühen. Da mancher hiermit auch ſchon Glück gehabt hat, ſo iſt das Verlangen der übrigen nur deſto heftiger geworden. Sie beſchweren ſich, daß ſie ſo lange im feindlichen Lager, „den feindlichen Kugeln ausgeſetzt“, harren müſſen auf Ablöſung; ſie erklären den Zuſtand, wie er ſeit einiger Zeit geworden ſei, für geradezu unerträglich. (Vergl. einen Artikel aus den „gemiſchten Diſtrikten“ in der „Dannevirke“ vom 9. Decbr. d. J.) Daß aus ſolchen Verhältniſſen, wo die Bevölkerung, ſei es mit Recht oder Unrecht, den Schullehrern feindlich und über die Einrichtung der Schule ergrimmt, die Schullehrer mit ihrer Lage in pecuniärer, wie in geſellſchaftlicher Beziehung unzufrieden ſind, kein gedeihlicher Zuſtand der Schulen erwachſen kann, iſt ſelbſtverſtändlich; wir brauchen, um ſolches einzuſehen, nicht erſt die ſüßlich-frömmelnden Schilderungen eines Paſtor Peterſen. Es bringt ja allerdings ſchon den Kindern Schaden, daß Vater und Mutter ihnen zu Hauſe beim Schreiben des Däniſchen und beim Lernen däniſcher Stücke keine Anleitung geben können, da dieſe ſelbſt mit dem Schriftdäniſchen nicht bekannt ſind; indes würde dies nicht höher anzuſchlagen ſein, als die mangelhafte Unterſtützung des Schulunterrichts durch das Haus überhaupt, und die nächſte Generation würde über dieſes Misverhältniß hinaus ſein. Es würde auch an ſich nichts zu bedeuten haben, daß die Eltern mit den Kindern Hochdeutſch reden oder zu reden ſich bemühen, während in der Schule Däniſch geſprochen wird; ein Kind gewöhnt ſich leicht an zwei Sprachen und eignet ſich durch frühzeitige Einübung beide vollkommen an ohne Nachtheil für ſeine geiſtige Entwickelung, dafern nur beide gehörig aus einander gehalten werden. Aber das eigentliche Hinderniß eines moraliſch und intellectuell gedeihlichen Schulunterrichts liegt in der Verachtung deſſelben und in dem Geiſte der Widerſetzlichkeit, den die Eltern den Kindern ein-

hauchen. Alles Wohlthätige, das in dem Verhältniſſe zwiſchen Lehrer und Schüler liegen kann, wird dadurch unmöglich gemacht; das Kind gewöhnt ſich daran, von früher Jugend auf die Schule und den ſie aufrecht haltenden Staat als feindliche Anſtalten zu betrachten. Die Dänen ſetzen deſſen ungeachtet ihre Hoffnung auf das heranwachſende Geſchlecht. Wie es aber mit dieſem, nachdem es die Schule verlaſſen hat, ſteht, das erzählte vor wenigen Wochen in naiver Weiſe die „Dannevirke". Der Biſchof Boeſen von Schleswig hielt Kirchen- und Schulviſitation in den gemiſchten Diſtrikten Angelns. Die Confirmirten der drei letzten Jahre mußten in der Kirche zugegen ſein. Als nun die Katechiſation mit ihnen (auf Däniſch) vorgenommen wurde, „konnten die meiſten anfangs kein Wort antworten". Das war auch kein Wunder, bemerkt der Erzähler; denn alle hatten, als ſie die Schule verließen, das Verſprechen abgelegt, nie wieder ein däniſches Buch zu leſen oder ein Wort Däniſch zu ſprechen, und ſie hatten ſich, als ſie damals zur Kirche beſtellt waren, unter einander verpflichtet, nicht zu antworten. Indes der Ernſt des Biſchofs, ſeine wiederholte Frage „biſt du confirmirt?" und ſeine Aufforderung, die Antwort der anweſenden Schulkinder zu wiederholen, ſchreckte die weniger Muthigen; und ſo kam es bei einigen doch zum Antworten. Beſſer ging es in der Schule ſelbſt; da antworteten die Kinder ſehr gut und ſchnell; aber die Confirmirten des letzten Jahres, die auch dort mit zugezogen waren, „ſchwiegen ganz ſtill." Das Ergebniß des däniſchen Schulunterrichts, der principmäßigen Einführung der däniſchen Sprache überhaupt iſt alſo: erhöhter Widerwille gegen das Däniſche, principmäßiges Deutſchreden.*) Es läßt ſich dabei nicht in Abrede ſtellen, daß der Schulunterricht ſelbſt in däniſcher Sprache ganz wohl von ſtatten geht. Wie ſollte er auch nicht? Das Schriftdäniſche liegt eben dem Volksdialekte näher als das Hochdeutſche, das im Norden nur eine Treibhauspflanze iſt. Es giebt dafür auch glaubhafte Zeugniſſe. Der Probſt Boeſen (jetzt Biſchof) erzählte in der ſchleswigſchen Ständeverſammlung von 1853,

*) Dies wird durch viele Nachrichten däniſcher Blätter beſtätigt. Früher bediente man ſich namentlich im vertraulichen Tone noch des Angeldäniſchen; es war noch die Sprache des in Unmittelbarkeit ohne Reflexion ſich äußernden Gemüthes, im beſondern bedienten ſich deſſen die Mütter. Seit den Sprachreſcripten hat es ſich die Maſſe der eingeſeſſenen Bevölkerung Angelns zur Pflicht gemacht, in den Häuſern nur deutſch (plattdeutſch oder hochdeutſch) zu ſprechen. Aus den friſiſchen Diſtricten erfährt man weniger.

daß er 8 Schulen der Aemter Flensburg und Gottorp beſucht und mit Ausnahme einer, gute Katechiſation und gute däniſche Antworten der Kinder gehört habe, die eine ſei freilich noch zurück geweſen, da der Hauptlehrer nicht Däniſch verſtand, und der zweite Lehrer, ein Präparand, auf däniſch lehren mußte; auch die Dictate ſeien gut geweſen. Der Probſt Hanſen aus Husby unweit Flensburg erzählte in der letzten Ständeverſammlung, Bezug nehmend auf die Aeußerungen eines Mitgliedes aus dem Kirchſpiel Adelby (nördlich von Flensburg) er habe gerade dort einer Schulprüfung beigewohnt und die Kinder wohl unterrichtet in alle dem gefunden, was man in einer Dorfſchule verlangen könne. Daſſelbe gelte von den übrigen Schulen, in welchen er bei Prüfungen gegenwärtig geweſen ſei. Er könne nicht einräumen, daß es jetzt mit dem Schulunterrichte ſchlechter ſtehe als früher, ſondern er müſſe im Gegentheil als ſeine Ueberzeugung ausſprechen, daß derſelbe in mehreren Beziehungen beſſer ſei; die Kinder kennen jetzt nämlich die vaterländiſche Geſchichte und Geographie recht gut, was früher nicht der Fall geweſen. Endlich erzählte Paſtor Hammerich aus Kopenhagen im „Fädreland“ (abgedruckt in der „Dannevirke“ vom 9. Juli), daß er kurz nach der Zuſammenkunft von Geiſtlichen, die in der Stadt Schleswig zu Johannis 1857 ſtattfand, in den Paſtoraten Thumby und Sattrup geweſen ſei, „die ganz ſüdlich in den gemiſchten Diſtricten Angelns liegen, und wo Däniſch daher nicht mit derſelben Beſtimmtheit, wie in Nordangeln, für die Mutterſprache der Bevölkerung erklärt werden kann“. „In Sattrup, ſagte er, iſt der däniſche Unterricht erſt ſeit zwei Jahren in Gang geweſen; in Thumby etwas länger; die Lehrer ſind loyale Südſchleswiger und tüchtige Leute in ihrem Fache. Wir ließen ſie zuerſt vor uns katechiſiren und mit den Kindern die däniſchen Geſangbuchslieder und Vaterlandsgeſänge, die jetzt eingeübt werden, vortragen; hiernach überhörten wir ſelbſt und ließen uns in Geſpräche mit den Kindern ein über ihr tägliches Thun auf dem Felde und im Hauſe, alles um zu genauer Kenntniß über ihre Fertigkeit im Däniſchen zu gelangen. Wir gewannen die Ueberzeugung, daß man ſelten beſſer unterrichtete Kinder finden und leichter oder ſchneller Antwort auf ſeine Fragen erhalten könne, als bei dieſen däniſchen Grenzbewohnern, die, wie Grenzbewohner im Allgemeinen, mehr geweckt ſind als die Bewohner des Inlandes. Wir waren auch darüber einig, daß alles, was die Kinder ſagten, ſo reines Däniſch war, wie man es nur irgendwo bei Landleuten finden kann. Das war auch nicht blos bei den Größeren der Fall, ſondern eben ſo gut bei den Kleinern von 7 — 8 Jahren;

ſie drückten ſich auf Däniſch wie in ihrer Mutterſprache aus, und während die Lehrer dann und wann deutſche Brocken unter die däniſchen Wörter miſchten (— ſie waren eben Südſchleswiger —), machten ſich die Kinder deſſen nie ſchuldig; ſie ſprachen ihr Angeldäniſch mit aller möglichen Fertigkeit. Wir machten danach auch eine Gegenprobe, indem wir die ältern Kinder auf hochdeutſch überhörten; einige der Knaben konnten auch in dieſer Sprache gut fortkommen, wogegen es bei den Mädchen damit nicht gehen wollte. Selbſt loyale Deutſche ſehen nun ein, daß die Kinder viel ſchnellere Fortſchritte bei däniſchem als bei deutſchem Schulunterrichte machen. Ein hoher Beamter ſagte freilich: „Ja, das iſt nun Geſetz und ſoll daher durchgeführt werden; aber im Grunde könnten wir doch die Kinder der hier wohnenden Deutſchen eben ſo gut Franzöſiſch wie Däniſch lehren". „Das iſt aber ein großer Irrthum", fährt Hammerich fort und beweiſt, daß die däniſche Sprachgrenze bis an die Schlei hätte vorgerückt werden ſollen. Das wären dann ganz erfreuliche Reſultate für die Erlernung des Däniſchen; nur iſt die Hoffnung unbegründet, daß daraus, wie nun einmal die Dinge ſtehen, der Gebrauch des Däniſchen im gewöhnlichen Leben, Liebe zum Däniſchen und zu dem ſeine Sprache aufdringenden Dänemark hervorgehen werde.

Für die Gelehrtenſchule in Haderslev iſt unter der däniſchen Unterrichtsſprache (nicht durch ſie, da andere Urſachen hier einwirken) eine Zeit ſchönen Aufblühens angegangen. Während dieſelbe noch im J. 1846 nur 41 Schüler hatte, ſind von 1855 — 1856 117 daſelbſt geweſen, und im Sommer 1856 gar 161. Ohne Zweifel hat zu dieſer Vermehrung der Schülerzahl das neue ſchöne Gebäude beigetragen. „Die däniſche Schule in Haderslev, ſagt die Dannevirke, iſt eine bedeutungsvolle und ohne Zweifel die ſchönſte Wiedereroberung, welche das Dänenthum in Schleswig gemacht hat; (— Wiedereroberung nicht, denn die Schule iſt eine deutſche Stiftung des Herzogs Johann; —) ſie wird auch in dieſem Augenblicke von allen Seiten mit dem wärmſten Intereſſe umfaßt; davon zeugt der für ſie ausgeführte großartige Schulbau; davon zeugen die ihrer Bibliothek geſchenkten bedeutenden Gaben; davon zeugt endlich die Anzahl der Schüler". Die Flensburger Gelehrtenſchule iſt, nachdem ſie ſchon früher zu einer Gelehrten- und Realſchule gemacht worden war, durch Reſcript vom 2. October 1851 durchaus gleichmäßig für beide Bevölkerungstheile beſtimmt worden, ſo daß der früher faſt ausgeſchloſſenen däniſchen Sprache ein dazu im Verhältniß ſtehendes Gewicht eingeräumt worden iſt. Die Schleswiger Gelehrtenſchule, im deutſchen

Theile Schleswigs gelegen, iſt deutſch, hat aber dennoch geborne Dänen zu Lehrern erhalten, die des Deutſchen nur unvollkommen kundig ſind. Da dieſe Lehrer unter ſich däniſch zu reden pflegten und dadurch bei den Schülern Aergerniß erregten, ſo hat der Rector ihnen gebieten müſſen, in der Schule ſich nur der deutſchen Sprache untereinander zu bedienen. Endlich iſt das ehemals deutſche Schullehrerſeminar zu Tondern durch Königliche Reſolution vom 17. Juli 1853, nachdem früher im J. 1847) ein däniſches Seminar in Volbeck im Amte Hadersleb hatte gegründet werden ſollen, in ein däniſches Seminar verwandelt, und dafür in Eckernförde (im deutſchen Schleswig) ein deutſches Seminar errichtet worden. Beide haben in Folge von Verzögerungen, deren Urſachen nicht vollſtändig bekannt ſind, zum Theil aber in dem Mangel an Nachfrage liegen, da das Begehren von Schullehrerämtern mit jedem Jahre geringer wird, noch immer nicht ihre Wirkſamkeit beginnen können; für das Tondernſche Seminar iſt Neujahr 1858 zum Anfang des Unterrichts beſtimmt; das Eckernförder ſoll nach einer kürzlich erfolgten Bekanntmachung zu Oſtern d. J. in Thätigkeit treten. Beide werden, wenn auch gut eingerichtet, wenig zur Heranbildung eines tüchtigen Lehrerſtandes nützen, wenn nicht die Gehalte der Lehrer erheblich verbeſſert werden.

Die arithmetiſchen Grundoperationen.

Von Dr. H. Emsmann, Profeſſor an der Friedr.-Wilh.-Schule zu Stettin.

Um den Punkt gleich vorweg zu fixiren, den ich in den folgenden Zeilen hervorzuheben beabſichtige, bemerke ich, daß nach meiner Anſicht nicht, wie gewöhnlich gelehrt wird, 7, ſondern 6 oder 8 arithmetiſche Grundoperationen in dem Syſtem aufzuſtellen ſind. Die Unterſuchung könnte müſig erſcheinen, da dieſelbe einen elementaren Gegenſtand betrifft, bei welchem man vorauszuſetzen berechtigt ſein dürfte, daß derſelbe bereits erſchöpft und in ſeinen Reſultaten als unumſtößlich feſtgeſtellt ſei; indeſſen bitte ich mir einen Augenblick Gehör zu ſchenken, weil ſich doch ergeben dürfte, daß der Gegenſtand einer näheren Erwägung auch jetzt noch werth iſt und eine Seite hat, welche wohl nicht allgemein ſo klar aufgefaßt iſt, wie ſie es verdient. Irre ich mich, ſo beſcheide ich mich gern; vielleicht entſpringt dann aus meinem Irrthume hier und da eine beſtimmte Anſicht, die möglicher Weiſe klarer iſt, als ſie bis dahin war, und — das wäre doch auch ſchon ein Gewinn.

Ich gehe davon aus, daß jede Zahl eigentlich benannt iſt. Hierüber könnte man mit mir ſtreiten, inſofern ich mit dem gewöhnlichen Begriffe von benannter und unbenannter Zahl in Widerſpruch komme. Doch dies iſt abzuwarten. Ich nehme auch unbenannte Zahlen an, wie ſich bei der Multiplication zeigen wird; aber in einem andern Sinne, als dem gewöhnlichen.

Die Zahl iſt ein relativer Begriff. Es leuchtet dies beſonders ein, wenn man bedenkt, daß 1 Einheit und ſelbſt 0 Einheiten ebenfalls Zahlen ſind, indem man damit ſagen will, daß in einem beſtimmten Falle nur eine oder gar keine Einheit vorhanden iſt, wo man unter anderen Umſtänden deren mehrere vorfinden kann. Eine Relation iſt nur bei gleichartigen Größen möglich, folglich kann man auch nur gleichbenannte Größen in eine Zahl d. h. in einen Begriff, welcher eine relative Menge von Einheiten angiebt, zuſammenfaſſen, und ſoll dieſer Begriff beſtimmt ſein, ſo darf er nicht blos die Menge, ſondern

muß auch die Art der gezählten Größen angeben, d. h. er muß benannt ſein. Bei der für gewöhnlich als unbenannt ausgegebenen Zahl ſetzt man ſtillſchweigend in derſelben Rechnung dieſelbe Einheit, alſo dieſelbe Art voraus; man rechnet alſo ſtreng genommen mit benannten Zahlen, nur iſt die Benennung gleichgültig, ſofern ſie nur überhaupt dieſelbe bleibt; ein ſcharfer Unterſchied zwiſchen benannten und unbenannten Zahlen wird alſo eigentlich gar nicht aufgeſtellt, ſondern man rechnet in Wirklichkeit mit benannten Zahlen.

Nachdem dies vorausgeſchickt iſt, bezeichne ich allgemein eine Zahl mit ae, wo e die Art, alſo die Einheit, und a die Menge derſelben bezeichnet.

Gehen wir nun von der nicht unbegründeten Annahme aus, daß die verſchiedenen Rechnungsoperationen Ergebniſſe des Bedürfniſſes geweſen ſind, wie ja auch in der höheren Mathematik die Fortſchritte in den verſchiedenen Rechnungsoperationen hiſtoriſch nachweisbar durch concrete Aufgaben zur Geſtaltung und Entwickelung gekommen ſind; ſo gelangen wir

1) zu der Addition, als der Rechnungsoperation, durch welche gleichbenannte Zahlen, alſo Gruppen bereits gezählter gleichbenannter Einheiten, in eine einzige Zahl zuſammengefaßt werden. $ae + be = (a + b)\,e = ce$.

Die gegebenen Zahlen wollen wir Stücke nennen, das Reſultat heißt Summe. Das durch das Rechnungszeichen + angedeutete, erſt noch zu gewinnende Reſultat möge Stückenſumme heißen im Gegenſatze zu der ausgerechneten Summe, der Einheitsſumme. Eine Stückenſumme kann aus mehr als zwei Stücken beſtehen, da man für die beiden erſten Stücke ihre Einheitsſumme denken kann, die dann mit dem dritten Stücke zu verbinden iſt u. ſ. f. Die Stücke können in beliebiger Ordnung addirt werden, weshalb ſie nicht mit verſchiedenen Namen bezeichnet zu werden brauchen.

2) An die Addition ſchloß ſich unmittelbar, ja nothwendig als zweite Rechnungsoperation die Subtraction an, da es nicht an Fällen fehlen konnte, aus einer gegebenen Summe und einem gegebenen Stücke derſelben das andere, das gegebene Stück zur Summe ergänzende, zu ſuchen. $ce - ae = (c - a)\,e = be$.

Die gegebene Summe heißt Minuend, das gegebene Stück Subtrahend, das geſuchte Stück Reſt. Daraus, daß jede Subtractionsaufgabe eine Additionsaufgabe enthält, ergeben ſich alle Sätze der Subtraction. Addition und Subtraction ſtehen auf einer und derſelben Stufe.

3) Ein Fortſchritt zu einer neuen Stufe ging aus Bequemlichkeitsrückſichten hervor. Beſtand eine Stückenſumme aus mehr als zwei Stücken, und waren hierbei Stücke gleich, z. B. ae + ae + ae + ... n mal, ſo lag es nahe, die Arbeit des Schreibens ſich dadurch zu verringern, daß man das Stück nur einmal ſchrieb und daneben ſetzte, wie oft man daſſelbe eigentlich als Stück in der Additionsaufgabe hätte ſchreiben müſſen. Das obige Beiſpiel ſchreibt man bekanntlich n. ae oder n mal ae oder bei allgemeinen Zahlzeichen ohne Rechnungszeichen nae = be. Eine ſo geſchriebene Additionsaufgabe nennt man eine Multiplicationsaufgabe. Eine ſolche Aufgabe ausrechnen heißt multipliciren; diejenige der beiden Größen, welche die Menge der beiden gleichen Stücke angiebt, heißt der Multiplicator n und, wie die gleichen Stücke ſind, ſagt der Multiplicand ae. Das Reſultat be — eigentlich eine Summe — heißt Product. Um das Reſultat zu gewinnen, kann man auf die in der Aufgabe enthaltene Additionsaufgabe zurückgehen; geht man noch weiter zurück bis auf das Zählen, ſo ſtellt ſich heraus, daß im Endreſultate n. ae = a. ne iſt, daß man alſo den Multiplicanden und den Multiplicator ohne Aenderung des Productenwerthes vertauſchen kann, wenn nur der Name dem jedesmaligen Multiplicanden beigelegt wird. Da man Multiplicator und Multiplicand vertauſchen darf, ſo kann man ihnen einen gemeinſchaftlichen Namen Factoren geben, gerade ſo wie in der Addition den Stücken. Das noch durch die Factoren angedeutete, erſt noch zu gewinnende Reſultat möge Factorenproduct heißen im Gegenſatze zu dem ausgerechneten Producte, dem Einheitsproducte. Ein Factorenproduct kann aus mehr als zwei Factoren beſtehen, da man für die beiden erſten Factoren ihr Einheitsproduct denken kann, welches dann mit dem dritten Factor zu verbindeni ſt u. ſ. f.

Es iſt hier die Stelle, an welcher der Begriff der unbenannten Zahl — wie oben bereits angedeutet wurde in anderem als dem gewöhnlichen Sinne — auftritt und ſich geltend macht. Multiplicator und Multiplicand können zwar vertauſcht werden; doch hat der jedesmalige Multiplicand immer eine andere Bedeutung als der jedesmalige Multiplicator. Der Multiplicand — als das Stück der zu Grunde liegenden Additionsaufgabe — hat natürlich die Einheit des Stückes zum Namen, d. h. eine Sache; der Multiplicator hingegen, der doch ebenfalls eine Benennung haben muß, wenn er — was nicht zu beſtreiten iſt — als Zahl angeſehen werden muß, erhält den ganzen Multiplicanden — mithin keine Sache, ſondern eine Zahl — zum

Namen. In dem Beiſpiel n. ae giebt der Multiplicator n die Menge der gleichen Stücke an, von denen jedes ſo beſchaffen iſt, wie der Multiplicand ae anzeigt, alſo iſt der Multiplicand ae der Name für den Multiplicator n, oder ae gilt für den Multiplicator als Einheit. Nehmen wir ein Zahlenbeiſpiel, z. B. 100. 12 Fuß, ſo hat 100 als Einheit 12 Fuß, wie man noch deutlicher daraus ſieht, daß man dafür auch 100 Ruthen ſagen, mithin eine Ruthe als Einheit nehmen könnte. In einem ſolchen Falle nun, in welchem ein ganzer Multiplicand als Name auftritt, die gezählte Einheit alſo eine Zahl und keine Sache iſt, bekommt die Zahl etwas Eigenthümliches, etwas Charakteriſtiſches, was ſie von den Zahlen im gewöhnlichen Sinne unterſcheidet, und dies ſei alſo die unbenannte Zahl.

Da man berechtigt iſt, eine Einheit ebenfalls als Stück zu behandeln, oder das Zählen als eine Addition von Einheiten aufzufaſſen, ſo kann man jede gewöhnliche, alſo jede benannte Zahl in ein Faktorenprodukt umwandeln, in welchem die Einheit Multiplicand wird, alſo ae = a. 1e. Inſofern würde auch die oben angegebene Auffaſſung und Begriffsbeſtimmung der unbenannten Zahl auf die gewöhnlich ſogenannten unbenannten Zahlen ſich anpaſſen laſſen; zu verkennen dürfte indeſſen nicht ſein, daß die von uns gegebene Auffaſſung eine beſtimmtere iſt.

Wenngleich die Multiplication aus einer mehrſtückigen Additions-Aufgabe hervorgegangen iſt, ſo kann man doch auch ein einzelnes Stück ſchon nach Art der Multiplication auffaſſen; man kann alſo auch eine jede gewöhnliche, alſo jede benannte Zahl in ein Faktorenprodukt umwandeln, in welchem 1 (die Eins) Multiplicator wird, alſo ae = 1. ae.

4) An die Multiplication ſchloß ſich unmittelbar, ja nothwendig als vierte Rechnungsoperation die Diviſion an, da es nicht an Fällen fehlen konnte, aus einem gegebenen Produkte und einem gegebenen Faktor deſſelben, den andern, den gegebenen Faktor zum Produkte ergänzenden, zu ſuchen. $\frac{be}{n}$ oder be : n = ae und $\frac{be}{ae}$ oder be : ae = n.

Das gegebene Produkt heißt Dividend, der gegebene Faktor Diviſor, der geſuchte Faktor Quotient. Daraus, daß jede Diviſions-Aufgabe eine Multiplications-Aufgabe enthält, ergeben ſich alle Sätze der Diviſion. Multiplication und Diviſion ſtehen auf einer und derſelben Stufe und zwar auf der zweiten.

5) Ein fernerer Fortſchritt zu einer neuen Stufe ging wiederum aus Bequemlichkeits-Rückſichten hervor. Beſtand ein Faktoren-Produkt

aus mehr als zwei Faktoren, und waren hierbei Faktoren gleich z. B. a.a.a .... n mal be, ſo lag es nahe, die Arbeit des Schreibens ſich ebenfalls dadurch zu verringern, daß man den gleichen Faktor nur einmal ſchrieb und dabei ſetzte, wie oft man denſelben eigentlich als Faktor in der Multiplications-Aufgabe hätte ſchreiben müſſen. Man ſchreibt bekanntlich in dem angezogenen Beiſpiele a^n.be und nennt eine ſo geſchriebene Multiplications-Aufgabe a^n eine Potenzirungs-Aufgabe. Eine ſolche Aufgabe ausrechnen heißt potenziren; diejenige der beiden Größen, welche die Menge der gleichen Faktoren angiebt, heißt der Exponent und, wie die gleichen Faktoren ſind, ſagt die Wurzel oder Radix. Das Reſultat — eigentlich ein Produkt — heißt Potenz. Eine Vertauſchung des Exponenten und der Wurzel iſt bei ſolchen Aufgaben ohne Veränderung des Potenzenwerthes im Allgemeinen nicht möglich; folglich können beide auch nicht mit einem gemeinſchaftlichen Namen bezeichnet werden, wie dies bei der Addition und Multiplication zuläſſig war. Das noch durch die Wurzel und den Exponenten angedeutete, erſt noch zu gewinnende Reſultat möge Wurzel- und Exponenten-Potenz heißen im Gegenſatze zu der ausgerechneten Potenz, der Einheitspotenz. Da man für eine Wurzel- und Exponenten-Potenz die Einheits-Potenz denken kann, die man wiederum als Faktor mehrmals in derſelben Aufgabe zu ſetzen berechtigt iſt, ſo giebt es auch Potenzen mit mehreren Exponenten. Solche Potenzen nennen wir erhöhte Potenzen.

Da in dem obigen Beiſpiele der Multiplicand be ebenſogut ae hätte ſein können, ae aber = a. 1e iſt, ſo würde für a.a.a... n mal ae oder a.a.a... n mal a. 1e auch a^{n+1}. 1e geſchrieben werden können. Hiernach bedeutet a^n, daß man zu der Einheit als Multiplicand n Multiplicatoren ſetzen ſoll, von denen jeder gleich a iſt. Hieraus ergiebt ſich ſofort, daß $a^0 = 1$ iſt. Ebenſo bedarf es kaum der Hindeutung, daß der Exponent die Wurzel zum Namen hat, alſo unbenannt in dem angegebenen Sinne iſt, während es ſich ſchon von ſelbſt verſteht, daß die Wurzel als Multiplicator auch unbenannt ſein muß. Zu jeder Potenz iſt ein Multiplicand gehörig, alſo mindeſtens ſtillſchweigend die Einheit.

6) An das Potenziren ſchloß ſich eben ſo nothwendig, wie die Subtraction an die Addition und die Diviſion an die Multiplication, als ſechſte Rechnungsoperation des Depotenziren an, da der Fall eintreten konnte, ja mußte, aus einer gegebenen Potenz und einer der beiden Größen Wurzel und Exponent, die andere von ihnen zu ſuchen.

Bezeichnungen für dieſe, ſo allgemein aufgefaßte Operation ſind

nicht gewöhnlich. Ich ſchlage auch keine ſolchen vor, wie wohl ich ſie in Bereitſchaft hätte, weil ich ſehr wohl mit der Spaltung dieſer Operation in zwei einverſtanden bin, und es für dieſe beiden weder an Rechnungszeichen, noch beſonderer Bezeichnung oder Benennung der Größen fehlt.

Potenziren und Depotenziren ſtehen auf einer und derſelben Stufe und zwar auf der dritten. Einen ferneren Fortſchritt zu einer neuen Stufe hat man von mancher Seite in der erhöhten Potenz zu finden gehofft, wenn hierbei Exponenten gleich waren, indeſſen vergeblich. Wir erhalten ſomit drei Rechnungsſtufen und auf jeder zwei Rechnungsoperationen, mithin im Ganzen ſechs Rechnungsoperationen. Betrachten wir nun die einzelnen Operationen nochmals und zwar in ihrer Ausführung.

Die Ausführungen der drei direkten Rechnungsoperationen: der Addition, der Multiplication und des Potenzirens, ergeben ſich von ſelbſt aus dem Wege, auf welchem man zu ihnen gelangt iſt. Das Addiren führt man ſo aus, daß man die Stücke in ihre Einheiten zerlegt und dieſe zählt; das Multipliciren führt man auf das Addiren zurück, indem man die darin enthaltene Additions-Aufgabe bildet, und das Potenziren auf das Multipliciren, indem man dabei auf die zu Grunde liegende Multiplications-Aufgabe zurückgeht. Daß man bei jeder dieſer Operationen bis auf das Zählen zurückgehen könnte, verſteht ſich von ſelbſt; bei der Multiplication wird dadurch ſogar einer der wichtigſten Sätze gefunden.

Bei der Ausführung der drei inverſen Rechnungsoperationen: der Subtraction, der Diviſion und des Depotenzirens, wollen wir nun einmal von dem gewöhnlichen Wege abgehen und einen andern einſchlagen, der uns eben die Differenz von der gewöhnlichen Anſicht über die Anzahl der Rechnungsoperationen zum Bewußtſein bringen wird. Ueber die gewöhnliche Art der Ausführung mit Stillſchweigen hinweg zu gehen, dürfen wir jedoch um ſo weniger, weil dadurch der Gegenſatz zur Geltung kommt.

Wir ſchließen hier die ſogenannten unlöslichen Aufgaben aus, die bei der Subtraction auf die negative Zahl, bei der Diviſion auf den Bruch und bei dem Depotenziren auf die irrationale Zahl führen, und ſetzen den Fall, daß Jemand das ſogenannte Eins und Eins, ebenſo das Ein mal Eins und ferner die Potenzen der natürlichen Zahlenreihe möglichſt weit in die Zahlenreihe hinein bis zur größten Fertigkeit eingeübt habe, wie dies vielleicht bei Daſe der Fall iſt: wie wird ein ſolcher die inverſen Rechnungsoperationen löſen?

Das Subtrahiren ist dann so auszuführen, daß man den Minuend in eine Stückensumme aus zwei Stücken zerlegt, von welcher das eine Stück dem gegebenen, also dem Subtrahenden, gleich ist; das andere Stück ist dann der Rest.

Das Dividiren ist dann so auszuführen, daß man den Dividenden in ein Faktorenprodukt aus zwei Faktoren zerlegt, von denen der eine genau so ist, wie der Divisor; der andere Faktor ist dann der Quotient. Das Wörtchen „genau" ist hierbei zu betonen, denn davon hängt es ab, ob der Quotient benannt wird oder nicht, z. B. $\frac{12 \text{ Fuß}}{3} = \frac{3 \cdot 4 \text{ Fuß}}{3} = 4 \text{ Fuß}$ und $\frac{12 \text{ Fuß}}{3 \text{ Fuß}} = \frac{4 \cdot 3 \text{ Fuß}}{3 \text{ Fuß}} = 4.$

Das Depotenziren ist endlich dann so auszuführen, daß man die gegebene Potenz in eine Wurzel- und Exponenten-Potenz zerlegt, in welcher die eine der beiden Größen, Wurzel oder Exponent, der entsprechenden gegebenen Größe gleich ist; daß also z. B. wenn zu der Potenz 64 die Wurzel 4 oder der Exponent 3 gegeben ist, sofort für 64 gesetzt wird 4^3 und mithin im ersten Falle das Resultat der Exponent 3, im anderen das Resultat die Wurzel 4 hervortritt.

Es ist wohl nicht zu leugnen, daß es für einen solchen Rechenkünstler nur 6 Rechnungsoperationen geben kann, und da man wenigstens die Möglichkeit einer solchen Fertigkeit zugestehen wird, so könnte man mithin auch behaupten, daß überhaupt nur 6 Rechnungsoperationen im Systeme aufgestellt werden sollten.

Leider wird es solche Rechenkünstler nur ausnahmsweise geben; in der Schule kann man jedenfalls nicht darauf rechnen, und daher wird man einen anderen Weg der Ausführung einschlagen müssen. Es wird sich hierbei zeigen, daß wir doch nicht auf sieben Rechnungs-Operationen kommen.

Beim Subtrahiren geht man auf das Zählen zurück und zerlegt Minuend und Subtrahend in ihre Einheiten. Der Subtrahend sagt mir nun wieviel und was für Einheiten ich von dem Minuenden wegnehmen soll, weshalb eben Minuend und Subtrahend gleich benannt sein müssen, und dann zähle ich die übrig gebliebenen Einheiten des Minuenden. Die hierdurch gewonnene, mit dem Minuenden gleich benannte Zahl ist der Rest.

Beim Dividiren sieht man den Dividenden nicht als ein Produkt an, denn dann käme man wieder auf die obige Art der Ausführung, die sich auf das Ein mal Eins gründet —, sondern als eine Summe. Der Divisor sagt mir nun, wenn er der Multiplicator ist, aus wieviel gleichen Stücken der Dividend, als Summe betrachtet,

beſtehen ſoll, und ich habe zu ſuchen, wie groß ein ſolches Stück iſt. Deshalb bilde ich ſo viel Abtheilungen, als der Diviſor anzeigt, lege in jede Abtheilung eine Einheit des Dividenden, dann in jede eine zweite Einheit und fahre ſo fort, bis der Dividend erſchöpft iſt — wobei eben, wie oben bemerkt wurde, vorausgeſetzt iſt, daß die Erſchöpfung nur eintritt, wenn alle Abtheilungen gleich viel Einheiten erhalten haben —, zuletzt zähle ich, wie viel Einheiten in einer der Abtheilungen liegen. Anderen Falls ſagt mir der Diviſor, wenn er der Multiplicand iſt, aus was für gleichen Stücken der Dividend, als Summe betrachtet, beſtehen ſoll, und ich habe zu ſuchen, aus wie viel ſolchen Stücken er dann beſteht. Hier bieten ſich im Anſchluſſe an die Löſung derartiger Aufgaben im praktiſchen Leben, z. B. beim Ausmeſſen eines Faſſes, zwei Wege dar. Nämlich man ſubtrahire den Diviſor continuirlich von dem Dividenden bis dieſer erſchöpft iſt und zähle, wie oft man ſubtrahirt hat, oder man addire den Diviſor continuirlich zu ſich, bis man zu einer dem Dividenden gleichen Summe gelangt und zähle, wie viel Stücke man addiren mußte.

Dies ſind, wenn einmal der Multiplicator, das andere Mal der Multiplicand als Diviſor gegeben war, offenbar zwei ganz verſchiedene Rechnungsoperationen, die man leider in der Regel im Syſteme nicht unterſcheidet, weil man mit ſogenannten, im gewöhnlichen Sinne unbenannten Zahlen die Unterſuchung führt und dann, zumal Multiplicator und Multiplicand vertauſcht werden können, der Unterſchied nicht ſcharf hervortritt, der ſich doch herausſtellt, wenn man den Multiplicator oder den Multiplicanden zu ſuchen hat. Hierin liegt auch der Grund, warum es vielen Schülern nicht klar wird, ſondern nur eine mechaniſche Sache bleibt, wenn ſie beſtimmen ſollen, ob ein Quotient benannt oder unbenannt iſt.

Die Diviſion iſt alſo in zwei Rechnungsoperationen zu zerlegen. Suchen wir nach beſonderen Namen für dieſelben, ſo ergeben ſich im Anſchluſſe an die Ausführuug die Namen: Theilen und Meſſen oder Participiren und Menſuriren. Bei einer Theilungs- oder Participations- oder Participirungs-Aufgabe iſt der Multiplicator gegeben, d. h. die Anzahl der an der Theilung zu gleichen Theilen Participirenden, und geſucht wird der Antheil eines Jeden der Participirenden. Bei einer Meſſungs- oder Menſurations- oder Menſurirungs-Aufgabe iſt der Multiplicand gegeben, d. h. das Maaß, und geſucht wird, wie oft das Maaß in der zu meſſenden Größe, dem Dividenden, enthalten iſt.

Beim Depotenziren ſieht man die gegebene Potenz als ein

Product an. Ist nun der Exponent gegeben, und soll die Wurzel gesucht werden, so ist mir gegeben, aus wie viel gleichen Factoren die gegebene Potenz als Product bestehen soll, und ich soll suchen, wie ein solcher Factor beschaffen ist. Deshalb zerlege ich die gegebene Potenz in ihre kleinsten Factoren, bilde so viel Abtheilungen, wie der gegebene Exponent anzeigt, und lege in jede Abtheilung zunächst einen gleichen Factor, dann einen zweiten und fahre so fort, bis die kleinsten Factoren erschöpft sind; z. B. die gegebene Potenz sei 1728 und der gegebene Exponent 3, so erhalte ich 1728 = 2.2.2.2.2.2 3.3.3 und mithin 3 Abtheilungen mit den Factoren 2. 2. 3; die gesuchte Wurzel ist dann 12. Ist andern Falls die Potenz gegeben und die Wurzel, ich soll aber den Exponenten suchen; so dividire ich continuirlich mit der Wurzel in die gegebene Potenz, bis diese erschöpft ist und zähle dann, wie oft die Wurzel in der Potenz als Divisor enthalten war; z. B. die gegebene Potenz sei wieder 1728 und die Wurzel 12, so erhalte ich zuerst $\frac{1728}{12} = 144$, dann $\frac{144}{12} = 12$ und endlich $\frac{12}{12} = 1$, mithin ist der Exponent 3. Oder ich multiplicire die gegebene Wurzel continuirlich mit sich selbst, bis ich ein der gegebenen Potenz gleiches Product erhalte und zähle, wie viel Factoren hierzu nöthig waren, also 12 . 12 = 144, und 12 . 144 = 1728, so daß der Exponent 3 sein muß.

Das Depotenziren schließt also wie das Dividiren zwei ganz verschiedene Rechnungsoperationen in sich ein, je nachdem außer der Potenz der Exponent oder die Wurzel gegeben ist. Bekanntlich bezeichnet man die erstere dieser beiden Operationen, bei welcher der Exponent gegeben ist, als Radiciren und nennt die gegebene Potenz Radicand, den gegebenen Exponenten Radicator und die gesuchte Wurzel die Radix. Das obige Beispiel schreibt man dann mathematisch $\sqrt[3]{1728} = 12$, wo das Zeichen $\sqrt{}$ aus dem lateinischen Buchstaben r hervorgegangen ist Ebenso ist bekanntlich die andere Operation, bei welcher die Wurzel gegeben ist, das sogenannte Logarithmiren, wobei man die gegebene Potenz den Logarithmanden, die gegebene Wurzel den Logarithmator und den gesuchten Exponenten den Logarithmus zu nennen pflegt. Das obige Beispiel schreibt man dann mathematisch $\log^{12}. 1728 = 3$, oder stellenweise auch $\frac{1728}{12}$ oder 1728 : ? 12 = 3.

Aus dieser Darstellung und Entwickelung geht nun unsers Er-

achtens ſo viel hervor, daß man conſequenter Weiſe entweder nur Addition, Subtraction, Multiplication, Diviſion, Potenziren und Depotenziren, alſo im Ganzen ſechs Rechnungsoperationen aufzuſtellen hat, oder das Dividiren eben ſo wie das Depotenziren in zwei verſchiedene Rechnungsoperationen zertheilen muß, ſo daß der Rechnungsoperationen acht hervorgehen, nämlich: Addiren, Subtrahiren, Multipliciren, Participiren, Menſuriren, Potenziren, Radiciren und Logarithmiren.

Inconſequent erſcheint es jedenfalls beim Dividiren eine Spaltung in zwei Operationen nicht zu ſtatuiren, die man doch beim Depotenziren geltend macht, und zwar um ſo inconſequenter als das Participiren und Radiciren, eben ſo das Menſuriren und Logarithmiren auf ganz analogen Ausführungen beruhen. Fragen wir aber, woher es kommt, daß man gewöhnlich die Spaltung der Diviſion in zwei verſchiedene Operationen unterläßt, ſo dürfte die Antwort wohl hauptſächlich in der Begriffsbeſtimmung der unbenannten Zahl zu ſuchen ſein. Faſſen wir die unbenannte Zahl ſo auf, wie in dieſen Zeilen angegeben iſt, ſo muß die Spaltung der Diviſion zu Tage treten und acht Rechnungsoperationen erſcheinen ſomit als Nothwendigkeit.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Gymnaſialpädagogik in Grundriſſe von G. Thaulow, Profeſſor der Philoſophie an der Univerſität Kiel. Kiel, akademiſche Buchhandlung, 1857. 8.

Ref. kann ſich vor allem in den Begriff des Gymnaſiums nicht finden, den der Herr Verf. aufſtellt. Denn zunächſt ſoll es eine Anſtalt ſein, die nicht blos für künftige Gelehrte, ſondern für alle Gebildeten ohne Ausnahme beſtimmt iſt, und doch wird es zugleich als eine Eigenſchaft des Gymnaſiums angeſehen, daß es die Gegenwart mit der Vergangenheit verknüpft, was bekanntlich ein weſentliches Merkmal der Gelehrſamkeit, und zwar der philologiſchen Gelehrſamkeit iſt. Wenn alsdann angegeben wird, daß das Gymnaſium für Gebildete jeder Art beſtimmt ſei, und wenn als ſolche alle diejenigen gelten, welche ſich dem Allgemeinen, den Wiſſenſchaften widmen, und leitende Perſönlichkeiten im Staate ſind, ſo ſcheint hier eines Theils ein unrichtiger Begriff von allgemeiner Bildung zu Grunde zu liegen, und andern Theils möchte das, was dadurch für den Begriff des Gymnaſiums gewonnen werden ſoll, eher auf die Schulen, welche die Vorläufer unſerer Gymnaſien waren, paſſen als auf unſere gegenwärtigen Gymnaſien, neben welchen ſich noch höhere Bürgerſchulen und Realſchulen befinden.

Den Anſtoß mit den Realſchulen hebt allerdings der Herr Verf. ſcheinbar dadurch, daß er ſie in der Geſtalt von Parallelclaſſen mit den Gymnaſien in eine formelle Einheit verknüpft, und dem Anſtoß mit den Bürgerſchulen ſucht er ſich dadurch zu entziehen, daß er ſtillſchweigend annimmt, dieſe könnten einem jungen Menſchen eine in ſich vollſtändige Bildung gar nicht gewähren. Denn ſie ſelbſt ſollen blos eine Vorausſetzung der Gymnaſien, die Gymnaſien alſo eine Fortſetzung und zum Abſchluß bringende Ergänzung der Bürgerſchulen ſein.

Als Fundamentalbildungsmittel der Gymnasien betrachtet der Herr Verf. die Grammatik (natürlich die lateinische und griechische), die Mathematik und die Uebung im künstlerisch schriftlichen und mündlichen Ausdruck für den praktischen Gebrauch. Die Grammatik ist ihm nicht blos die bedeutendste Gymnastik des Geistes, sondern auch der Schlüssel für das Geistes-Leben überhaupt. Daraus wird gefolgert, daß sie von selbst zum Studium der Geschichte forttreibe, wiewohl sich allerdings nicht begreifen läßt, wie das, was ein bloses Mittel ist, eine solche treibende Kraft in sich trage. Aber der Herr Verf. kommt auch bei der Mathematik in ähnlicher Weise von den Formen zu den Sachen. Denn die Mathematik ist ihm der Schlüssel zum Verständniß der technischen und Naturwissenschaften. Diese sollen indes nur im Anschluß an das Nebenfach der Geographie betrieben werden, so daß man wohl fragen möchte, ob es dazu eines so bedeutenden Hülfsmittels bedürfe, und ob sich dessen hervorragende Stellung im Gymnasialunterrichte rechtfertigen lasse. In Betreff der methodischen Behandlung der Unterrichtsfächer werden im Allgemeinen die beiden Hauptsätze aufgestellt, daß es sich dabei um die Aufhebung der Differenz zwischen Object und Subject handele, und daß die Anschauung und das Gedächtniß die Medien seien, durch welche das geschehen müsse.

Tiefer in die Unterrichtslehre des Herrn Verf. einzugehen, muß ich mir leider versagen, weil es mir scheint, als ob von solchen Voraussetzungen aus eine fruchtbare Entwickelung nicht möglich sei. Ebenso wird es in Bezug auf die Darstellung von Regierung und Zucht genügen, nur die Ausgangspunkte des Herrn Verfassers anzugeben.

Diese beiden Disciplinen will er nämlich nach der Anleitung der Lehre von Herbart behandeln, und er hebt deshalb dessen Unterscheidung zwischen den Fehlern, welche der Zögling macht, und denen, welche der Zögling hat, hervor. Er meint nun, diese Unterscheidung bezeichne den Unterschied zwischen Regierung und Zucht, und leitet daraus sogleich ab, daß es bei der Zucht gar keine Strafen geben könne. Das ist aber ganz falsch. Denn nach Herbart kommen bei der Regierung Fehler des Zöglings als solche gar nicht in Betracht. Das spricht schon der erste Paragraph meiner nach Herbartschen Grundsätzen verfaßten „Regierung der Kinder", die der Herr Verf. selbst citirt, deutlich aus. Es ergiebt sich hieraus von selbst, daß die Verhältnisse der beiden Disciplinen, die im Sinne von Herbart gehalten sein sollen, im Vergleich mit dessen wirklicher Lehre gänzlich verscho-

ben erſcheinen. Als pſychologiſche Hülfsſätze für ſeine Entwickelung führt der Herr Verf. unter andern an, daß die verſchiedenen Geiſtesvermögen nur verſchiedene Formthätigkeiten des Einen Geiſtes ſeien, der ſie urſprünglich alle potentia in ſich trage, und daß der Geiſt des Kindes namentlich vom erſten Anfange an ſchon Wille und in Folge deſſen auch Aufmerkſamkeit ſei, für deren actuelle Entfaltung Regierung und Zucht zu ſorgen haben ſollen.

Leipzig. am 2. Januar 1858. Tuiskon Ziller.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Hebräiſche Sprachlehre für Anfänger von Heinrich Ewald. Zweite Ausgabe. Leipzig. Hahnſche Verlags-Buchhandlung. 1857. 8. gr. S. VIII. und 208. 2/3 Thlr.

Der durch ſeine ſyſtematiſche Behandlung der hebräiſchen Sprache ausgezeichnete Verfaſſer hat, ſo wie die neue Ausgabe ſeines ausführlichen Lehrbuchs, alſo auch dieſes kleinere neu aufgelegte, nicht ohne Verbeſſerungen gelaſſen. Im Vorwort zu dieſer Ausgabe ſagt er ſelbſt, daß er die Bemerkungen mehrerer Lehrer über die frühere Ausgabe dankbar benutzt habe. Die Zugabe für dieſe Sprachlehre, das hebräiſche Uebungsbuch von Metzger (vergl. Revue 1857. B. 45. S. 374—79) wird beſtens empfohlen. — Die Anordnung des Ganzen hat eine nicht unweſentliche Abänderung erlitten. Die tabellariſchen Ueberſichten gehen der Einleitung über die hebräiſche Sprache voran; ihr folgen Laut- und Schriftlehre. Die Namen der Buchſtaben ſind mit hebräiſcher Schrift angegeben, wobei es aber auch vortheilhaft geweſen wäre, die litt. dagessat. in Parentheſe beizuſetzen. Bei III. Nomina wäre beizufügen bei: „— alle Participia auf e:" bei bleibender Erſter Sylbe, vgl. dagegen die Part. Praet. med. e, z. B. יָרֵא ſ. II. und I. יָרֵא. Aber auch hier iſt יָרֵא nur Jeſa. 1. 4, ſonſt aber auch יָרֵא als constr. vorhanden. — Wenn abermals verba mit tenues und aspirat. gewählt ſind, ſo konnte nebenbei eine andere Form, etwa wie מָשַׁל beigeſetzt werden; ſo wie neben קָטַן auch noch eine Form לָהּ, dagegen leſen wir für נָקוֹם eine gebräuchlichere Form, נָסוֹג. Im erſten Theil der Lautlehre (— S. 61) ſind die Vokale ſyſtematiſcher geordnet nach

ihrer Eintheilung in rein lange, rein kurze und Mittellaute. Das Segol ſcheint aber nicht für rein kurz überall gegolten zu haben; weshalb auch ein stat. constr. der לה, z. B. חַוַּה von חַוָּה erklärlich wird. Das Schwa mobile wird Vocalanſtoß genannt, die Chateph's flüchtige; dann werden andere Vocale ſtumpfe, ſpitze, helle genannt, je nach dem Tonlaut. Hieraus ließen ſich freilich Uebergänge von דָּם in דְּמָהּ, von חֹתֵךְ in חֹתְנָהּ u. ſ. w. füglich erklären. Zuſätze finden ſich bei den Accenten, aber die penacuten Wörter konnten auch hier zum Theil genannt werden. — II. Theil, die Wortlehre (— S. 162). Die logiſche Anordnung macht Alles anſchaulicher. Poël iſt als Zielſtamm bezeichnet; jedoch oft iſt dieſe Form ein modificirtes Piël, beſonders wenn die Handlung intenſiv und fehlerhaft erſcheint, z. B. הָלַל ſich preiſen, הוֹלֵל ſich närriſch prahlen. גָּלְחַם μάχεσθαι, eigentlich Krieg führen, bei Oppoſition, alſo beim Gegenkampf, ſonſt auch Kal, z. B. Pſ. 56. 3. Irrig iſt auch hier יוּבַל für Hophal erklärt, beſſer als entſtanden aus יְוֻבַּל ſo wie גְּנֻאַל = גְּגֹאַל. S. 82 ſind Formen wie יָדַעְתִּי novi und זָכַרְתִּי memini gerade zu als perfecta historica zu erklären. Eigentlich zu überſetzen: Ich habe es (ſeit längerer Zeit) im Bewußtſein, in der Erinnerung. So erſcheinen ja auch die Perfecta des 1. Pſ. עָמַד · הָלַךְ u. ſ. w. als Handlungen, die in der Vergangenheit nicht verübt worden ſind, und auch nicht verübt werden. Auch dürften (S. 83) die Futura: יַעֲשֶׂה und אָקוּט periphraſtiſch aufgefaßt werden. Er wollte es (immer ſo) thun, ich ſollte Ueberdruß haben, (ſie legten es darauf an).

§. 138 (S. 85) iſt der Zuſatz, daß die ע"ע ihren Doppellaut im Perfectum u. ſ. w. auseinander drängen, zum beſſern Verſtändniß des Paragraphs mit Recht beigefügt. Bei den quiescirenden פ"א (S. 86) wird das Cholem aus urſprünglichen à a (- : -) entſtanden erklärt. Es kann aber auch aus ־ֵ־ entſtanden ſein. (Vergl. die Doppelformen יֹאחַן und יְאָחַן.) Stammbildung der Nomina (S. 88—102.) Die verbliebene Eintheilung in: Erſte Bildungsart, das ſich Feſtſetzen des erſten Vocals und dann wieder ſein vielfacher Wechſel wird dem Anfänger immer noch Schwierigkeiten verurſachen; während eine Zuſammenſtellung der Saegolata nach den Muſtern: קֶטֶל · קְטֶל u. ſ. w. ihm einleuchtender erſcheint. Das Behauptete dürfte aber auch von den andern Bildungsarten gelten, ſo fein auch hier die Diſtinctionen unſeres Verfaſſers ſind. Genau iſt die Behandlung der Nomina mit

äußerer Vermehrung (gewöhnlich bei andern Grammatikern, forma aucta genannt, die litt. heemant.) — Particip und Infin. (— 104.) Wenn der Verfaſſer behauptet, daß ſich das Particip als nomen vom verbum ſondern könne, ſo erklärt Refer. dadurch das vorgeſetzte מ bei der intenſivern Form, die eine mehr ſubſtantiviſche Bedeutung erhalten und ſo den litter. heemant. angehören. — Perſon, Geſchlecht und Zahl (— S. 123). Mit Recht bemerkt der Verfaſſer (in einem neuen Zuſatz) daß die Unterſcheidungen dieſer Bildungen bis in die Urzeit zurückgehe. Eben deshalb iſt aber auch dadurch die Dualform erklärlich, als die älteſte Auffaſſung der einander entgegengeſetzten Begriffe, z. B. Schöpfer und Geſchöpfe, oder auch bei höhern und niedern Abtheilungen, wie im Himmelsraum (Duft und Aether) u. ſ. w. Die möglichſt philoſophiſche Entwickelung zeigt der Verfaſſer beſonders bei der Erklärung der weiblichen Formen. Wenn der Verfaſſer den Wechſel des Geſchlechtsgebrauchs bei שֶׁמֶשׁ und יָרֵחַ auf alte Mythologie hinführt, ſo kann auch dieſes auf die männlich gebrauchten Formen הָרָן und הַר bezogen werden. (Vergl. im Lateiniſchen Aetna ignivomus, wegen Ergänzung von mons; ſo wie in der vom Verfaſſer citirten Stelle, 2. Kön. 5, 12 טוֹב אֲבָנָה, wobei gleichwohl aber der Pl. נַחֲרוֹת ſteht. Bei der Erwähnung der Plurale פִּלַגְשִׁים (נָשִׁים·) kann ein alter Plural für männliches und weibliches Geſchlecht zugleich angenommen werden, und ſo wäre ־ִים urſprünglich von הֵם abzuleiten. Eine paſſende Zuſammenſtellung ergiebt ſich durch die Behandlung des Artikels, des Pronom. person. und den Uebergang zu: Perſon, Geſchlecht und Zahl im Nom. und Verb. (— S. 229) Casus und modi (— S. 147) „Wörter wie בֹּקֶר morgens, könnten Adverbia genannt werden.“ Freilich iſt das Adverb. nichts als ein uneigentliches Subſtantivum, zumal auch die ſämmtlichen Partikeln im Hebräiſchen nur ſubſtantiviſch ſind. Bei §. 205 (S. 125) hätte der Acc. loci, wovon §. 110, bereits beim Acc. der Bewegung ſeine Stelle finden können. Uebrigens iſt bei der Caſuslehre das vorläufig Syntaktiſche bereits in dieſem zweiten Theil abgehandelt. — In den Verhältniſſen des verbum werden zunächſt die Formen des Voluntativ (Futur. apocopatum,) des Imperat. und des Cohortativ. (Imperat. und Futur. paragogicum) berückſichtigt. Das Futurum consecutivum wird (§. 231, S. 140) das bezüglich fortſchreitende Imperfectum genannt. Jedenfalls erſcheint die Auflöſung des ו in הָוָה = הָיָה immer noch als das Richtigere. Beim Infinitiv (S. 147) erklärt ein neuer Zuſatz den Uebergang des adverbial gewordenen In-

finitivs in die frühere flüchtige Form durch Annahme ſtärkerer Vocale, wie in הַרְבֵּה und הַרְבָּה. — Praefixa, (S. 147) „die Praepos. מִן läßt, wenn der folgende Mitlaut nur einen Vocalanſtoß (Schwa) hat, bisweilen ihr n — ſpurlos abprallen: מִבְּצִיר“ u. ſ. w. Hier iſt auf §. 83 zu verweiſen. — S. 148. „Vor einem Lippenlaut — וּבוֹ u. ſ. w.“ aber auch (§. 53) vor Wörtern mit einfachem Schwa und ſelbſt vor Chateph, z. B. וְזָהָב. — Der neue Zuſatz zu §. 247 (S. 151) verdeutlicht denſelben durch nähere Unterſcheidung der betonten und unbetonten Suffixa. Einen „Anhang“ zum Nomen bilden die Zahlwörter. Eine „Zugabe“ zur Wortzuſammenſetzung geben (S. 162) die Eigennamen der alten Sprache. — Der 3. Theil behandelt die Satzlehre. (S. 163 —208.) „Der Satz,“ heißt es (§. 276) „entſteht durch das verſtändige Zuſammenfaſſen von Subject und Prädicat, in welcher Geſtalt auch und in welchem Umfange dieſe beiden Grundtheile erſcheinen mögen. אֲנִי יְהוָה ich bin Jehova.“ — Genau genommen ſchließen die Pronom. personal. zugleich die copula in ſich und machen auch ein Prädicat entbehrlich. Desgleichen beim Beiſpiel לִי גְּבוּרָה, Mir iſt Kraft, da doch die Pr. possess. aus den Personal. entſtanden ſind, (לִי = לְאֲנִי). Uebrigens ſind in dieſer neuen Ausgabe mehrere hierhergehörige §§. anders geordnet worden, wodurch die Satzlehre einen bündigern Zuſammenhang erhalten hat. Die „Wortgruppen“ berückſichtigen zuerſt den Artikel, wobei hervorgehoben der Gebrauch des unbeſtimmten durch אֶחָד und nuancirt durch מִן. Die Rection des verb. wird benannt: „Das Verbum mit ſeiner freien Unterordnung.“ Hervorgehoben iſt der Acc., welcher als näheres Object die Praepos. entbehren kann. Ob aber Beiſpiele wie יָנַס עָרוֹם hierher gehören, iſt doch zweifelhaft; denn עָרוֹם kann ſubjectiviſch genommen werden. Bei רָפוֹא נָגַף (§. 280) iſt offenbar die copula הָיָה zu ergänzen oder als miteingeſchloſſen zu betrachten. Die Strafe wird Strafe und Heilen ſein. Bei שָׁמְעוֹ שָׁפוֹץ iſt der Infin. als Subst. verbale zu betrachten und verbo cognatum, aber ſo mithin zu erklären wie בָּכֹה בָּכָה (§. 281) — Das Verhältniß des Gen. und Apposit. der Beiden ſind recht genau behandelt. — Auch Beiſpiele wie יִפֹּל הַנּוֹפֵל im „Auf- und Ausbau des Satzes,“ ähneln den Verbindungen von §. 281 die eben erwähnt. — In der Behandlung der: „beſondern Farben des Satzes, der Beziehungsſätze u. ſ. w. zeigt ſich das ſtete Beſtreben, die Mitte zu halten zwiſchen dem Lexikographiſchen und dem Grammatiſchen. Beſonders

iſt das ו copulativ. logiſch behandelt, um ſeine ſtärkere Verbindung von der ſchwachen zu ſcheiden. (S. 200.) In dem Beiſpiele וּרְעֵיתֶם עֶרֶב muß nothwendig עֶרֶב als abſoluter casus, gleich dem Abl. absol. der lateiniſchen Sprache, der urſprünglich ablat. temporis iſt, erklärt werden. (Vergl. sereno für s. coelo ambulabimus, Wir werden ſpazieren gehen, wenn die Heiterkeit = der heitere Himmel, der Himmel heiter ſein wird.)

Da nun übrigens nur auf das Weſentliche dieſer neuen Ausgabe und in Bezug auf das nach ihrer Grundlage ausgearbeitete oben erwähnte Uebungsbuch, die Beſprechung ſtatt finden ſollte, ſo übergeht Refer. alles übrige Spezielle. Gewiß können aber die Leiſtungen des Verfaſſers wie ſie dieſer Art ſind, zu einem fernern gründlichen Studium der hebräiſchen Sprache beitragen. Daß aber dieſer tiefern grammatiſchen Auffaſſung eine für Anfänger mehr populäre vorangehen muß, iſt gleichwohl nicht zu verkennen. Dem didaktiſchen Scharfblick einſichtsvoller Lehrer wird es gelingen, nach der Befähigung der Lernenden beim Unterricht die rechte Bahn zu betreten.

Mühlhauſen. Mühlberg.

Beiſpielſammlung für italiäniſche Grammatik mit fortlaufender Hinweiſung auf die Sprachlehren von Fornaſari und Städlin. Ein Uebungsbuch ꝛc. von Jakob Schieß, Lehrer der engliſchen und italiäniſchen Sprache an der Cantonsſchule zu Aarau. Aarau bei Chriſtel. 1857.

Herr Schieß, der früher noch nie mit einem ſelbſtändigen Werke vor das Publikum getreten, in ſeiner nähern Umgebung aber als tüchtiger Kenner der neueren Sprachen und als wiſſenſchaftlicher Forſcher auf dieſem Gebiete mit vollſtem Rechte hochgeachtet iſt, und ſelbſt von weiterhin bekannten Männern viel berathen wird, dachte ſchon ſeit langem darauf, für das Italiäniſche, das beſonders für das ſüdliche Deutſchland ſo überaus wichtig iſt, eine ähnliche Beiſpiel-Sammlung herauszugeben wie diejenige von Noël und Chapſal für das Franzöſiſche, die von Lindley Murray für das Engliſche es ſind. Er ſammelte zu dieſem Ende mit ſeinem emſigen Fleiße ſeit Decennien aus den neuen Nationalſchriftſtellern, um ſowohl für den italiäniſchen als für den deutſchen Theil eine hinreichende Anzahl gediegener und

echt italiäniſcher Beiſpiele bieten zu können. Das Buch des Herrn Schieß enthält nun 48 Uebungsſtücke; dann folgen Varj pensieri, motti, sentenze, aneddoti di Torquato Tasso, raccolti dalla vita e dalle opere di lui; la scoperta del sale; la penna; ritratto. Ein Anhang enthält Beiſpiele über die am meiſten vorkommenden noch lebendigen Ableitungsſilben. Den einzelnen Uebungsſtücken ſind theils Verweiſungen auf die beiden obengenannten Grammatiken vorgeſetzt, theils, wo dieſe nicht hinreichen, oder gewiſſe Erſcheinungen gar nicht berühren, eigene ſehr concis gehaltene Bemerkungen des Verfaſſers, die dafür zeugen, daß ſeine Studien tiefer gehen als diejenigen von vielen Sprachmeiſtern. Bis zur zwanzigſten Lection ſind im Anfange ſehr zahlreiche, im Verlaufe weniger Vocabeln vorausgeſchickt, und zwar in alphabetiſcher Ordnung. Wir haben eine große Anzahl dieſer Lectionen Satz um Satz durchgearbeitet, und nie iſt uns ein ſeichtes, nichtsſagendes Beiſpiel aufgeſtoßen, wie wir deren leider nicht nur in Grammatiken und Elementarbüchern der neuen, ſondern ſelbſt hin und wieder der alten Sprachen dutzendweiſe anzutreffen gewohnt ſind; überall finden wir hier Gedanken, oder Notizen aus der Geſchichte, oder Naturwiſſenſchaftliches u. dgl., und ſo iſt das Leſebuch des Herrn Schieß nicht nur ein ausgezeichnetes Sprachmittel, ſondern es muß auch ſehr anregend und veredelnd auf den jugendlichen Geiſt wirken. Schade nur, daß dieſem trefflichen, uns dünkt der allſeitigſten Anerkennung würdigen Innern das Aeußere namentlich darin nicht entſpricht, daß in dem Buche eine große Anzahl Druckfehler ſich finden, und eben noch manche, die im Druckfehler-Verzeichniſſe nicht bemerkt ſind. Subjectiv iſt das verzeihlich, da Herr Schieß leider ſehr kurzſichtig iſt und in ſeiner Nähe keinen guten Corrector auftreiben konnte, objectiv iſt es ein Mangel, der einer mittelmäßigen Arbeit ſehr nachtheilig ſein müßte, ja ſie vielleicht ganz unnütz machte, aber auch für eine ſo vorzügliche Arbeit wohl nicht ohne Schaden abläuft. Wir möchten wünſchen, daß Herr Schieß ſein Buch in dieſer Beziehung einer nochmaligen genauen Reviſion unterwerfe und einen beſonderen Druckfehlerbogen veröffentliche. Damit ließe ſich vielleicht noch etwas Anderes verbinden: es ſind nicht wenige Stellen im italiäniſchen und deutſchen Theile dieſer Beiſpielſammlung, bei denen eine Notiz über den Zuſammenhang, in dem ſie ſtehen, am Platze wäre, wohl auch hin und wieder eine kurze ſprachliche Bemerkung; könnten nicht ſolche kleine Zuthaten mit dem Druckfehler-Verzeichniſſe verbunden werden? Endlich noch ein Wunſch. Die deutſchen Beiſpiele ſind alle aus dem Italiäniſchen überſetzt, und wie manchen Lehrern, wie ſehr allen, die

das Italiäniſche aus ſich zu lernen verſuchen, müßte es willkommen ſein, für das Deutſche auch das Original zu beſitzen; wir meinen der Herr Verfaſſer und die Verlagshandlung würden nur Dank dafür ernten, wenn ſie dieſem Wunſche entgegenkommen und den italiäniſchen Text zu den deutſchen Beiſpielen für Lehrer veröffentlichen wollten. Möge das Buch ſo fruchtbar ſein, als es dies nach ſeinem Gehalte ſein kann. H. Schweizer.

II.

Titi Livi ab urbe condita libri. Edidit Mart. Hertz. Editio stereotypa, ex officina Bernh. Tauchnitz. Lipsiae 1857. Vol. I p. I, II. p. LXXVII, 510; à 9 Sgr.

Seit einigen Jahren läßt Herr Bernhard Tauchnitz in Leipzig eine neue Sammlung griechiſcher und römiſcher Claſſiker erſcheinen, die bereits eine ziemliche Anzahl von Schriftſtellern — Demoſthenes, Euripides, Homer, Lyſias, Plutarch, Nepos, Horaz, Livius, Saluſt, Tacitus, Virgil — umfaßt, und noch andere, wie Lucian, Sophokles, Ariſtophanes, Cicero, Pindar, Plautus, Terenz, Thucydides, in ſich aufnehmen ſoll. Der Herr Verleger läßt dieſe neuen Ausgaben, die außer einer lateiniſch geſchriebenen Einleitung und einem Index nur den kritiſch revidirten Text enthalten, gleichzeitig in dreifacher Form erſcheinen, in einer Octavausgabe zu ſehr billigem Preiſe, in einer Taſchenausgabe zu gleichem Preiſe, und in einer Prachtausgabe zu etwa dreifach höherem Preiſe. Die Namen der einzelnen Herausgeber, Imm. Bekker, Bäumlein, Weſtermann, Stallbaum, Fr. Haaſe, Dindorf, Bergk, Meineke, Ritſchl u. A., laſſen nur gediegene Leiſtungen erwarten. Es ſcheint, als ob die Sammlung ſich auf den Kreis der auf Gymnaſien geleſenen alten Claſſiker im Weſentlichen beſchränken werde, und was zunächſt die äußeren Eigenſchaften der hier natürlich allein in Frage kommenden und uns auch nur bekannt gewordenen Octavausgaben betrifft, ſo befriedigen dieſe ganz unbedingt alle nur irgend wie an eine Textausgabe eines Schulſchriftſtellers zu ſtellenden Anforderungen: der Preis iſt, wie ſchon bemerkt, ſehr billig, die einzelnen Bändchen ſind einzeln verkäuflich, Papier und Druck ſind

gut und ſchön, was um ſo mehr hervorgehoben werden muß, als die früheren Ausgaben griechiſcher und römiſcher Claſſiker aus der gleichnamigen Officin in letzterer Beziehung viel zu wünſchen übrig ließen und nahezu verrufen waren. Doch wenden wir uns ab von dieſen bei der Ausgabe eines Schulſchriftſtellers allerdings nicht gleichgiltigen Aeußerlichkeiten zur Beſprechung der inneren Eigenſchaften der uns vorliegenden Ausgabe des Livius.

Obwohl Herr Prof. Hertz bei ſeiner gediegenen litterariſchen Thätigkeit für den Livius unſers Wiſſens bis jetzt noch nicht viel veröffentlicht hatte, ſo war er doch für eine neue Textausgabe desſelben, wie man aus den beiden vorliegenden die erſte Decade enthaltenden Bänden und der dazu gehörigen Einleitung erſieht, vollſtändig vorbereitet und gerüſtet. Derſelbe kennt nicht nur die ſprachlichen Eigenthümlichkeiten des Livius ſehr genau, er hat nicht nur die allgemeinen litterarhiſtoriſchen, auf Livius bezüglichen Fragen ſehr gründlich behandelt und lichtvoll dargeſtellt, ſondern er hat auch alle für die Geſtaltung des Textes bis jetzt vorhandenen und durch die verdienſtlichen Bemühungen früherer Herausgeber und Bearbeiter zugänglich und nutzbar gewordenen kritiſchen Hülfsmittel von den Ueberlieferungen der Handſchriften an bis herab auf die einzelnſten in Specialſchriften, Recenſionen, Abhandlungen mitgetheilten Conjecturen und Emendationen der früheren und neueſten Zeit, vollſtändig benutzt, zu Rathe gezogen und nach erneuter Prüfung und Vergleichung ſeinem eigenen Urtheile unterworfen. Die vorangeſtellte prolusio de vita ac scriptis T. Liv. Pat. p. I—XXXV und die annotatio critica zu den erſten 10 Büchern p. XLVI—LXXVII giebt darüber deutlichen Beleg, ſo wie darüber, in welcher Weiſe die vorhandenen Hülfsmittel benutzt worden ſind, klaren Aufſchluß. In jener handelt der Herr Verfaſſer über die äußeren Lebensverhältniſſe des Hiſtorikers, über deſſen philoſophiſche und hiſtoriſche Beſchäftigungen, dann ins Beſondere über die hinterlaſſenen Geſchichtsbücher, über die Zeit der Abfaſſung und Herausgabe, über Titel, Eintheilung und Umfang des Werkes, über die Fragmente, den Stil, die Patavinität, die Quellen, die Zeitrechnung, den politiſchen und religiöſen Charakter des Schriftſtellers, über die Schickſale ſeiner Schriften, über die älteſten Recenſionen und die jetzt noch vorhandenen und zugänglichen Manuſcripte. Es läßt ſich wohl nicht gerade behaupten, daß die Darſtellung über die berührten Punkte weſentlich Neues enthalte, doch iſt eben alles lichtvoll und überſichtlich und auf Grund der ziemlich umfänglichen Litteratur aus früherer und neuerer Zeit behandelt.

Was die eigentlich kritiſche Seite der Arbeit betrifft, ſo haben wir darüber im Allgemeinen Folgendes zu referiren. Nachdem der Verf. über die fragmentariſchen, theilweiſe nicht mehr zugänglichen Ueberreſte der älteſten Exemplare geſprochen, verbreitet er ſich über die noch vorhandenen auf größere Partien des Livius ſich erſtreckenden Handſchriften, ſpecieller über die auf die über die erſte Decade bezüglichen, und ordnet ſie nach dem Vorgange und Urtheile Gronov's, Drakenborch's, Alſchefski's, Haupt's, Weißenborn's, ihrem Werthe nach dergeſtalt, daß er als die zuverläſſigſte aus der beſten Urſchrift hervorgegangene Handſchrift den cod. Mediceus (M) bezeichnet, „a quo nisi necessitate cogente nunquam recedendum est", dieſer zunächſt aber den cod. Paris. 5725 ſtellt, „qui quamvis in plerisque cum Mediceo conspirans originem tamen ducere videtur ex alio recensionis Victorianeae exemplari, quod Mediceo paulo inferius erat." Bei beiden Handſchriften ſtützt ſich Hr. H. auf die Collationen Alſchefski's; die übrigen gruppirt er ſo, daß er auf die Seite des Mediceiſchen den Harl. I. (H.), den Leidens. I. (L.), den Florent. I. und Voss. I. ſtellt, auf die Seite des Pariſer Codex den Bamberg., Einsidlens. und Helmstad. I. Auch in Betreff der zuletzt genannten codd. benutzt Hr. H. die bekannten, von den neueſten Herausgebern bereits benutzten Collationen; nur vom Florent. hat dem Verf. eine neue von H. Keil beſorgte Collation zu Gebote geſtanden. Nachdem der Verf. ſodann über die älteſten gedruckten Ausgaben und über die größeren oder geringeren Verdienſte der verſchiedenen Herausgeber und Erklärer des L. bis auf die neueſte Zeit ſich ausgeſprochen, bezeichnet er das Verhältniß ſeines Textes zu dem Alſchefski's und Weißenborn's ſo, daß er noch ſtrenger als dieſe ſich an den Mediceus gehalten und daneben die Angaben der excerpta Vormat., des Paris., Einsidl., Florent. und für das erſte Buch des Bamberg. beſonders berückſichtigt und hie und da zu Conjecturen ſeine Zuflucht genommen habe.

Wenden wir uns nunmehr zur näheren Betrachtung des nach Maßgabe der angegebenen Grundlagen und Grundſätze feſtgeſtellten Textes, ſo haben wir natürlich beſonders diejenigen Stellen zu berückſichtigen, in welchen der neue Text von den bisherigen beſſeren Texten abweicht, und wir beſchränken unſer Referat inſoweit, daß wir aus den beiden erſten Büchern zunächſt diejenigen Stellen in Betracht ziehen, in welchen Hr. H. auf Grund handſchriftlicher Ueberlieferungen von Alſchefski und Weißenborn (Weidmannſche Ausg.) abweicht, ſodann diejenigen, an welchen er fremde oder eigene Conjecturen auf-

nimmt, zuletzt diejenigen, wo er Gloſſeme und Interpolationen ſtatuirt. Wenn wir auch nicht überall dem Verfahren des Hrn. Verfaſſers beiſtimmen können, da ja ein großer Theil der betreffenden Stellen ſo beſchaffen iſt, daß man bei den immerhin mangelhaften handſchriftlichen Ueberlieferungen nie zur Sicherheit gelangen wird, ſo verkennen wir doch nicht im geringſten, wie ſorgfältig, genau und umſichtig Hr. H. die kritiſchen Hilfsmittel benutzt hat, und wie er namentlich bei der Prüfung derſelben mit ſcharfem Blicke die Quellen und Entſtehungsweiſen der Corruptelen aufdeckt.

Praef. §. 3 ſchreibt Hr. H. etsi mea fama — in obscuro sit; §. 13 orsis tantum operis nach M., P., B., jedenfalls mit gutem Grunde, da orsis zu nobis eine ſehr paſſende Beziehung hat; die Verbindung tantum operis deutet eben an, daß das ganze Werk in einzelnen Theilen erſcheinen ſollte und erſchienen iſt, worauf ja auch der Anfang des 21. und 31. Buches hindeutet. Lib. I. 1, 5 und 9 ubi nach M.; 6, 6 mit Alſch. nach M. und andern Handſchriften quo iam expositi erant, Weißenb. hatte iam geſtrichen; 5, 5 aperiri noluerat, M.; 6, 3 in iis locis, obwohl M., P. his haben; 7, 4 ut quiete et pabulo laetiore conficeret nach einigen Handſchriften, denen auch die Ueberlieferung des M. und P. nicht allzufern zu ſtehen ſcheint, obwohl die Entſcheidung unſicher bleiben muß. Es fragt ſich nun, wie der Comparativ erklärt werden muß; uns ſcheint dann der Sinn zu ſein: pabulo laetiore quam quies erat, d. i. quiete laeta et pabulo laetiore. 8, 3: quibus et apparitores et hoc genus — sumpta est, et, wir glauben aber, daß das et vor hoc genus mit J. Gronov, vergl. Weißenb., geſtrichen werden muß, da es ſich an dieſer Stelle nur um die beſtimmte Art der Diener und deren Anzahl handelt. 9, 2: circum nach M.; 9, 5: a plerisque rogitantibus, wofür Flor. ſpricht, doch ſcheint durch die von allen übrigen überlieferte Lesart ac plerisque rog. die Erzählung leichter fortgeführt zu werden. 11, 1: palantes, wofür F. und mit einiger Wahrſcheinlichkeit auch M. angeführt wird. 14, 9: quique cum eo equis ierant nach P., B. und anderen, in den übrigen herrſcht an dieſer Stelle große Verwirrung. 15, 4: wie gewöhnlich viribus nulla arte adiutis, obgleich faſt alle Handſchriften parte bieten. Dürfte man vielleicht viribus nulla parte adiutus leſen? 16, 4: obscura fama nach P., E., obgleich M., F. und die zweite Hand des P. perobscura bieten. 16, 8: mirum quantum illi viro nuntianti haec fidei fuerit nach E., alle übrigen fides; wir billigen jenes, weil fides fuerit ſich hier nur gezwungen

erklären läßt. 17, 2: nondum ad singulos — pervenerat, die Handſchr. a singulis; die Stelle iſt ohne Zweifel verdorben und läßt ſich nur durch Conjectur heilen; man vergl. Weißb.'s angemeſſene Vorſchläge. 19, 6: intercalares mensibus interponendo mit Alſch. nach F. und anderen; will man nicht mit Mommſen intercalariis mensibus interponendis leſen, ſo dürfte ſich intercalares mensibus interponendos empfehlen und zugleich mit einigen Ueberlieferungen übereinſtimmen oder denſelben ſehr nahe kommen. 21, 1 iſt die gewöhnliche Lesart proximo legum ac poenarum metu; doch läßt ſich ein entſprechender Sinn nicht leicht aus proximo entnehmen; warum will man nicht pro maximo — metu leſen; i. e. ut fides et iusiurandum civitatem regerent, quam antea maximus legum ac poenarum metus vix regere potuerant. 22, 5: comi fronte, die Ueberlieferungen bieten keinen ſichern Anhalt; comiter ſcheint ohne Zweifel in den Büchern enthalten zu ſein, comi fronte ſieht alſo durchaus einem Gloſſem ähnlich. 25, 2 wird mit Recht intenduntur aufrecht erhalten, was zu erecti suspensique in — weit paſſender iſt als incenduntur. 26, 11: arbori — suspende, die beſſeren codd. arbore. 27, 8: ut hastas equites erigerent, wie Alſch. conjicirt hatte, nach Helmst. I. 28, 7: redeat, wiewohl redeant im M. nicht unpaſſend. 32, 2: in album relata, was auch von einigen codd. geboten wird, doch ſcheint das von den beſten empfohlene elata beſonders mit Rückſicht auf das folgende proponere in publico den Vorzug zu verdienen. 32, 7: res dedier mihi, die Conjectur W.'s res populi Romani gewinnt durch die angegebenen Ueberlieferungen Wahrſcheinlichkeit. 37, 6: gestae res erant nach N. 40, 2: non modo civicae — stirpis nicht ohne handſchriftliche Auctorität, doch M., P., H. I. haben deutlich vicinae. 41, 4: per fenestras in novam viam versas nach einigen codd. obwohl gegen M., P., wie es ſcheint, mit Recht reſtituirt. 41, 7: iam tum comprensis sceleris ministris nach F. und andern, wie auch bereits Alſch. geſchrieben. 42, 2: quin invidia, wo wir Heerwagens Conjectur cui quum vorziehen würden. 43, 12: qui nunc post expl. — seniorumque est nach Alſch. 45, 6: pararas nach M., mit veränderter Interpunction. 50, 3: ei inditum cognomen nach V., obwohl faſt alle anderen Bücher Romae einſchalten. 53, 3: cum divendenda praeda — refecisset, was das Richtige zu ſein ſcheint und der Ueberlieferung entſpricht.

Lib. II., 3, 6: legati alia moliri, dem Sinne wie der Ueberlieferung

dürfte des Verf. frühere Conjectur aliter alii mehr entſprechen. 4, 5: et cenatum; 5, 1: ibi victi nach den codd., wo W. ii, Alſch. hi vorſchlägt. 7, 6: alto ſo daß ubi, das im M. fehlt, geſtrichen wird. 9, 6: educerent, was jedenfalls zu billigen iſt, da es den handſchriftlichen Ueberlieferungen nahe ſteht und der Conſtruction entſpricht. 13, 10: quod virginitati ohne et nach M. 16, 7: elatus, wie Hr. H. ſagt, aliquot editt. vett. Die codd. haben datus, was alſo aufrecht zu erhalten iſt. 30, 4: imperium suo vehemens, mansueto permitteretur ingenio. Dürfte man vielleicht an dieſer viel verſuchten Stelle eine Verſtellung des Wortes ingenio annehmen, ſo daß dieſes zu suo zu ſetzen wäre? 30, 11: consistere — inire als infin. hist. nach M., eine Aenderung, die auch an anderen Stellen vom Herausgeber vorgenommen wird. 30, 14: vigent corporibus: facile nach M. 33, 10: omnium vita nach M., P., was uns jedoch nicht annehmbar erſcheint. 40, 11: inviderunt laudes suas, wozu allerdings einige Handſchriften Anlaß geben, da aber die beſſeren laude sua bieten, ſo möchten wir an dieſer, wenn auch ſeltenern Conſtruction keinen Anſtoß nehmen. 43, 4: quam ipsius collegae nach M. und anderen 45, 1: terrebantur nach V., F., während M., P. terrebat bieten. 48, 5: proxime in formam nach den codd. beibehalten, Weißb. wollte in ſtreichen.

Es wäre engherzig und verkehrt, wollte ein Herausgeber des Livius ſich ſo ſclaviſch an die Ueberlieferungen der beſſeren oder der beſten Handſchriften halten, daß er auf angemeſſene Emendationen keine Rückſicht nehmen oder ſich ſelber zu Conjecturen nicht veranlaßt ſehen wollte. So wie die Ueberlieferungen einer oder mehrerer bewährten Handſchriften allerdings ohne dringende Noth nicht aufgegeben werden dürfen, ſo giebt es auch Fälle, wo es eine Nothwendigkeit wird, zu Emendationen ſeine Zuflucht zu nehmen. Uebertriebene Superſtition im allzuhartnäckigen Feſthalten des Ueberlieferten, wie eitle und eilfertige Verbeſſerungsſucht ſind gleich fehlerhaft. Deshalb hat auch Herr Hertz, wiewohl er die Angaben der maßgebenden codd. gern befolgt, doch hin und wieder Conjecturen in den Text aufgenommen, dabei aber große Mäßigung und Beſonnenheit bewieſen. Von den Emendationen früherer Gelehrten hat er in den beiden erſten Büchern folgenden Aufnahme in den Text verſtattet: I, 8, 5: adliciendae multitudinis nach alten Ausgaben; 9, 8: etiam Sabinorum mit Scheibe; 11, 9: derecto, Weißb.; 23, 8: Tuscis; 40, 3: quod Romulus mit Madwig; 41, 6:

palam factum ex comploratione mit Gruter. II, 1, 11: novum in senatum, weil die beſſeren Handſchriften novum senatum haben; 2, 1: ne ubi ubi mit Gronov; 6, 9: propter parmam mit Reiz; 9, 6: nach Divãus omni sumpto; allerdings iſt nach der handſchriftlichen Angabe omni sumptu die Ergänzung eines Particips (recepto) hart, und Gronov's Vorſchlag omne sumptum ſcheint einfacher. Ref. wagt die Vermuthung auszuſprechen, daß nach publicum ein cum ausgefallen ſey: in publicum cum omni sumptu; es ſcheint zwar auch hier ein Particip wie susceptum zu fehlen, doch könnte dies leichter aus ademptum entnommen werden, ſo daß hier eine ähnliche abgekürzte Ausdrucksweiſe ſtattfände, wie bei avertere, vgl. Fabri zu 24, 5, 11; ähnlich bei avocare. 18, 2: supra belli Latini metum. id quoque accesserat mit veränderter Interpunction nach Wex. Die Schwierigkeit liegt wohl im Worte Latini; auch laſſen ſich eine Anzahl Stellen beibringen, wo Verbindungen wie supra, super, praeter mit accedere und ähnlichen zu Anfang eines Satzes ſtehen. Müßte es nicht auch nach der Interpunction des Verf. id enim heißen ſtatt id quoque? 18, 7: quin si mit Haupt. 32, 10: nec dentes denique conficerent mit Freudenberg gewiß unnöthig; da auch M. und einige andere que haben, ſo iſt einfach quae conficerent zu ſchreiben, quae iſt aber nicht wie Alſch. und Weißb. wollen = irgend etwas, ſondern es iſt zu erklären nec dentes (nämlich acciperent ea) quae conficerent. 49, 4: sperneres nach Madwig; 50, 1: in incursantes; 50, 11: propter impuberem aetatem nach Kreyſſig; 63, 3: coacto extemplo senatu mit Niebuhr; 65, 5: vires refecerant nach Weißb.

Von ſelbſtändigen Conjecturen des Hrn. Verf. führen wir folgende an: I., 14, 7: partem militum locis circa densis obsitis virgultis, obscuris subsidere in insidiis iussit. Wir glauben, daß auch durch dieſe Conjectur die heilloſe Stelle nicht geheilt ſei. Vielleicht iſt, was Hr. Weißenborn in der Teubnerania anzudeuten ſcheint, die Schwierigkeit durch eine Verſtellung des obscuris zwiſchen densis und virgultis in den früheſten Abſchriften entſtanden, und aus dieſem an früherer Stelle geſchriebenen und wieder corrigirten obscuris ſpäter obsitis entſtanden, dann würde obsitis einfach zu ſtreichen und in circa densa virgulta zu ändern, obscuris aber zu locis zu ziehen ſein, alſo: locis circa densa virgulta obscuris. Will man aber die einmal überlieferten Worte ſämmtlich beihalten, ſo würde man doch wohl mit Kleine locis circa den so

obsitis virgulto leſen müſſen; obscurae insidiae iſt zwar ſcheinbar ein Pleonasmus, aber hier als eine nachdrückliche Bezeichnung der örtlichen Verhältniſſe nicht unwirkſam: „unbemerkbar, ganz verſteckt." 54, 5: prae aliis Gabiis, da aber prae Gabinis eine ſehr gute Erklärung zuläßt, ſo möchte ich von dieſer durch die Handſchriften gebotenen Lesart nicht abgehen. II., 16, 4 emendirt Hr. H. a vicino Regillo, wenn nur ein Beiſpiel beigegeben wäre, wo vicinus mit dem beſtimmten Ortsnamen verbunden iſt. 17, 3: sed utrum auctores non adiciunt: eine gute auch von Freudenberg vorgeſchlagene Emendation. 24, 5: nec posse — praeverti, gewöhnlich praevertisse, welches letztere allerdings unzuläſſig erſcheint. Doch wird wohl nach Madwigs Meinung die Corruption in posse zu ſuchen ſein. 24, 9: tempore quo in homine, non ut nunc, omnia in unum consentientia, sed — fuerit, wie auch Heerwagen vermuthete. 56, 12: facile haec contemptim ſtatt facile et.

Noch verdienen diejenigen Stellen eine Erwähnung, an welchen Hr. H. Gloſſeme annimmt. Wir notiren I., 31, 8: cum ibi quaedam occulta sollemnia sacrificia, wo sacrificia als verdächtig eingeklammert wird, obwohl es die codd. einſtimmig geben; man vergl. Weißb. zu dieſer Stelle. Bedenklicher erſcheint das Verfahren des Herausgebers I, 43, 13, wo geſchrieben wird: quadrifariam enim urbe divisa regionibus, quae habitabantur partes ſtatt der gewöhnlichen ziemlich geſicherten Lesart regionibusque et collibus qui hab. Es läßt ſich doch nicht annehmen, daß Livius, der nachgewieſen hatte, daß und wie die einzelnen colles zur Stadt gezogen worden ſind, hier dieſelben zu erwähnen vergeſſen und es einem Gloſſator überlaſſen habe, ſie hinzuzufügen. Ebenſo 36, 5: quo in loco res acta est, in comitio, in gradibus ipsis wird in comitio als eingeſchoben bezeichnet, wiewohl die ſpecielle Erklärung und Gradation nicht auffallend erſcheinen kann. Eher wird man dem Verf. Recht geben können 48, 4, wo der ganze Paſſus cum semianimis regio comitatu domum se reciperet pervenissetque ad summum Cyprium vicum als Gloſſem bezeichnet wird. Die Verwirrung in den Büchern iſt hier groß, die Entſtehungsweiſe des semianimis und pervenissetque etc. liegt nahe, wiewohl es allerdings gewagt erſcheint, zugleich auch die Worte domum se reciperet mit zu expungiren. 58, 5 bezeichnet Hr. H. mit richtigem Gefühle die Worte velut victrix als ein Gloſſem. II, 15, 3 werden die Worte eam esse voluntatem für eingeſchoben erklärt, indem in der einen

Urſchrift dieſe Worte, in der andern ea esse vota geleſen worden und dann allmälig beide in den Text gekommen ſeien. 17, 4: cum ira maiore (bellum), P., M. haben bellum, die übrigen und die Ausgaben belli, letzteres verſchmäht Hr. H. und hält bellum für eingeſchoben. 40, 8: sed ego nihil iam pati nec tibi turpius quam mihi miserius possum wird quam beſeitigt; aber das erſte nec, das nunmehr in Correlation zu nec ut sum miserrima geſetzt werden müßte, hätte nach dem nihil eine ganz auffällige Stellung.

Wir haben ſchon oben angedeutet, daß ſich die neue Ausgabe für den Schulgebrauch ſehr empfiehlt. In der Orthographie weicht der Herausgeber nicht weſentlich von der einmal recipirten Schreibweiſe ab; in der Interpunction hält er eine gute Mitte zwiſchen dem Zuviel und dem Zuwenig. Auch für den Handgebrauch eignet ſich die Ausgabe, da ſie mit der Angabe der Paragraphen verſehen iſt.

Wir glauben hiermit unſer Referat ſchließen zu müſſen, für welches wir uns bei den einzelnen Bemerkungen möglichſter Kürze befleißigt haben, da auch Hr. H., mit Rückſicht auf die Beſtimmung ſeiner Ausgabe, nähere Begründungen für ſeine Veränderungen nicht gegeben hat. Wir haben nur noch den Wunſch hinzuzufügen, daß die Fortſetzung bald folgen möge.

Sondershauſen. Dr. Guſtav Queck.

V.

Dr. H. Köhler, logarithmiſch-trigonometriſches Handbuch. 5. Stereotypausgabe. Leipzig, Tauchnitz.

Empfiehlt ſich durch Correctheit, Druck und Papier, wie dadurch, daß die Log. der trig. Funct. für die 9 erſten Grade von 10 zu 10 Secunden fortſchreiten. Der übrige faſt ganz eigenthümliche Inhalt der Tafeln iſt in der Päd. Bibliogr. (2. Abth. der Rev.) angegeben. Für die Differenzen der Secunden ziehen wir die bei Vega-Hülſſe gebrauchte kleinere Schrift vor, ebenſo in der erſten Tafel die Bezeichnung durch einen Stern, wo die 3 erſten Ziffern der Mantiſſe aus der folgenden Zeile zu nehmen ſind.

Lgbn.

Druck von J. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVIII. Nro. 4. 1858.

I. Abhandlungen.

Ueber den Vortrag der Logik und ſeinen didaktiſchen Werth für die Univerſitätsſtudien, mit beſonderer Rückſicht auf die Naturwiſſenſchaften.

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

Die Abſicht dieſes Aufſatzes geht dahin, die Ueberzeugung für den Gedanken zu gewinnen, daß die Logik, ſowohl aus ſcientifiſchen, als auch auch aus didaktiſchen Geſichtspunkten betrachtet, hinreichende Veranlaſſung habe, gewiſſe Verbeſſerungen in ihrem Vortrage einzuführen. Dieſe Verbeſſerungen beziehen ſich weſentlich theils auf Sätze, die in die Claſſe von Vorurtheilungen und Irrthümern geſtellt werden müſſen, theils auf Erweiterungen und überhaupt eine andere Faſſung der Abſicht und Aufgabe der Logik, wodurch ſie noch mehr, als ſchon geſchehen iſt, die Laſt überlieferter Phraſeologie abwirft und dem Leben der Wiſſenſchaften näher tritt. Der Verf. iſt der Meinung, daß die Logik aufhören muß, ihre eigene Definition auf dem Standpunkte einer zu weit getriebenen Abſtraction oder zu leerer Syſtematik zu ſuchen, wie ſie es thut, ſobald ſie an der Anſicht feſthält, ihren Inhalt aus dem Denken oder a priori herleiten zu können. Dieſem Verfahren ſtellt er die Anſicht gegenüber, daß die Logik ihren Beruf, den er darin erblickt, ein klares Bewußtſein von dem, was Wiſſenſchaftlichkeit iſt, zu erzeugen und die Wiſſenſchaftlichkeit durch Darſtellung und Erläuterung der Bedingungen des Wiſſens innerhalb des Umfanges der bisher cultivirten Doctrinen zu fördern, am beſten erfüllen wird, wenn ſie annimmt, es ſeien dieſe Bedingungen und Mittel wenigſtens zum Theil ſchon durch die Geſchichte der Wiſſenſchaften ans Licht gebracht und folglich auch am ſicherſten durch Nachdenken aus dieſer Geſchichte zu erlernen. Unter dieſem Geſichtspunkte iſt die Logik das Reſultat der Selbſtregierung, Uebung

und Erziehung des Denkens und ſteht jeden Augenblick als Lehrerin in der Mitte der bisherigen und der noch künftigen Geſchichte der Wiſſenſchaften, indem ſie, was aus jener erlernt iſt, für dieſe zur Nachachtung aufſtellen und als Mittel darbieten kann, die Erkenntniß noch weiter zu führen. Der Verf. meint endlich, daß, wenn die Logik hierdurch genöthigt iſt, ein gutes Stück ihres bisherigen Formalismus theils aufzugeben, theils in ſeinem Schulwerthe herabzuſetzen, ſie ebenſo viel an eigener Wiſſenſchaftlichkeit gewinnen, als an praktiſcher Bedeutſamkeit zunehmen wird.

Gewöhnlich iſt bis jetzt unter Logik die Lehre von den Geſetzen des Denkens verſtanden. Das Wort Geſetz drückt hier aber nicht die innere Regelmäßigkeit eines Ereigniſſes, nicht den allgemeinen Gedanken aus, durch den man von dem räumlichen oder zeitlichen Verhalten einer ſucceſſive ablaufenden Begebenheit oder Thätigkeit oder Kraft in jedem Zeitmoment Rechenſchaft geben kann, auch nicht die conſtante Relation zwiſchen einer Wirkung und dem Complex ihrer Bedingungen und Urſachen. Sondern die Geſetze des Denkens ſollen Normalgeſetze ſein d. h. Regeln, denen als idealen Geboten das Denken als eine Thätigkeit gegenüberſteht, die ihnen zu folgen aufgefordert wird, es aber nicht immer thut. Das Denken gilt als eine Thätigkeit, die Wahrheit und Erkenntniß hervorbringt, aber auch Irrthum. Dabei iſt der Unterſchied zwiſchen Wahr und Falſch, Richtig und Unrichtig als evident vorausgeſetzt. Auch das Verhältniß des Denkens zum Gedachten, zu dem Objekt, insbeſondere zu den Dingen und Begebenheiten der Außenwelt, wird entweder als bekannt angenommen, oder es bleibt unbeachtet, oder man begnügt ſich, darüber eine allgemeine, nur vorläufige Vorausſetzung zu machen. Im letzteren Falle ſagt man etwa, dem wahren Denken entſpricht das Gedachte und umgekehrt, zwiſchen beiden iſt Uebereinſtimmung, das Eine iſt dem Andern ähnlich, zwiſchen jenem und dieſem kann kein Widerſtreit, keine Abweichung ſein, was das Denken als wahr und nothwendig erkennt, dem muß entweder in der Reihe der objektiven Dinge und Erſcheinungen auch ein ähnliches Glied entſprechen, oder es würde, wenn es ein ſolches gäbe, die erkannte Wahrheit nicht aufheben. Den näheren Aufſchluß hierüber und die definitive Entſcheidung überläßt man gewöhnlich der Metaphyſik, andrerſeits der Pſychologie. Nur den Unterſchied noch hält man feſt, daß man das Denken abſondert von der Vorſtellung und Wahrnehmung. Dennoch ſoll die letztere auch erkennen und zwar unmittelbar, das Denken dagegen, mit Ausnahme einzelner Fälle, in

denen an ſich evidente Wahrheiten vorkommen, nur durch Vermittelung d. h. durch Bildung von Urtheilen und Schlüſſen. Hierbei ſoll das Denken für gewöhnlich ſich nicht ſelbſt ſeinen Inhalt geben, der vielmehr urſprünglich und meiſtens durch Wahrnehmung, Vorſtellung, Beobachtung, Anſchauung theils des äußeren theils des inneren Thatſächlichen zu Stande kommt, ſondern ſich zunächſt und vorzüglich als formbildende Thätigkeit bewähren d. h. als eine zuſammenfaſſende oder trennende, vergleichende, unterſcheidende, bejahende, verneinende, definirende, ordnende, ſyſtematiſirende und generaliſirende Thätigkeit. Grade in dieſem Verfahren, alſo in den Formen, die das Denken ſeinem Inhalte giebt, ſucht man die Bedingungen der Wahrheit oder des Irrthums. Andrerſeits jedoch läßt man auch der Materie oder dem Inhalte des Denkens, alſo dem Gedachten, einen gewiſſen Antheil an der Erzeugung der Wahrheit unangefochten, ja, man unterſcheidet materiale und formale Wahrheit und zwar in ſolcher Weiſe, daß das, was formal wahr ſei, material unwahr ſein könne. Dieſe Annahme hängt mit der Vorausſetzung zuſammen, daß die Logik die Formen des normalen Denkens keineswegs von dieſem oder jenem ſpeciellen Inhalte abnehmen, alſo nicht durch Vergleichung der verſchiedenen Denkprodukte rückſichtlich ihrer Formen und Verhältniſſe die letzteren von den Verſchiedenheiten des Inhalts ausſondern und generaliſiren, ſondern daß ſie dieſelbe nur auf Grundlage gewiſſer Formelemente und geſtützt auf gewiſſe unmittelbare Wahrheiten durch dasſelbe Denken ableiten ſoll, für welches ſie gleichzeitig Gültigkeit haben. Aus dieſem und jenem Grunde nennt man die Logik ſowohl eine allgemeine und formale, als auch eine demonſtrirende oder a priori beweiſende Wiſſenſchaft.

Es iſt mit dieſen Sätzen der Charakter der gewöhnlichen Logik ſoweit in Erinnerung gebracht, als nöthig war, um die im Folgenden motivirte Anſicht deſto klarer hervortreten zu laſſen. Gewiſſe Differenzen, die unter den Logikern, bei allgemeiner Anerkennung ihrer formalen Tendenz, ſtattfinden, wie etwa, daß Manche längere oder kürzere Erörterungen aus der Pſychologie mit in die Logik aufnehmen oder Anordnung und Terminologie zum Theil einer vorausgeſetzten Erkenntnißtheorie d. h. Theorie des ſogenannten Erkenntnißvermögens anpaſſen, ſind dabei ebenſo unberückſichtigt geblieben, wie das Verfahren derjenigen, die aus der Logik ein Surrogat der Metaphyſik machen. Wir halten den Unterſchied zwiſchen einer logiſchen und pſychologiſchen Frage für ſo einleuchtend, daß über ihn nicht geſtritten, ſondern nur das in Zweifel gezogen werden darf, ob eine ſichere und verſtändliche Be-

handlung der Logik, ohne gewiſſe Hülfsſätze aus der Pſychologie zu entlehnen, möglich ſei oder nicht, und geben zu, daß ein abſoluter Ausſchluß pſychologiſcher Sätze ebenſo unausführbar iſt, als es aus didaktiſchen Gründen Vortheil gewährt, an paſſenden Stellen die logiſche Lehre durch Sätze einer richtigen Pſychologie zu unterſtützen. Was aber die Umwandlung der gewöhnlichen Logik in einen metaphyſiſchen Apparat betrifft, eine Umwandlung, die ſchon Ariſtoteles deutlich eingeleitet hat und die bekanntlich durch Hegel und in einer anderen Weiſe auch durch Trendelenburg erneuert iſt, — ſo verſtößt ein ſolches Unternehmen gegen einen logiſchen Fundamentalſatz (den freilich die Lehrbücher der gewöhnlichen Logik ſelten ausſprechen), nämlich gegen den Satz, daß alle Begriffe, alſo auch die bei jenem Verfahren gebrauchten Kategorien, ſo lange für fluctuirende Größen und mithin auch nicht für conſtante Maße der objectiven Welt anzuſehen ſind, als ihr exacter logiſcher Inhalt noch nicht aus ſicheren Erkenntnißquellen hergeleitet iſt. *)

Um nun unſern Hauptgedanken, daß die Logik unter engem Anſchluß an die Geſchichte der Wiſſenſchaften und deren grade gegenwärtigen Betrieb abzuhandeln und gewiſſermaßen eine rationelle Wirthſchaftslehre der Wiſſenſchaften ſein müſſe, näher zu entwickeln und zu erläutern, dazu bietet der zuletzt ausgeſprochene Satz ſogleich die erſte Gelegenheit dar. Nämlich nach dem, was die Logik meiſtens unter einem Begriffe verſteht, faßt ſie den Inhalt der Vorſtellungen als unabhängig von ſeiner Entſtehung, ſetzt ihn gewiſſermaßen als fertig und abgeſchloſſen und nimmt den Begriff als das von den ſubjectiven und zufälligen Beſtandtheilen frei gedachte Was des Vorgeſtellten. Dieſe Erklärung hat im Grunde ſo lange einen ſehr geringen Werth, als ſie nicht auf ihre eigenen Motive bezogen und mit den Conſequenzen in Verbindung gebracht wird, die in ihr liegen, und beachtet andrerſeits zu wenig die pſychologiſche Wahrheit, daß der Begriff im exacten Sinne ein ſpeculatives Ideal iſt, welches in Wirklichkeit durch einen einzelnen Denkact immer nur approximativ erreicht werden kann. Wird die letztere Wahrheit vollſtändig berückſichtigt, dann dreht ſich die gewöhnliche Auffaſſung gradezu herum: es wird zuvörderſt der Begriff niemals als gegeben geſetzt, ſondern immer nur als geſucht, und die Logik nimmt gar nicht an, daß wir ſchon Begriffe haben, ſondern erſt noch in der Begriffsbildung be-

*) Mit der Anſicht Trendelenburgs werden wir uns ſpäter auseinander ſetzen.

ſchäftigt ſind. Dieſe Auffaſſung entſpricht der Pſychologie und den Wiſſenſchaften.

Denn einerſeits findet die eigene Beobachtung und die Beſinnung auf das thatſächliche Verhalten des Denkens in jedem concreten Falle, daß eine ſucceſſiv zu vollziehende Abfolge von Acten gar nicht im Stande iſt, eine geſchloſſene fertige Einheit des Gedankens, entſprechend der täuſchenden Einzelheit des Wortes, zu ergeben, und daß kein Fall exiſtirt, der die Behauptung rechtfertigte, es ſei hier oder dort ein logiſcher Begriff als eine Thatſache des Bewußtſeins vorhanden. Es iſt ſehr weſentlich, daß die Logik hierüber jeden ihrer Schüler aufklärt und ihm durch die erſten beſten Beiſpiele zeigt, daß das Wort Begriff, wie man es tagtäglich gebraucht, in ſofern eine Erſchleichung enthält, als es uns die Einbildung vorſpiegelt, es ſei mit dem Denkacte, der mit der Reproduction des Wortes beginnt, auch ſtets das exacte Quantum des zu denken Verlangten im Bewußtſein. Durch dieſe Aufklärung, die ſich zugleich auf den thatſächlichen Nachweis ſtützen kann, daß eine exacte Vergegenwärtigung des einheitlich zu Denkenden ſchon aus dem Grunde nicht angeht, weil in den allermeiſten Fällen das, was wir kurz den Inhalt eines Begriffes nennen, auf mehreren kürzeren oder längeren Vorſtellungsreihen und einer beſonderen Stellung derſelben zu einander beruht, wird zweckmäßig das Denken von vorn herein unter den Geſichtspunkt einer theoretiſchen Kunſt geſtellt, die in gleicher Weiſe Anſtrengung und Geſchick, Aufmerkſamkeit und Vorſicht erheiſcht. Man kann behaupten, daß, weil dieſe logiſche Wahrheit Vielen unbekannt iſt, darum in dem wirklichen Betriebe der Wiſſenſchaften, in Geſprächen und Debatten, bei Verhandlungen jeder Art, ſo häufig Fehler begangen und Reſultate herbeigeführt werden, die den logiſchen Bedingungen eines begriffsmäßigen Denkens, wie weit dieſe Bedingungen ſich auf das pſychiſche Verhalten des Denkens beziehen, wenig entſprechen. Es liegt hier eine vollgültige Parallele zwiſchen dem Denken und Handeln ganz nahe, indem, wie von dem Denken ſo eben geſagt iſt, daß es oft fehlerhaft wird, weil der Inhalt der von ihm aus pſychiſcher Schwäche und Nachläſſigkeit dürftig gebildeten Begriffe zu weit abſteht von demjenigen Inhalte, der ihrem logiſchen Ideale zukommen würde und man alſo auch die Elemente eines ſolchen Denkens nur fälſchlich Begriffe nennt, ſo auch das Handeln nicht ſelten fehlerhaft und in Colliſionen verwickelt wird, weil die pſychiſche Bildung des Willens an Mängeln leidet und man gewiſſe andere geiſtige Acte für Willen hält, die es nicht ſind.

Iſt dies die eine Seite, wonach die Logik wegen des pſychiſchen Verhaltens im Denken von der Vorausſetzung ausgehen muß, daß die Begriffe als das, was ſie thatſächlich ſind, mehr oder weniger weit von dem, was ſie ſein ſollten, entfernt ſind, — ein Unterſchied, der durch die Benennung Begriff im pſychologiſchen und Begriff im logiſchen Sinne genau ausgedrückt wird *), ſo fordert dazu andrerſeits nicht weniger auch die Geſchichte der Wiſſenſchaften ſelbſt auf. Die Geſchichte jeder Wiſſenſchaft zerlegt ſich genau genommen in ebenſo viele Particulargeſchichten, als es in ihr theils fundamentale Begriffe giebt, theils ſolche Begriffe und Begriffsverhältniſſe, von denen die Stellung der Fragen und Probleme abhängt. Dieſe Geſchichten, die alſo Geſchichten der einzelnen Begriffe ſind, fangen jedesmal mit dem winzigen Quantum von geiſtiger Beſtimmtheit an, welches mit dem das letztere bezeichnenden Worte aſſociirt iſt, während dieſe dem Worte adhärirende Bedeutung ſelbſt wiederum, wenn wir von ſolchen Begriffen abſehen, die als gültige Producte des fortſchreitenden Denkens nachgeboren werden, ihren Urſprung immer in einem Momente der Empirie, der äußeren oder inneren Erfahrung hat. Hierdurch beginnt der andere, der objective Coefficient in der Bildungsgeſchichte der Begriffe ſeine Wirkſamkeit, dem gegenüber der erſte, der vorhin betrachtete, welcher im pſychiſchen Verhalten liegt, der ſubjective Coefficient iſt. Wir präſumiren hier den Satz, über den die Logik an einer andern Stelle gleichfalls zu ſprechen hat, daß in der Geſammtheit der Wiſſenſchaften, mit Ausnahme der ethiſchen und äſthetiſchen Theorien, der objective Gehalt der Sache, die Wirklichkeit des Factums, der von unſerm Denken unabhängige, mit demſelben aber vermittelſt unſrer Wahrnehmung und Beobachtung im Zuſammenhang ſtehende cauſale Proceß unter den Dingen und Begebenheiten, mehr oder weniger verſteckt oder offenkundig wirkt und fortwirkt. Dieſe Wirkſamkeit der Objectivität, mit welcher der ſubjective Verlauf des Denkens bald übereinſtimmt, bald in Widerſtreit geräth, oder die bald beachtet, bald überſehen wird, theilweiſe bekannt und gefunden, theilweiſe noch unbekannt oder kaum geahnt iſt, hat offenbar die große Bedeutung, daß, je mehr ſie ſich in dem wandelbaren Inhalte der Begriffe im pſychologiſchen Sinne des Wortes abſetzt, deſto mehr auch die letzteren den geſuchten logi-

*) Man vergleiche Herbart's Pſychologie B. 2, §. 120, und des Verfaſſers Leitfaden der Logik.

ſchen Begriffen ſich annähern und an ihrer Wandelbarkeit d. h. Ungültigkeit verlieren. Wie weit in den einzelnen Doctrinen die dieſen zugehörigen Begriffe in dem genannten Proceſſe fortgeſchritten ſind, dies zu beſtimmen, iſt Sache der einzelnen Doctrinen ſelbſt d. h. bildet unter den ſie vertretenden und cultivirenden Forſchern einen Frage- und Streitpunkt für ſich, gehört alſo nicht zur Logik. Wohl aber kommt es der Logik gleichfalls zu, die aus der denkenden Betrachtung der Geſchichte der Doctrinen reſultirenden Folgerungen zu ſammeln und zur methodologiſchen Belehrung zu benutzen, aus denen ſich ergiebt, wodurch die Fortſchritte und Rückſchritte der Begriffsbildung bedingt waren, warum und inwiefern die eine Doctrin mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen hat, als eine andre, und was dergleichen mehr iſt. Hierbei wird dann der allgemein ausgeſprochene fundamentale Satz von der Wandelbarkeit der Begriffe, den zu erläutern wir hier allein beabſichtigten, auch die dem einzelnen Falle entſprechende Begrenzung finden *).

Aus dem Geſagten läßt ſich eine Reihe von Wahrheiten ableiten, von denen wir zunächſt nur eine berühren wollen, die mit unſrer Abſicht, zur Verbeſſerung des Vortrages der Logik einige Vorſchläge zu machen und die oft mangelhaften Anſichten über den didaktiſchen Werth deſſelben zu berichtigen, nahe zuſammenhängt. Dieſe Wahrheit betrifft einen, theils von Philoſophen theils von Empirikern genährten und noch jetzt verbreiteten Irrthum rückſichtlich des Verhältniſſes zwiſchen Erfahrung und Denken, welcher, da er nach den verſchiedenſten Seiten hin ſeine nachtheiligen Wirkungen ausbreitet, von der Logik vorzugsweiſe mit Schärfe ins Auge gefaßt und vor ihren Zuhörern blosge-

*) Es iſt hier nicht die Rede von den Fort- und Rückſchritten der Wiſſenſchaften in Folge guter oder ſchlechter Methoden, ſondern nur in Folge gültiger oder ungültiger Begriffe. Um dieſen Gedanken durch Beiſpiele ſich noch deutlicher zu machen, überlege man etwa die große Diſtanz, die zwiſchen den Begriffen vom Sehen und Hören, wie ſie im gewöhnlichen Leben oder aber in der Phyſiologie, zwiſchen den Begriffen von der Elektricität, der Wärme, dem Lichte, den Elementen, dem Staat u. ſ. w. ſtattfindet, wie ſie im Alterthum oder aber in der heutigen Wiſſenſchaft gebraucht werden. Und ſo gilt wiederum von einem großen Theile der Begriffe heutiger Wiſſenſchaft noch daſſelbe, was Baco zu ſeiner Zeit ausſprach: in notionibus nil sani est, nec in logicis nec in physicis; non substantia, non qualitas, agere, pati, ipsum Esse, bonae notiones sunt, multo minus grave, leve, densum, tenue, humidum, siccum, generatio, corruptio, attrahere, fugare, elementum, materia, forma et id genus, sed omnes phantasticae et male terminatae. Nov. org. aphor. XV.

legt werden ſollte, damit die neue Generation von den Fehlern der gegenwärtigen einen weniger habe.

Der hier gemeinte Irrthum, deſſen Correction wir weder von der Metaphyſik noch von der Pſychologie, ſondern ſchon von *der in alle Wiſſenſchaften überhaupt einleitenden, weil aus allen Wiſſenſchaften entſprungenen* erſten philoſophiſchen Doctrin, der *Logik*, fordern, hat ſeinen Urſprung in der alten, falſchen Pſychologie. Dieſe ſetzte bekanntlich ein Vorſtellungsvermögen und unterſchied darin eine niedere und höhere Function. Die letztere ſollte dem Verſtande und der theoretiſchen Vernunft, die erſtere den Sinnen zukommen, und zwar ſo, daß dort nur durch Begriff, Urtheil, Schluß, hier durch Sehen und Hören, allgemein durch Anſchauen und Beobachten das Objekt erkannt werde. Hieraus bildete ſich die Meinung, es gäbe eigentlich zweierlei Arten von Erkenntniß: eine *unmittelbare* und eine *mittelbare*. Auch dieſe Meinung, oder vielmehr die ſie ausdrückenden beiden Begriffe der unmittelbaren und der mittelbaren Erkenntniß haben nicht blos in der Philoſophie, ſondern in der Entwickelung des ganzen ſcientifiſchen Denkens eine lange, bedeutungsvolle Geſchichte, ſo ſehr, daß ſich noch heut zu Tage um ihren vermeintlichen Gegenſatz, nur mit anderen Worten ausgedrückt, das wiſſenſchaftliche Thun und Treiben in gegneriſche, einander mit Mißtrauen betrachtende Heerlager vertheilt. Noch jetzt ſpielt die Unterſcheidung zwiſchen *Empirie* und *Speculation*, zwiſchen *Empirismus* und *Philoſophie*, zwiſchen *Erfahrungswiſſenſchaft* und *Metaphyſik* eine große Rolle und wird gewöhnlich gebraucht, um zwei gänzlich auseinander gehende Straßen anzudeuten, die zu zwei ebenſo verſchiedenen Zielpunkten führen, oder auch um einen ſchneidenden Contraſt auszudrücken zwiſchen zwei Beſchäftigungen, von denen die eine nützliche und dauerhafte, die andere nur allenfalls unterhaltende, ſonſt aber leicht vergängliche *Arbeiten* liefere. An dieſem Gegenſatze iſt nun jedoch viel zu verbeſſern und es muß der Logik, die hierbei ohne alle principiellen, metaphyſiſchen oder pſychologiſchen Vorkenntniſſe, die doch ſelbſt wiederum nur ſtreitig ſein würden, ihren Zweck erreichen kann, eine ihrer ſchönſten Aufgaben ſein, den ſich daran knüpfenden allgemeinen Irrthum aufzuklären und zur Verſtändigung in einem ſo nachtheiligen Streite beizutragen.

Es iſt nämlich unſre Meinung, daß die Logik auch hierbei wie eine Doctrin verfahren muß, die ihre Lehren aus der Betrachtung der Geſchichte der Wiſſenſchaften gewonnen hat und ihre Sätze nur darum mit Allgemeinheit ausſpricht, nicht weil ſie dieſelben aus dem Begriffe

des Denkens und der Erkenntniß abgeleitet hätte, was eben nicht angeht, ſondern weil ſie aus der vergleichenden und analyſirenden Betrachtung der in jeder Geſchichte niedergelegten Erlebniſſe reſultiren.

Das Erſte, was ſie hierbei zu thun haben wird, iſt, daß ſie den Irrthum, als ob es wirklich eine unmittelbare oder Sinneserkenntniß, und eine mittelbare oder Verſtandeserkenntniß gäbe, in keiner Weiſe unterſtützt, ihn vielmehr durch die einfachſte Darlegung deſſen beſeitigt, was wir in der ſogenannten Sinnesthätigkeit haben oder nicht haben. In dieſer Hinſicht aber läßt ſich mit aller Sicherheit behaupten, daß es jetzt weder noch irgend einen Philoſophen noch irgend einen leidlich wiſſenſchaftlichen Empiriker giebt, der nicht wüßte, daß in der Sinnesthätigkeit niemals mehr als ihr eigenes qualitatives Empfindungselement zu finden iſt, und Alles, was aus dieſem wird, oder ſich an daſſelbe anſchließt, wie weit es uns befähigen ſoll, durch daſſelbe irgend eine Wahrheit und wäre es auch nur die auszudrücken, daß es gerade jetzt regnet oder blitzt, gerade jetzt ein Menſch vor mir ſteht oder ein Vogel durch die Luft fliegt, daß der Schnee weiß iſt und die Kohle ſchwarz u. dergl., auf einem Zuſammentreffen mehrerer geiſtiger Actionen beruht und mithin immer ein vermitteltes Produkt iſt. Für nicht weniger ausgemacht gilt es dem heutigen wiſſenſchaftlichen Empirismus, daß von unmittelbarer Erkenntniß vermittelſt der Sinne auch in ſo fern keine Rede mehr ſein kann, als ob die Sinne uns unmittelbar von den wahren und wirklichen Beſchaffenheiten der außer uns befindlichen Objekte Aufſchluß gäben. Vielmehr zieht ſich durch alle Naturwiſſenſchaften der Gedanke, daß ſämmtliche Eigenſchaften, die man in mechaniſcher, chemiſcher, phyſikaliſcher, phyſiologiſcher Hinſicht über die Dinge der Außenwelt ausſpricht, nur die Effecte theils von Relationen unter den vorausgeſetzten Elementartheilen theils von den Verwickelungen des Wahrnehmenden in eben ſolche Relationen bezeichnen. Was alſo die alten Skeptiker oder neuern Idealiſten ihren Zuhörern als der gewöhnlichen Weltanſchauung auffallende Sonderbarkeiten vortrugen, das ſind gegenwärtig klar eingeſehene Wahrheiten, und es möchte nach unſerm Dafürhalten im hohen Grade zweckmäßig ſein, daß ſolche Wahrheiten, die geeignet ſind, über das logiſche Verhältniß des menſchlichen Geiſtes zur Außenwelt das erſte Licht zu verbreiten, möglichſt bald zum Gemeingut aller denkenden Menſchen gemacht würden.

Geht alſo aus dieſer Faſſung, welche die Logik ihrerſeits der Frage nach der Erkenntniß vom Anfang an zu geben hat, hervor, daß das Wiſſen aus ſogenannter Erfahrung oder das Wiſſen, welches auf

einen ſinnlichen Gegenſtand, ein Ding oder ein Ereigniß, ſich bezieht, keinen Vorzug durch eine vermeintliche Unmittelbarkeit beſitzt vor ſolchem Wiſſen, wo das Gewußte allerdings augenſcheinlicher erſt durch eine Reihe vermittelnder und oft mühſamer Schlüſſe erreicht wird: ſo kann die Logik unter Berufung auf jeden concreten Fall auch den Satz ausſprechen, daß der Unterſchied, wonach eine Erkenntniß bald von einem ſinnlichen, bald einem nicht ſinnlichen Objekte geſucht wird, durchaus keinen Unterſchied weder in der Funktion noch in dem geiſtigen Medium begründet, ſondern das Medium in allen Fällen nur Begriffe und Begriffsverhältniſſe, und die Funktion in allen Fällen nur das Denken d. h. die Thätigkeit der Begriffsbildung und der Begriffsverknüpfung iſt. Durch dieſen Satz wird die Logik veranlaßt, die Unterſcheidung zwiſchen unmittelbarer und mittelbarer Erkenntniß auch für die Gebiete ſolcher Wiſſenſchaften aufzuheben, die ihre Begriffsbildungen und Schlußfolgerungen nicht an Elemente der ſinnlichen Wahrnehmung anknüpfen, ſondern von ſogenannten Axiomen d. h. nach ihrer Meinung unmittelbar evidenten Wahrheiten ausgehen, wie dies alſo namentlich in der Mathematik und der Ethik geſchieht. Was die Ethik betrifft, ſo wird, wenn wir es als erwieſen vorausſetzen, daß die Principien derſelben in gewiſſen idealen, von aller ſubjektiven Willkür freien Willensverhältniſſen, die entweder abſolut gefallen oder abſolut mißfallen, liegen, Niemand behaupten können, daß ein derartiges Urtheil, wie das Verhältniß A : B gefällt oder das Verhältniß M : P mißfällt, irgendwie mehr bedeute, als daß dadurch die Thatſächlichkeit eines pſychiſchen Effekts zum Bewußtſein gebracht werde, ohne im Geringſten etwas von den Bedingungen zu enthalten, unter denen dieſer Effekt zu Stande kommt. Iſt dies aber richtig, ſo wird man es auch für unrichtig halten müſſen, ſowohl für den Fall einer ſinnlichen Wahrnehmung, als auch der inneren Apperception, daß der pſychiſche Act nebſt ſeinem ſprachlichen Ausdrucke, durch den im einen wie im andern Falle eine Thatſache zum Bewußtſein gebracht wird, mit der Benennung einer Erkenntniß beehrt werde. Die Täuſchung, als ob man in ſolchen Fällen, wo etwas Thatſächliches aufgefaßt wird, durch die Vorſtellung oder die Ausſage des Thatſächlichen eine Erkenntniß deſſelben habe, beginnt bekanntlich auf einer ſehr tiefen Stufe des Bewußtſeins, auf welcher der gewöhnliche Menſch eine Erkenntniß des Gegenſtandes oder der Thatſache ſchon dann zu haben meint, wenn er weiß, wie der Gegenſtand oder die Thatſache heißt, und bleibt eine Täuſchung auch dann, wenn man die Erkenntniß in den Act der inneren Wahrnehmung ſetzt. In

dem vorliegenden Falle iſt das beifällige oder misfällige Urtheil über ein aufgefaßtes Willensverhältniß nichts als der Ausdruck einer Thatſache, und daß man dieſe Thatſache für genügend erachtet, darauf eine Reihe von ethiſchen Folgerungen zu gründen, beweiſt nicht, weder, daß man nicht das Wohlgefallen oder das Misfallen an dem Einen oder dem Andern als Effekt aus ſeinen Bedingungen ableiten könnte, noch, daß es nicht nöthig geweſen wäre, zu der Auffaſſung dieſer Thatſache ſelbſt erſt nach einer längeren Reihe von Denkacten zu gelangen, die dazu dienten, Alles, was dieſer Auffaſſung im Wege ſtand, durch einen Nachweis ſeiner Ungültigkeit zu entfernen. *) Behaupten wir alſo, daß es ein Irrthum ſei, jene Urtheile, in denen ſich ein ſittliches Wohlgefallen oder Misfallen ausſpricht, unmittelbare Erkenntnißurtheile oder Axiome zu nennen, ſo behaupten wir daſſelbe andrerſeits auch von den Axiomen der Mathematik, und es kann nicht ſchwer fallen, dies nachzuweiſen. Einmal nämlich ſchwankt in Bezug auf die mathematiſchen Axiome oft genug ſchon die gewöhnliche Anſicht, inſofern es ihr zweifelhaft iſt, ob das vermeintliche Axiom nicht doch eigentlich müſſe für ein Theorem angeſehen und mithin bewieſen werden, oder aber ob es nicht blos eine hypothetiſche Definition ſei, deren Richtigkeit erſt durch ihre Verwendung ſich zu ergeben habe; in den anderen Fällen aber, wo man ernſtlich ein Axiom zu haben meint, wie etwa in dem Satze, daß mit zwei geraden Linien niemals eine Fläche zu umſchließen ſei, bedarf es einer geringen analyſirenden Aufmerkſamkeit, um zu entdecken, daß ihm eine nicht kleine Anzahl von vermittelnden Denkacten als Bedingungen der Conception der ausgeſprochenen Wahrheit zum Grunde liegt. Daß ein einigermaßen geübtes Denken — denn ein Anfänger würde niemals die Wahrheit ſolcher Axiome ſogleich einſehen — jene vermittelnden Denkacte, alſo die Reihenfolge der Prämiſſen ſo ſchnell durchläuft, daß es ihm vorkommt, ſie gar nicht vollzogen zu haben, kann die Umittelbarkeit ihrer Wahrheit nicht ergeben, und es bleibt mithin richtig, wenn man behauptet, es werde die Unmittelbarkeit der Wahrheit eines Axioms etwa in demſelben Sinne behauptet, wie man ein unendliches Vieleck einem Kreiſe gleich ſetzt: in dem einen, wie im andern Falle iſt die Behaup-

*) W. Fr. Volkmann in ſeiner Pſychologie S. 258 ſagt: „Subjekt und Prädikat des äſthetiſchen (alſo auch des ſittlichen) Urtheiles ſind, ſtreng genommen, daſſelbe; denn das Prädikat faßt nur das als Gefühl auf, was den Vorſtellungsinhalt des Subjektes bildet: im Subjekte liegt das Bewußtwerden der Vorſtellungen, im Prädikate das Bewußtwerden ihrer Spannung und Löſung. Darum iſt das äſthetiſche Urtheil evident."

tung ſtreng genommen nicht richtig, obwohl der Fehler ſo klein iſt, daß er für den Gebrauch ohne Schaden überſehen werden kann. *)

Schreitet die Logik in dieſer Weiſe in ihrer Agitation gegen das Vorurtheil vorwärts, das in der Unterſcheidung unmittelbarer und mittelbarer Erkenntniß und in einer Entgegenſetzung empiriſcher Wiſſenſchaften gegen ſogenannte reine Vernunftwiſſenſchaften oder Philoſophie auf Grundlage dieſer Unterſcheidung liegt, ſo wird ſie zweitens zur Aufklärung der mit dieſer Entgegenſetzung verbundenen Irrthümer nicht weniger dadurch beitragen, daß ſie die empiriſchen, allgemein geſagt, theoretiſchen Wiſſenſchaften nach den Unterſchieden ihrer ſpeculativen Abſicht charakteriſirt und den Zuhörern dieſe Unterſchiede klar macht. Wir gehen von der Anſicht aus, deren Richtigkeit freilich hier nicht zu erweiſen iſt, die wir aber gleichfalls aus der Geſchichte der Wiſſenſchaften glauben herleiten zu können, daß nämlich, wie man allem Wollen und Handeln der Menſchheit die Beſtimmung zuſchreibt, in ſeiner irdiſchen Geſchichte einem höchſten Zwecke entgegenzuſtreben, ſo auch allem Denken, alſo der Geſammtheit aller wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen ein letztes Ziel vorſchwebt, dem ſie in ihrer Geſchichte ſich entgegenarbeiten. In dieſer Anſicht drückt ſich der ſittliche und religiöſe Gehalt aus, welcher für Jeden, dem die wahre Bedeutung des Denkens klar geworden iſt, in jeder wiſſenſchaftlichen That, in dem einzelnen erkennenden Acte ebenſo gut, wie in den langen Reihen derſelben, die man Theorien und Syſteme nennt, enthalten iſt. Welches Ziel dieſes ſei, kann unſrer Meinung nach gleichfalls keinem Zweifel unterliegen: wir erblicken es einfach, wiederum parallel gehend mit der Feſtſtellung des höchſten ſittlichen Zweckes, der das einſtige Menſchengeſchlecht als ein im freien Gehorſam gegen den abſolut Guten verbundenes ethiſches Gemeinweſen erſcheinen läßt, in einem Syſteme von Erkenntniſſen, welches wie weit es ein Verſtändniß von der Welt beſitzt, ſo weit auch ein Verſtändniß der dieſer Welt zum Grunde liegenden Gedanken Gottes iſt. Wie aber jenes ſittliche Ziel, ſo fällt auch dieſer theoretiſche Zweck, dort als Arbeit des Willens, hier als Arbeit des Denkens in eine lange zeitliche Entwickelung, mit Krümmungen und Umwegen, mit Rück- und Fortſchritten, mit Fehlern und Irrthümern, und auf der andern Seite iſt die Annäherung an ihn, ſelbſt wenn man jene Ent-

*) Ebenſo verhält es ſich mit der Wahrnehmung. Jedermann meint, er habe, wenn er nur die Augen aufſchlägt, unmittelbar das volle und ganze Wahrnehmungsbild etwa von einem Menſchen oder einem Thier, und doch iſt dies, wie die Pſychologie zeigt, falſch.

wickelung von allen Hemmniſſen frei dächte, doch an ein ſucceſſives Durchwandern einzelner Stationen gebunden, von denen keine ſpätere mit Sicherheit erreicht und gewahrt werden kann, bevor nicht die früheren erkämpft und mit völliger Einſicht in Beſitz genommen ſind. In Bezug nun auf dieſe Stationen der Erkenntniß, meinen wir, hat die Logik die Wiſſenſchaften zu prüfen und die ihnen inſofern zukommende ſpeculative Abſicht ins Licht zu ſtellen; ſie eröffnet hiermit den jüngeren Geiſtern das Bewußtſein von dem, auf deſſen Leiſtung es ankommt, und bewahrt bei den älteren einen klaren Gedanken von dem, was ſchon geleiſtet iſt und worauf man weiter hinſteuert; ſie giebt eben hiermit das innere alle Wiſſenſchaften verknüpfende geiſtige Band an, von deſſen Bedeutung ein Wiſſen gewonnen zu haben, auch den wahrſcheinlichen Erfolg hat, daß es die Geſinnung der Perſonen ethiſirt und zu gegenſeitiger Werthſchätzung und Anerkennung ihres wiſſenſchaftlichen Strebens geneigt macht.

Was unter den Stationen der Erkenntniß oder unter den ſpeculativen Abſichten der Wiſſenſchaften gemeint ſei, iſt rückſichtlich der empiriſchen Doctrinen zwar längſt bekannt, es wird jedoch, weil die Wiſſenſchaften noch zu wenig ſich gegenſeitig durchdrungen haben, zu einſeitig und von einander getrennt feſtgehalten, ſo daß ein allgemeines und klares Bewußtſein darüber noch nicht vorausgeſetzt werden darf. Da es hier nicht darauf ankommt, den Gegenſtand ſelbſt zu entwickeln, ſo genügt es, in Kürze an das Einzelne zu erinnern und den Zuſammenhang davon ſoweit anzudeuten, daß es ſichtbar werde, wie daraus gleichfalls eine Correction der mit der gewöhnlichen Faſſung des Gegenſatzes zwiſchen Empirie und Speculation verbundenen Irrthümer erwachſe. Wir meinen nämlich unter den ſpeculativen Abſichten der auf die Erkenntniß des Empiriſchen, alſo der inneren und der äußeren Erfahrung gerichteten Wiſſenſchaften nichts anderes, als daß ihr ganzes Streben ſich ſtets auf eine der Fragen bezieht, zuerſt: was iſt das Thatſächliche? zweitens: was legt ſich in dem Thatſächlichen auf die Seite des Bedingten oder der Wirkung und was auf die Seite der Bedingung oder der Urſache? drittens: welche zeitlichen und räumlichen Relationen finden unter den Gliedern der Ereignißreihen ſtatt oder, wie man gewöhnlich ſagt, was ſind die Geſetze der Begebenheiten? viertens: was iſt das allem bedingten und bedingenden Thatſächlichen, welches in dieſen ſeinen Verhältniſſen durchgängig ein Relatives iſt, zum Grunde liegende Wirkliche, Weſenhafte, Reale? fünftens: von welchen denkbaren Ereigniſſen ſind die der Wahrnehmung und Beobachtung zu-

gänglichen Ereigniſſe die Folgen, d. h. was für ein wirkliches Geſchehen liegt dem ſcheinbaren Geſchehen zum Grunde? ſechstens: weiſen alle Reihen des ſcheinbaren und wirklichen Geſchehens auf einen gemeinſamen einheitlichen Urſprung oder nicht? Sobald die Logik den Sinn dieſer Fragen an mannigfaltigen Beiſpielen aus den empiriſchen Wiſſenſchaften in das rechte Licht ſtellt und den in jeder derſelben liegenden ſpeculativen Gehalt fühlbar macht, kann das Verhältniß zwiſchen Empirie und Speculation oder ſogenannter Naturwiſſenſchaft und Philoſophie oder zwiſchen Beobachtung und Denken ſchlechterdings nicht mehr in der Unklarheit eines vermeintlich ſich ausſchließenden Gegenſatzes bleiben, ſondern wird als ein ſolches erſcheinen, deſſen Glieder für einander und in einander und durch einander ſind. Denn einerſeits läßt es ſich ebenſo gewiß aus der Geſchichte der Philoſophie, wie aus der Geſchichte der empiriſchen Wiſſenſchaften darthun, daß, um rückſichtlich irgend einer jener Fragen ein haltbares Reſultat zu erzielen, ſtets ebenſo viel Denken, wie Erfahrung, und ebenſo viel Erfahrung wie Denken nöthig geweſen iſt und noch iſt, und weder jemals irgend eine Wahrheit durch bloſes Sehen und Riechen noch durch reines Denken, ſondern immer nur durch eine richtige gegenſeitige Action und Reaction zwiſchen Sinn und Verſtand, Beobachtung und Begriff, Erfahrung und Speculation erzielt wurde. Desgleichen iſt es nicht ſchwer zu beweiſen, daß zwiſchen jenen Fragen eine ſolche Abhängigkeit ſtattfindet, daß, wenn die erſte nur eine mangelhafte oder fehlerhafte Beantwortung gefunden hat, auch die zweite und alle nachfolgenden nicht richtig können beantwortet werden, und mithin eine außerordentliche Fehlerquelle in jedem Verfahren liegen muß, welches eine der ſpäteren Fragen aufgreift, ohne zugleich die Gebiete der früheren zu berückſichtigen. Ferner iſt von nicht geringem Belang der Nachweis, der gleichfalls hiſtoriſch zu geben iſt, daß die vierte und fünfte Frage, von denen die eine das wahrhaft Seiende gegenüber den relativen Erſcheinungen, die andre das wahrhafte Geſchehen gegenüber den ſcheinbaren Ereigniſſen ſucht, keineswegs, wie einſeitige oder über ihr eigenes Thun im Unklaren lebende Naturforſcher meinen, nur der Philoſophie zugehören, ſondern in der Naturwiſſenſchaft, wie in der Aſtronomie, Phyſik, Chemie und Phyſiologie, die principiellen Angelpunkte aller Theorienbildung ausmachen und auch in ihnen ſich Empirie und Speculation in einiger Verbindung fortſetzen. Einerſeits nämlich wird in den genannten Doctrinen gegenwärtig nur ſcheinbar mehr mit Anſchauungen, als mit Begriffen gearbeitet, indem der eigentliche Aſtronom, Phyſiker, Chemiker

und Phyſiologe keine Beobachtung und kein Experiment mehr unternimmt, blos um zu beobachten, ſondern weil er eine gedankenvolle Frage, ein allgemeines Problem, ein principielles Motiv dabei im Auge hat, welches in den meiſten Fällen ſich der Wahrnehmung entzieht und eine hinter die Decke der Erſcheinung reichende Vorausſetzung betrifft. Andrerſeits iſt das methodiſche Mittel, das zur Löſung ſolcher Fragen oft allein befähigt, nämlich die Mathematik, ſeinem eigenen Weſen nach der unſichtbare Grund ſelbſt, welcher durch ſeine Wirkſamkeit in der Welt der unſinnlichen Realitäten und Ereigniſſe zur Folge hat, daß die ſinnlichen Realitäten nebſt den von ihnen ausgehenden ſinnlichen Ereigniſſen durchgängig von mathematiſcher Natur ſind. In einem ähnlichen Verhältniſſe endlich ſteht die Naturwiſſenſchaft auch zur ſechsten Frage, ob alle Reihen der Begebenheiten auf einen gemeinſamen Urſprung hindeuten oder nicht. Denn man darf hier weder das, was der mangelhaften Bildung einzelner Perſonen zur Laſt fällt, noch was mitunter aus einer engherzigen Grenzbeſtimmung in methodiſcher Hinſicht herrührt, wonach Mancher meint, daß Alles, was ſich nicht meſſen, wägen und überhaupt nicht berechnen laſſe, auch kein Gegenſtand für die Unterſuchung einer Naturwiſſenſchaft ſei, nicht der letzteren ſelbſt zur Laſt legen und nicht der ungeheueren Einſeitigkeit huldigen, als ob die Naturwiſſenſchaft dadurch aufgehoben werde, daß ſie nach dem letzten Grunde der logiſchen Ordnung, der Geſetzmäßigkeit, der Schönheit, der Zweckmäßigkeit der Erſcheinungen und der in der menſchlichen Natur und deren ſocialen Gebilden ſich ausprägenden ſittlichen Vernünftigkeit frage. Man darf vielmehr die Ueberzeugung hegen, daß die Logik durch eine auf die Geſchichte der Wiſſenſchaften gegründete Orientirung ihrer Zuhörer über den inneren begrifflichen Zuſammenhang der angegebenen Fragen einen höchſt wohlthätigen Einfluß auf das wiſſenſchaftliche Bewußtſein derſelben durch eine Befreiung von engherzigen Fach- und Schulmaximen ausüben wird: ſie wird dieſelben lehren, daß die denkende Empirie zwar die Baſis und Grundbedingung alles theoretiſchen Wiſſens ſei, aber ein ſolches Wiſſen nicht etwa ſchon in dem Mittel der Sinnesfunktionen beſitze und mithin alle, auch die umfaſſendſte Kenntniß der bloſen Thatſachen, noch weit vom Ziele abſtehe, nach welchem das Denken hinzuſtreben berufen ſei. Sie wird dieſelben ferner lehren, daß, wenn es auch wegen der Geringfügigkeit jeder individuellen Geiſteskraft nöthig iſt, das Streben nach dem Wiſſen in viele einzelne Wiſſenſchaften zu vertheilen, dieſe Theilung doch keine Theilung der Sache begründet, von dieſer ſelbſt

vielmehr alle oben genannten Fragen mit gleicher Evidenz an das Denken geſtellt werden und mithin auch die Unterſcheidung zwiſchen Naturwiſſenſchaft und Philoſophie keinen weſentlichen, ſondern nur einen graduellen Unterſchied ausdrückt. Kurz, ſie wird ihnen den Gedanken von der Immanenz der Philoſophie in der Empirie und der Empirie in der Philoſophie in die Seele drücken und durch dieſen Gedanken, ſobald er Eigenthum ihrer Ueberzeugung geworden iſt, ſie zu dem Streben nach jener Vielſeitigkeit antreiben, die trotz der Centraliſirung des wiſſenſchaftlichen Thuns ſich doch eine entſprechende Werthſchätzung aller ſeiner Factoren als Zeichen der ächten Bildung bewahrt. *)

Drittens iſt nun aber, nachdem die innere Zuſammengehörigkeit und Verwandtſchaft der Empirie und Speculation gezeigt worden, nicht zu verkennen, daß zwiſchen dem Verfahren des denkenden Empirikers und des Philoſophen allerdings auch ein Unterſchied ſtattfindet, und nicht zu verſäumen, auch dieſen ins gehörige Licht zu ſtellen. Wir können dieſen Unterſchied nach dem Geſagten nicht mehr darin ſuchen wollen, daß der Philoſoph, wie man früher meinte und wie Empiriker, die zu ihrem eigenen Schaden ſich um Philoſophie nicht kümmern, noch jetzt meinen, mit ganz anderen Gegenſtänden, als der Empiriker, beſchäftigt ſei und die Philoſophie durch die Beſchaffenheit ihres Stoffes ſich von den übrigen Wiſſenſchaften abſondere, dies iſt, ſo allgemein ausgeſprochen, nicht der Fall. Denn einerſeits iſt die Erfahrung für den Philoſophen dieſelbe, wie für den Empiriker, ſowohl was ihren Inhalt, als was ihre Formen und Verhältniſſe betrifft und der Philoſoph geht ebenſo von dem Thatſächlichen aus, wie der Empiriker, und muß, wie vorhin gezeigt, die auf einander folgenden Stufen der Erkenntniß, gleich wie dieſer durchſchreiten. Andrerſeits wenn man der Philoſophie auch einzelne Probleme als ihr ganz eigenthümliche zuſchieben wollte, wie etwa die Frage nach Gott, nach der Unſterblichkeit und der Freiheit, ſo könnte dies nur im Sinne einer be-

*) Es iſt unzweifelhaft, daß, wenn gewiſſe Vertreter der Naturwiſſenſchaft von der Philoſophie oder gewiſſe Philoſophen von der Naturwiſſenſchaft wegwerfend denken, dies ſeinen Grund beiderſeits nur in der Unkenntniß der Sache haben kann. Wie wohlthuend iſt es daher, wenn man einmal einem ſachgemäßen Urtheil begegnet! Ein ſolches liegt in den Worten: „Der Gegenſatz zwiſchen Philoſophie und Naturwiſſenſchaften bezieht ſich nicht auf alle Philoſophie überhaupt, ſondern nur auf gewiſſe neuere Syſteme der Philoſophie, und das gemeinſame Band, welches alle Wiſſenſchaften verbinden ſoll, iſt keineswegs durch die neuere Naturwiſſenſchaft zerriſſen.“ A. Helmholtz über das Sehen des Menſchen, S. 42.

ſchränkten und veralteten Auffaſſung der Philoſophie geſchehen, der wir um ſo weniger beiſtimmen, als wir ganz ausdrücklich in der von uns hier vertheidigten Faſſung des Begriffs der Philoſophie eine Hauptbedingung für die ſo nöthige Correction der gewöhnlichen Anſicht von dem Verhältniß zwiſchen den philoſophiſchen und nicht-philoſophiſchen Doctrinen erblicken; und überdies läge darin nicht weniger auch ein Feſthalten an der verworfenen einſeitigen Faſſung der Aufgabe der Naturwiſſenſchaft, die wie gezeigt, ſich ſelbſt nicht ganz verſteht, wenn ſie Gott, die Unſterblichkeit und die Freiheit unbedingt von ihrem Gebiete ausſchließt. Ebenſo wenig ferner können wir jenen Unterſchied darin ſuchen, worin er auch von Manchem geſucht wird, daß nämlich die Philoſophie darauf ausgehe, die letzten Gründe und Urſachen, ſowie das Weſen der Dinge und Erſcheinungen zu erkennen; denn auch dies iſt — der einzelne Naturforſcher in der Stelle eines Phyſikers oder Chemikers oder Phyſiologen mag, was ihm frei ſteht, ſo weit mit gehen wollen oder nicht — der unvertilgbare Drang der Naturwiſſenſchaft ebenſo gut, wie der Philoſophie, und es iſt nicht einmal der Mühe werth, um ſolcher Einbildung willen noch zwei Namen für eine und dieſelbe Sache aufrecht zu erhalten. Worin alſo liegt denn der Unterſchied? Zunächſt, wenn wir dem engeren Sprachgebrauche gemäß, den Namen der empiriſchen Wiſſenſchaften vorzugsweiſe auf die ſogenannten Naturwiſſenſchaften beſchränken, dann hat die Philoſophie allerdings gewiſſe Fragen und Probleme und in ihnen auch einen gewiſſen Stoff mehr, als jene haben, nämlich theils in den phyſiſchen Phänomenen, theils in dem ganzen ethiſchen und zum Theil auch dem äſthetiſchen Gebiet. Dieſer Ueberſchuß löſcht ſich aber wieder aus, wenn man nur, wie man muß, jenen engeren Sprachgebrauch mit dem richtigeren allgemeinen Begriffe der Empirie vertauſcht, wonach Niemand Bedenken trägt, unter dem Worte Natur und Empirie ebenſo ſehr das ganze Gebiet der Geſchichte nebſt der Geſammtheit aller ſocialen Zuſtände und Verhältniſſe, als auch die Welt der inneren geiſtigen Thatſachen zuſammenzufaſſen. Glücklicher Weiſe iſt man wenigſtens dahin ſchon gekommen, daß man nicht blos einen ſolchen weiteren Sprachgebrauch anerkennt, ſondern auch den Inhalt der ſocialen Wiſſenſchaften und der Pſychologie nach naturwiſſenſchaftlichen Methoden zu behandeln angefangen hat d. h. ſo, wie ſich das Verfahren der Unterſuchung aus der oben von uns erwähnten Reihenfolge der ſpeculativen Abſichten ergiebt. Nach dieſem Geſichtspunkte alſo würden die Geſchichte im weiteſten Sinne des Wortes, die ſocialen Wiſſenſchaften und die Pſychologie als gehörig zur

Empirie und Naturforſchung auch in keinem anderen Verhältniſſe zur Philoſophie ſtehen, wie die Naturwiſſenſchaften im engeren Sinne d. h. ſie hätten weder andere Fragen und Probleme noch eine andere Reihenfolge der ſpeculativen Abſichten, als welche der Philoſophie auch zukommen. Demnach liegt allerdings gerade an dieſer Stelle ein beſonderer Unterſchied vor, der für die Philoſophie ein eigenes Feld von Unterſuchungen abſondert, welchen in keiner der übrigen Doctrinen ein Platz angewieſen iſt. Sämmtliche ethiſche Wiſſenſchaften nämlich in Verbindung mit dem Aeſthetiſchen, wie nothwendig und heilſam es auch iſt, daß die zu ihnen gehörigen Gegenſtände und Erſcheinungen, gleich wie alles andre Empiriſche, zunächſt nach naturwiſſenſchaftlichen Methoden behandelt werden, treiben das Denken doch in einem ganz andern Sinne zur Bildung einer *Theorie*, als dies rückſichtlich der übrigen Doctrinen der Fall iſt, und bewirken dadurch, daß die Speculation auch in einer von den andern Fällen abweichenden Art über das Thatſächliche hinausgeht. In allen anderen Fällen iſt die Abſicht der zu bildenden Theorie, die ſingulären Erſcheinungen aus einem Complex von Prämiſſen ebenſo als Concluſion zu finden, wie man meint, daß ſie als reale Wirkungen aus dem zugehörigen Complex von Urſachen entſpringen, und man nennt dies die Erklärung oder Deduction der Erſcheinung. Wie weit man ſich rückſichtlich aller ethiſchen und äſthetiſchen Thatſachen auf dem Gebiet der Geſchichte, der Geſellſchaft und der individuellen inneren Erfahrung dieſem Zwecke anſchließt — und dies geſchieht, ſo lange man ſich eben irgend welcher naturwiſſenſchaftlichen Methode, wie Beobachtung, Induction und Rechnung bedient, — ebenſo weit fällt auch dieſe Behandlung der ethiſchen Doctrin ihrem Begriffe nach mit einer Naturwiſſenſchaft zuſammen. Hiermit iſt aber *die Sache nicht erledigt*, indem, welches Glied des Ethiſchen und Aeſthetiſchen man auch ergreifen mag, ein jedes, theils iſolirt theils im gegebenen thatſächlichen Connexe aufgefaßt, ſich ſtets noch mit einem durch Beobachtung, Induction und Rechnung *nicht* zu beſtimmenden *Werthe* behaftet zeigt, der über ſeine Thatſächlichkeit hinaus in die Sphäre einer *beurtheilenden und den Werth abwägenden und feſtſtellenden Vernunft* hinweiſt. Die Sicherheit dieſes Factums, die *keiner anderen Sicherheit eines anderen Factums nachſteht*, nöthigt das Denken, für dieſe *Werthbeſtimmungen* ebenſo eine Theorie zu ſuchen, wie es für dieſelben Thatſächlichkeiten, *abgeſehen* von ihren Werthprädicaten, auf naturwiſſenſchaftlichem Wege ſchon geſchehen ſein mag, und hierin eben liegt, wie geſagt, allerdings etwas der Philoſophie Eigenthümliches, das ſie

dem Inhalte nach mit keiner anderen Doctrin theilt. Hier, und nirgends ſonſt wo, iſt es richtig, zu ſagen, daß die Philoſophie von der Empirie und dem, was ſie auf Grundlage derſelben theils gleichfalls nach naturwiſſenſchaftlichen, theils nach eigenen Methoden erreicht, inſofern unabhängig ſei, als die Theorie der Werthſchätzungen die Thatſachen nicht erklärt, ſondern ſie entweder billigt oder verwirft, und als ſie, wo das letztere der Fall iſt, mit dem Thatſächlichen nicht blos nicht im Einklang ſteht, was von den anderen Theorien verlangt wird, ſondern geradezu in Oppoſition iſt. Die Philoſophie hat in ihren ethiſchen und äſthetiſchen Theorien — denn dies ſind die Theorien der Werthſchätzung — keinen von dem Empiriſchen abſtrahirten, ſondern einen nur im Hinblick auf das Empiriſche durch das Denken gefundenen idealen Inhalt, der in der Feſtſtellung der Principien der Werthſchätzungen und der daraus zu folgernden Conſequenzen beſteht. Es iſt von großem Belang, daß dieſer Unterſchied zwiſchen Empirie und Speculation von allen Seiten in der Logik beleuchtet werde, nicht blos, weil die Bekanntſchaft mit ihm weſentlich zur richtigen Schätzung der Wiſſenſchaften bezüglich der logiſchen Stellung ihres Inhaltes zu einander gehört, ſondern noch mehr, weil ſchon die Logik, von ihrem rein hiſtoriſchen Standpunkte aus, dadurch den traurigen Wirkungen des von einem großen Theile der neueren deutſchen Philoſophie verſchuldeten und, wie es ſcheint, zum Theil auch von der Geſchichte der ſocialen Wiſſenſchaften angenommenen Fehlers entgegenzuwirken im Stande iſt, der darin beſteht, die empiriſch-theoretiſche Auffaſſung einer Thatſache mit der ethiſchen oder äſthetiſchen Schätzung derſelben Thatſache zu verwechſeln oder gar die Berechtigung der letzteren gänzlich zu leugnen.

Iſt dies ein Unterſchied zwiſchen Naturforſchung (d. h. empiriſch-theoretiſcher Unterſuchung) und Philoſophie in materialer Hinſicht, dem gemäß das Denken ein gewiſſes Gebiet von Wahrheiten äſthetiſcher und ſittlicher Art zu finden vermag, die über allem Thatſächlichen und unabhängig von ihm ſtehen, auch nicht zu deſſen Erklärung, ſondern zur Werthbeſtimmung und durch dieſe zur Verklärung des Thatſächlichen dienen, ſo giebt es zwiſchen beiden auch noch einen zweiten, formalen Unterſchied. Die Naturwiſſenſchaften nämlich, wie weit ſie ſich zunächſt mit den erſten drei der oben genannten Fragen nach dem Thatſächlichen, nach den Ausſonderungen des Bedingten und der Bedingungen oder der Wirkungen und Urſachen und drittens nach den conſtanten räumlichen und zeitlichen Verhältniſſen zwiſchen beiden oder den ſogenannten Geſetzen der Erſcheinungen be-

ſchäftigen, ſtehen hierbei gänzlich auf dem Standpunkte der gewöhnlichen ſinnlichen Weltanſchauung, wie dieſelbe als ein nothwendiges Reſultat unbewußter pſychiſcher Proceſſe ſich in jedem Menſchen ausbildet, und bedienen ſich aller dieſer gemeinſchaftlichen Weltanſchauung eigenthümlichen Kategorien in dem guten Glauben, daß an deren Wahrheit und Gültigkeit in keiner Weiſe gezweifelt werden könne. Sie nehmen die Kategorien oder die zur Prädicirung der Erſcheinungen dienenden Begriffe Ding und Eigenſchaft, Sein und Werden, Ereigniß und Veränderung, Ruhe und Bewegung, Raum und Zeit, Materie und Form, Todtes und Lebendiges, Inneres und Aeußeres, Urſache und Wirkung u. ſ. w ganz ſo, wie wenn die gewöhnliche Definition dieſer Begriffe darum, weil man durch ſie zu einer gewiſſen Deutlichkeit im Vorſtellen gelangt, nun jede andre Frage nach ihrer Gültigkeit überflüſſig mache. Auf der anderen Seite, weil ſie gänzlich in den Feſſeln jenes pſychiſchen Proceſſes verbleiben, dem gemäß wir den Theil unſerer Vorſtellungen, der von uns projicirt und lokaliſirt iſt, für etwas uns Fremdes, uns Objektives, erſt wiederum von Außen zu uns Kommendes und noch einmal von uns Aufzufaſſendes halten, bleibt auch die Frage nach der Realität der wahrnehmbaren Außenwelt, wie die Frage nach dem logiſchen Verhältniſſe eines vorſtellenden Subjektes zu den vorgeſtellten Objekten von der gewöhnlichen Naturforſchung unbeachtet und die letztere beginnt ihr Geſchäft gerade ſo, wie wenn Jemand im Traum ſich eine Welt erbaute und dieſe wegen der Deutlichkeit ihrer Bilder und der Regelmäßigkeit ihres Wechſels für eine außer ihm befindliche, wirkliche Welt hielte. Es kann hierbei gar nicht in Betracht kommen, wenn aus dem einen oder dem andern philoſophiſchen Syſtem in dieſe oder jene Darſtellung einer Naturwiſſenſchaft einige über die gewöhnliche Definition der genannten Begriffe hinausgehende und den Glauben an das gewohnte Bild der Außenwelt alterirende Sätze aufgenommen werden; vielmehr liegt hier ganz unzweifelhaft eine Unwiſſenſchaftlichkeit in dem Verfahren der Naturwiſſenſchaften, die von der Philoſophie d. h. von dem nach der Gültigkeit und Haltbarkeit der gewöhnlichen empiriſchen fundamentalen Begriffe und der gewöhnlichen durch unbewußte pſychiſche Prozeſſe entſtandenen Weltanſchauung fragenden Denken nicht beibehalten werden darf. Das Denken verlangt im Namen der Logik, daß der Aufbau einer Wiſſenſchaft nicht mit morſchem Material angefangen werde; es arbeitet deshalb den hergebrachten Inhalt jener Begriffe und die blos pſychiſche Anſicht von der Außenwelt um und wird

dadurch genöthigt, ſogenannte metaphyſiſche Formen des Denkens zu produciren. Es kommt hier auf den Inhalt der Metaphyſik gar nicht, ſondern nur auf den Umſtand an, daß, wie dieſer Inhalt auch beſchaffen ſei, alles Denken ſchon vorher, ehe es denſelben ſucht, zu dem Bilde der Außenwelt eine andere Stellung und es ſelbſt eine andere Richtung bekommt, als es in den Naturwiſſenſchaften hat. Wir können dieſe Richtung nicht beſſer bezeichnen, als wenn wir ſagen, ſie beſtehe in einem Loslaſſen von dem Wahn, als ob die ſinnliche Außenwelt, überhaupt das, was man materielles Sein nennt, etwas von der Vorſtellung und dem Gedanken Heterogenes wäre, habe alſo, wie ſehr das Wort auch misdeutet werden kann, weſentlich einen idealiſtiſchen d. h. die Realität der Materie verneinenden Charakter. Wir berührten dieſen Punkt ſchon oben, wo an einige Sätze aus der Phyſiologie erinnert wurde, dem zufolge dieſe Doctrin, ganz unabhängig von aller Philoſophie, den Anfang zu derjenigen Correction der gewöhnlichen empiriſchen Weltanſchauung ſchon aus eigenen Motiven gemacht hat, von welcher hier von Seiten der Philoſophie weiter nichts als die Fortſetzung verlangt wird. Denn ſobald man jene phyſiologiſchen Sätze über die Natur der Sinnesempfindungen und deren Relation zu den ſogenannten Außendingen feſthält, iſt es nicht ſchwierig einzuſehen, daß damit als nothwendige Folge eine durchgängige Correction auch aller fundamentalen Erfahrungsbegriffe, wie Ding und Eigenſchaft, Sein und Werden, Ereigniß und Veränderung, Materie und Form u. ſ. w. verbunden iſt. Streng genommen iſt alſo der hier zwiſchen den Naturwiſſenſchaften und der Philoſophie bis jetzt vorhandene formale Unterſchied, wonach ſie beide zwar mit demſelben Objekte zu thun haben, jede aber in einer verſchiedenen Weiſe verfährt, als die andre, ein ſolcher, zu deſſen Aufhebung die Naturwiſſenſchaften ſelbſt ſchon den Anfang gemacht haben und der unbedingt verſchwinden wird, ſobald nur die einzelnen Naturwiſſenſchaften ſelbſt erſt ein homogeneres Bewußtſein in ihren Jüngern werden zu Stande gebracht haben. So aber, wie es jetzt gewöhnlich iſt, denkt der Botaniker, Zoologe, Phyſiker und Chemiker in einem ganz anderen Sinne über die Außenwelt nach, als der Phyſiologe es thut, und nicht ſelten vergißt auch dieſer noch die Conſequenzen aus den von ihm ſelbſt gelehrten Wahrheiten zu ziehen. Die Fehler und die Verſtöße gegen die Wiſſenſchaftlichkeit, welche aus dem genannten Grunde die empiriſchen Doctrinen begehen und die gleichfalls nicht wenig zu allerlei Misverſtändniſſen rückſichtlich des Verhältniſſes zwiſchen Empirie und Speculation beitragen, können ſämmtlich ohne Berufung auf irgend

welche Lehrsätze der Metaphysik blos auf Grundlage der Geschichte der Wissenschaften von der Logik beleuchtet und emendirt werden, und das Resultat wird auch hier in der Einsicht bestehen, daß die Natur der Sache selbst ebenso sehr die Empirie vorwärts treibt, wenn das mit ihr verbundene Denken aus Vorurtheil zu weit zurückbleibt, als sie das Denken rückwärts zieht, wenn es aus Uebereilung oder zu weit getriebener Abstraction die mit ihm verbundene Empirie zu weit überfliegt, und daß mithin auch in dieser formalen Hinsicht Empirie und Speculation sich nicht abstoßen, sondern einander in der Feststellung der Wahrheit begegnen.

Wir unterlassen es, den hier berührten formalen Unterschied zwischen der naturwissenschaftlichen und der philosophischen Speculation in Bezug auf die letzten drei der oben genannten Fragen weiter zu verfolgen, und bemerken andrerseits, daß, ähnlich wie in Betreff der theoretischen Wissenschaften die Logik ihre Aufgabe, die Studien über ihre speculativen Tendenzen zu orientiren und aufzuklären, auch rücksichtlich der ethischen, ästhetischen und socialen Doctrinen auszuführen hat, was im Grunde genommen noch wichtiger ist, weil das Meiste in diesen Doctrinen sich in praktische Motive umwandelt, von denen die Gestaltung des persönlichen und öffentlichen Lebens abhängt. Indem wir auch die nähere Erörterung dieses für die Culturfrage so bedeutenden Gegenstandes einer anderen Stelle vorbehalten, gehen wir in der Verfolgung unsrer Hauptabsicht, nämlich nachzuweisen, daß die Logik, weil sie aus den Thatsachen des wissenschaftlichen Bewußtseins entspringt, deshalb als Gegenstand des Universitätsunterrichts sich auch, um ihren Zuhörern am nützlichsten zu sein, eng an die Geschichte der Wissenschaften anzuschließen habe, zu einem neuen Gegenstande über.

Unstreitig nämlich wird unsere Ansicht am deutlichsten dadurch hervortreten können, daß wir schließlich auf die bisher meistens beobachtete Darstellungsweise der Logik selbst näher eingehen. In dieser Hinsicht ist aber Allem zuvor daran zu erinnern, daß gegen die gewöhnliche Darstellung der Logik vor einer Reihe von Jahren (1840) schon von einer andern Seite her, nämlich durch Trendelenburg, ein starker Einwand erhoben und die wissenschaftliche Haltbarkeit derselben überhaupt bezweifelt worden ist. Dieser ausgezeichnete Gelehrte und Denker griff vorzugsweise den formalen Charakter der Logik an, sowie er gleich im Eingange dieses Aufsatzes kurz bezeichnet worden ist, und bemühte sich namentlich nachzuweisen, daß die formale Logik ihre Aufgabe, die Lehre von den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen ohne alle Bezugnahme auf die Gegenstände des Denkens nur aus dem

letzteren ſelbſt zu entwickeln, doch eigentlich nicht löſe, indem ſie immer verſteckt oder offenbar einem auf das Denken ſtattfindenden Einfluſſe der Anſchauung oder der Sache unterliege und überhaupt „in der ſtillen Vorausſetzung einer vorher beſtimmten Harmonie zwiſchen den Formen des Denkens und der Sache“ verfahre. Trendelenburg zeigte, daß das, was vom Inhalte und Umfange der Begriffe, von Abſtraction und Determination, von der Definition und Claſſification, von Einſtimmung und Widerſpruch, von Möglichkeit, Wirklichkeit und Nothwendigkeit, von Analogie und Induction u. ſ. w. gelehrt werde, innerhalb der geſteckten Grenze nicht gefunden, ſondern nur nach Ueberſchreitung derſelben und unter Berückſichtigung der Objekte und ihres realen Zuſammenhanges verſtanden werden könne. Mein verehrter Freund Drobiſch, der unter den Neueren als der vorzüglichſte Bearbeiter der Logik angeſehen werden muß, unterließ es nicht, in der Vorrede zur zweiten Auflage ſeiner Logik (1851), gegen Trendelenburgs Einwürfe den formalen Charakter der Logik zu vertheidigen. Er bezeichnet es zunächſt als unrichtig, wenn Trendelenburg behaupte, daß die Logik ihre Lehren allein aus der auf ſich bezogenen Thätigkeit des Denkens verſtehen wolle; die Logik ſetze nicht ein reines Denken, ſondern das concrete, mit dem Erkennen verſchmolzene Denken voraus, aus welchem ſie ihre Grundformen, den Begriff u. ſ. w., durch Abſtraction gewinne, ähnlich wie die Geometrie ihre Grundformen, die auch Reſte einer Abſtraction von den phyſikaliſchen und chemiſchen Eigenſchaften der ſinnlich wahrgenommenen Körper ſeien. Wie aber die Geometrie durch Combination ihrer Grundformen zu ideellen Conſtructionen gelange, in denen ſie zwar zum Theil das Wirkliche reconſtruire, zum Theil aber auch auf gewiſſe in der ſinnlichen Welt unbekannte Geſtaltungen komme, ſo verfahre in ganz ähnlicher Weiſe die Logik in der Lehre von den Urtheilen und Schlüſſen, den Eintheilungen und Beweiſen mit den Grundformen der Begriffe, wobei ſie ſich nur an die Uebereinſtimmung der Gedankenformen unter einander, des Denkens mit ſeinen eigenen Grundſätzen leiten laſſe. Dieſe Uebereinſtimmung ſei die alleinige logiſche Wahrheit, und es ſei demnach auch unrichtig, wenn Trendelenburg ſage, die formale Logik pflege die Wahrheit als eine Uebereinſtimmung des Gedankens mit dem Gegenſtande zu erklären, welche Erklärung ſie vielmehr wohl zur Unterſcheidung der formalen Wahrheit von der metaphyſiſchen anführen, nicht aber für eine Erklärung der logiſchen d. h. formalen Wahrheit ausgeben könne. Später kommt Drobiſch nochmals auf eine Vergleichung der reinen Logik mit der reinen Mathematik zurück, indem ſie

zwar gewiß eine demonſtrative Wiſſenſchaft ſei, gleichwohl aber ihre erſten Anfänge aus Erfahrungsthatſachen ſchöpfen müſſe, ehe ſie progreſſiv zur Begriffsverknüpfung ſchreiten könne.

Setzen wir uns mit beiden Auffaſſungen und zwar zunächſt mit der den formalen Charakter der Logik vertheidigenden Anſicht von Drobiſch auseinander, ſo abſtrahiren wir dabei gänzlich von dem Umſtande, daß das, was Drobiſch anführt, gegen Trendelenburg geſagt iſt: es könnte in dieſem Sinne möglicher Weiſe ausreichend und doch an ſich ſelbſt betrachtet unrichtig ſein. Und dies iſt in der That unſre Meinung. Es kommt nämlich, wie es uns ſcheint, um den formalen Charakter der Logik zu wahren, nicht darauf an, daß man das Zuſtandekommen der Logik als Wiſſenſchaft unabhängig zu machen ſucht von dem beſonderen Inhalte der in den Disciplinen liegenden Begriffe, Urtheile und Schlüſſe, ſondern daß man den Gedanken als einen für ſie unberechtigten nachweiſt, der eine Identität von Sein und Erkennen und alſo ein irgendwo realiter ſtattfindendes Einsſein der verſchiedenen Denkformen mit den Formen und Verhältniſſen des Realen vorausſetzt, wie dies bekanntlich in der umfaſſendſten und ſcharfſinnigſten Weiſe von Hegel gelehrt iſt. Gegen dieſen Gedanken hat die Logik ſich ſo zu verhalten wie gegen einen, den ſie unter anderen vorfindet; er gilt ihr als eine philoſophiſche Hypotheſe unter anderen Hypotheſen und muß demnach in dem Capitel der Logik, worin von der Hypotheſenbildung und den formalen Bedingungen der Richtigkeit und Brauchbarkeit einer Hypotheſe die Rede iſt, unter dem Geſichtspunkte derjenigen Gattung von Hypotheſen erwähnt und geprüft werden, wozu er eben gehört, kann alſo in keinem Falle weder einen regulativen, noch einen conſtitutiven Grundſatz für die Logik ſelbſt abgeben. Das Prädicat, welches die Logik als eine formale Wiſſenſchaft bezeichnet, hat hiernach für uns eben nur dieſen Sinn, daß wir in der Logik die Frage nach der Erkenntniß unter der Vorausſetzung behaupteter Erkenntniſſe mit beſtimmtem Inhalte rückſichtlich des Verfahrens aufwerfen, wie dieſe Erkenntniſſe zu Stande gekommen ſind, und unterſuchen, wie weit ſie Gewißheit oder Wahrſcheinlichkeit in Anſpruch nehmen können. Die Bedeutung dagegen, welche Drobiſch dem Prädicate formal ertheilt, ſcheint nach der von ihm gegebenen Expoſition nicht weniger unhaltbar zu ſein, als diejenige für Trendelenburg war, nach welcher der Sinn dieſes Ausdrucks in dem Umſtande liegen ſollte, daß die Logik den Begriff, das Urtheil und den Schluß allein aus der auf ſich bezogenen Thätig-

keit des Denkens verſtehe, und, wenn man auch zugiebt, daß nicht das reine Denken, ſondern das concrete mit dem Erkennen verſchmolzene Denken es ſei, aus welchem die bisherige Logik ihre Grundformen durch Abſtraction gewinnt, ſo iſt damit doch keiner von Trendelenburgs Einwürfen widerlegt. Denn während bis dahin die Logik von Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen allerdings, wie wir mit Trendelenburg übereinſtimmend meinen, wenigſtens unter der ſtillen Mitwirkung von Anſchauung und Sache redete, ſoll ſie nach Drobiſch, nachdem ſie von ihrer erſten elementaren Form, dem Begriffe, durch Abſtraction Kenntniß erhalten, hiermit wie die Geometrie verfahren, nämlich durch bloſe Combination zu Urtheilen, Schlüſſen, Beweiſen, Eintheilungen u. ſ. w. fortſchreiten und ſich hierbei blos von der Uebereinſtimmung der Gedankenformen unter einander oder des Denkens mit ſeinen eigenen Grundſätzen leiten laſſen. Es fragt ſich aber nun noch mehr, als früher, ob dies möglich ſei? Der Vergleich mit der Geometrie darf uns nicht täuſchen. Die fundamentalen Begriffe der letzteren, wie Punkt, Linie, Fläche, Körper, Richtung, Bewegung u. ſ. w. ſind allerdings durch Abſtraction von den Wahrnehmungen gewonnen *) und verhalten ſich wie logiſche Grundbegriffe zu ihren entſprechenden Umfängen.

Allein theils iſt der Inhalt dieſer Begriffe ſelbſt noch voll von unentwickelten logiſchen Relationen, theils entſtehen durch die auf dieſe Relationen ſelbſt wiederum ſich ſtützenden Syntheſen derſelben neue Gedanken und man begreift ſehr wohl, wie aus jener geringen Anzahl fundamentaler Begriffe allmälig ein ausgedehntes Syſtem von Wahrheiten erwachſen kann. So aber verhält es ſich nicht rückſichtlich der nach Drobiſch's Vorausſetzung aus dem concreten mit dem Erkennen verſchmolzenen Denken durch Abſtraction gewonnenen logiſchen Elementarformen. „Eine logiſche Elementarform, z. B. der Begriff, iſt durch ſolche Abſtraction gewonnen", kann nichts anderes heißen, als: inſofern Du Dir eines gewiſſen erkennenden Denkens bewußt biſt, wirſt Du finden, daß Du in jedem Acte eines ſolchen Denkens Etwas denkſt; ſobald Du nun dieſes Etwas, alſo das Gedachte, als unabhängig von allen ſubjectiven Bedingungen und befreit von jedem dazu nicht Gehörigen denkſt und feſthältſt, haſt Du hiermit einen Begriff, und der Begriff eines Begriffes

*) Wir laſſen dieſen gewöhnlichen Ausdruck, „durch Abſtraction gewonnen", hier gelten, obwohl er in Bezug auf einige jener Begriffe keinen Sinn hat.

iſt durch das eben Geſagte ausgedrückt. Iſt dies richtig, woran wir nicht zweifeln, und ſetzt man voraus, daß in derſelben Weiſe auch von einem Urtheile und einem Schluſſe ein Begriff gewonnen ſei, ſo erſcheint es als ganz unmöglich, daß, wenn weiter nichts benutzt werden darf, als was in dieſen Begriffen vom Begriff, Urtheil und Schluß liegt, noch irgend etwas daraus gefolgert werden könne oder durch Combination dieſer Begriffe ſich gewinnen ließe, was von einer weſentlichen Bedeutung wäre. Es kann alſo das Verfahren, wie die Logik zu Stande kommt und ihren Inhalt gewinnt, nicht ſo ſein, wie das Verfahren der Geometrie; die Logik kommt in jenen durch Abſtraction gewonnenen Begriffen vom Begriff, Urtheil und Schluß zu Ende, die Geometrie fängt mit ihren fundamentalen Begriffen erſt an; die Logik muß, um von jenen Begriffen weiter vorwärts zu kommen, wieder zu dem, auf deſſen Grundlage ſie gewonnen ſind, zurückkehren, die Geometrie ſchreitet durch Verarbeitung ihrer fundamentalen Begriffe, ohne ſolchen Rückſchritt in die empiriſche Sphäre, vorwärts; die Logik ſetzt den Begriff von den Begriffen für jeden Begriff als logiſche Norm und logiſches Maß und geht mit dieſem Maße in die Geſchichte der Begriffe und mißt dieſe damit d. h. fragt, wie weit die in den Wiſſenſchaften umlaufenden Begriffe einem logiſchen Begriffe ſchon entſprechen oder noch nicht und wie man es anzufangen habe, ſie dahin zu bringen, und unterwirft dieſer Betrachtung auch ſelbſt die geometriſchen Begriffe, die Geometrie dagegen muß zu ihren Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen, ſobald ſie damit in die ihr zugehörige empiriſche Sphäre zurücktritt, noch mancherlei Neues hinzufügen und gewinnt eine Erkenntniß in dieſer Sphäre gewiſſermaßen durch ein theilweiſes Fallenlaſſen ihrer rein logiſchen Natur, u. ſ. w. Deshalb geht unſre Ueberzeugung dahin, daß die Logik ihre Sätze nicht ſynthetiſch demonſtriren kann, wie die Geometrie die ihrigen, ſondern daß ſie vermittelſt der comparativen Apperception der in den Wiſſenſchaften in concreter Weiſe niedergelegten Formen, Verhältniſſe und Methoden des Denkens zu Stande kommt, die ſie generaliſirt und nach ihren eigenen, von dem Inhalte der zugehörigen Begriffe abhängigen Bedingungen, unter denen ſie zur Erzeugung der Gewißheit oder Wahrſcheinlichkeit oder des Irrthums beitragen, abſchätzt.

Hierin liegt nun auch ſchon ausgeſprochen, daß und warum wir den von Trendelenburg eingeſchlagenen Weg gleichfalls nicht als den richtigen anſehen können, vielmehr meinen, daß die von ihm der formalen Logik gemachten Vorwürfe durch ein andres, als das von ihm

gewählte Verfahren, welchem nach unſerm Dafürhalten eigene noch bedeutendere Fehler inhäriren, ſich beſeitigen laſſen. Wir brauchen dieſe Fehler hier nicht einzeln hervorzuheben: es genügt zu ſagen, daß das Capitel, worin Trendelenburg die Aufgabe der Logik formulirt und in ſeiner Weiſe analyſirt (Log. U. B. 1. S. 100—109), um den Weg der Löſung zu finden, von der für die Logik ſelbſt nichts entſcheidenden Vorausſetzung ausgeht, wonach das Erkennen auf einer Vereinigung des Denkens und des Seins beruhen und die Grundfrage alſo darin liegen ſoll, „wie das Denken zum Sein und das Sein in das Denken kommt.“ Es iſt zu verneinen, daß dieſe Vereinigung als eine Thatſache ausgeſprochen werden darf, vielmehr iſt das Verhältniß zwiſchen dem Denken und den Objecten, mögen dieſe, wie es im Anfange der Frage geſchieht, die wahrnehmbaren Dinge und Ereigniſſe oder irgendwelche unſinnliche nur begrifflich vorausgeſetzte Weſenheiten ſein, ein eigenthümliches Problem, deſſen Geſchichte in die Geſchichte der Metaphyſik und Pſychologie fällt und deſſen Löſung von dieſen Wiſſenſchaften geſucht wird. Alles, was die Logik in dieſer Hinſicht zu ihrer eigenen Vorausſetzung machen darf, läuft auf den Gedanken hinaus, daß diejenigen Wahrheiten, welche ſich aus der thatſächlichen Verwendung des Denkens bis jetzt als gültig für unſre Begriffe, Urtheile und Schlüſſe ergeben haben, auch ihre Gültigkeit behalten für den Fall, daß in der Bildung von Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen entweder von vornherein eine Beziehung auf Dinge und Begebenheiten mit gegeben oder eine ſolche aus nachweisbaren Gründen in ſie aufzunehmen iſt, oder mit andern Worten: was für das Denken wahr iſt, das bleibt wahr, auch wenn wir zu dem Gedachten noch den Gedanken hinzufügen, daß darunter ein von unſerm Denken Unterſchiedliches und Unabhängiges, ein Reales oder ein Verhältniß unter Realem, gemeint ſei. Auch dies iſt augenſcheinlich nur eine formale Vorausſetzung, indem es die Logik dadurch ganz unentſchieden ſein läßt, ſowohl worin die beſonderen Gründe beſtehen, die zur Annahme einer Beziehung der Begriffe, Urtheile und Schlüſſe auf ein Seiendes und deſſen Verhältniſſe nöthigen, als auch, wie und als was dieſes Reale ſeiner Natur nach zu beſtimmen iſt, und ebenſo, in welchem realen Verhältniſſe zwiſchen unſerm Denken und den Objecten eben dieſes vorausgeſetzte formale Verhältniß zwiſchen beiden ſeine Aufklärung und Begründung findet. Nach dieſem Satze laſſen ſich alſo gewiſſe logiſche Wahrheiten immer in einer doppelten Weiſe ausdrücken, einmal wie wenn ſie nur für die Begriffe als ſolche gälten, dann aber auch als gültig für

die Außenwelt. Findet z. B. die Logik den Satz: jeder logiſche Begriff iſt nur einer und bleibt in allen Verbindungen, die er eingeht, derſelbe, ſo heißt dieſer Satz objectiv d. h. in Bezug auf Realitäten ausgedrückt: jedes reale Element iſt nur eins und bleibt in allen Verbindungen, die es eingeht, daſſelbe. Hiermit wird ferner ausgeſprochen, daß, wenn es logiſch richtig iſt, es könne niemals eine irgendwie zuverläſſige Schlußfolge im Denken gezogen werden, ſobald man annähme, daß die logiſchen Begriffe ſich während des Schließens veränderten, dies auch objectiv gelten muß d. h. daß es niemals eine zuverläſſige Succeſſion ſolcher und nicht andrer Ereigniſſe geben könnte, wenn nicht die realen Factoren in der Reihe ſich gleich blieben. Der Satz der Identität — und unter dieſem verſtehen wir nichts andres, als daß jeder logiſche Begriff (d. h. der richtige und gültige, wenn er einmal gefunden iſt) nur einer iſt und immer und ewig derſelbe bleibt, — drückt alſo, objectiv ausgeſprochen, das Geſetz der Beharrlichkeit und Treue der Natur aus, durch welches die Stetigkeit und Regelmäßigkeit in der Succeſſion der Begebenheiten bedingt iſt. Oder wenn die Logik, ſich ſtützend auf den thatſächlichen Unterſchied zwiſchen Denken und einer blos beliebigen Verbindung zwiſchen Worten oder Vorſtellungen, den Satz vom zureichenden Grunde aufſtellt, ſo heißt derſelbe, objectiv ausgedrückt, nichts andres, als: es giebt kein abſolutes Werden in der Welt, ſondern jede auftretende Erſcheinung iſt Wirkung einer Urſache, und wird andrerſeits jener Satz noch dahin erweitert, daß, um eine Concluſion zu Stande zu bringen, im einfachſten Falle mindeſtens zwei Prämiſſen nöthig ſeien, ſo erweitert ſich ebenfalls jener objective Satz dahin, daß jede Wirkung mindeſtens zwei Urſachen habe. Dieſe Beiſpiele genügen, theils um den Sinn zu erläutern, der nach unſrer Ueberzeugung allein von der Logik in das Verhältniß zwiſchen Denken und Object gelegt werden darf, theils um hiernach, beiden jetzt abgewieſenen Anſichten gegenüber, die Darſtellung unſrer eigenen Anſicht von der Behandlung der Logik, wie weit dies hier überhaupt beabſichtigt iſt, zu Ende zu führen.

Trendelenburg ſagt: „Die Thatſache der Wiſſenſchaften iſt die Baſis des logiſchen Problems. Sie dringen von den verſchiedenſten Punkten in die Welt ein. Wo ſie irren, berichtigen ſie ſich im Fortgang und durch ihre Verbindung. Sie beſtätigen einander und bewähren ſich in der Anwendung. Es iſt dies die

glückliche Arbeit der Gemeinſchaft der Geiſter, die durch die Geſchlechter der Jahrtauſende durchgeht. Die Wiſſenſchaften ſtellen der Skepſis ein Factum entgegen, dem bedenklichen Zweifel eine wachſende, ſchöpferiſche That.“ In dieſen Worten finden wir klar und ſchön, beſtimmt und umfaſſend den Gedanken ausgedrückt, den wir für die Behandlung der Logik als maßgebend anſehen. Indem man ſich ſeiner Leitung überläßt, giebt man damit von vornherein die Vorausſetzung auf, daß das Denken im Stande ſei, die Bedingungen ſeiner Richtigkeit und Gültigkeit, die Regeln ſeines Fortſchreitens, die Mittel der Erfindung, die Methoden der Argumentation, die Geſetze der Mittheilung und Darſtellung aus ſich allein herauszufinden, ſondern wird unbedingt an die Geſchichte der Wiſſenſchaften gewieſen, in denen das Denken, ſich an beſtimmten Gegenſtänden verſuchend, ſich allmälig in ſeiner Thätigkeit vervollkommnend, außer dem Inhalte ſeiner Erkenntniß auch die Art ſeiner Production niedergelegt und ſich zu einem Bewußtſein von den Formen einer correcten und exacten Darſtellung ſeiner Producte ausgebildet hat. Allerdings alſo nicht das reine Denken, welches eine Chimäre iſt, aber auch nicht das Denken, welches, nachdem es den einen oder anderen Gedanken aus den Wiſſenſchaften abſtrahirt und ihn allgemein formulirt hat, nun daraus neue Formen für einen ihm ſelbſt noch unbekannten Inhalt bilden zu können meint, ebenſo wenig endlich auch das Denken, welches eine urſprüngliche und einfache, dem Denken und Sein gemeinſame Thätigkeit der Vermittelung ſucht, iſt es, durch welches die Logik zu Stande kommt, ſondern das in der Schule der lebenden Wiſſenſchaften ſich bewegende Denken, welches eben dieſe Wiſſenſchaften nicht blos fragt, was ſie lehren und für wahr halten, ſondern ſie in ihren Begründungsarten beobachtet, ihren Inhalt in ſeiner Entſtehung verfolgt, ſie in ihren Zuſammenhängen prüft, die Natur ihrer Aufgaben erwägt, ſie in allen dieſen Beziehungen nach Verwandtſchaft und Unterſchied vergleicht und die Reſultate ſolcher Unterſuchung, geordnet und, wie weit es möglich iſt, generaliſirt, zu einem Syſtem der Bedingungen, Erforderniſſe und Kennzeichen der Wiſſenſchaftlichkeit zuſammenſtellt. In der Verfolgung dieſer Aufgabe ergiebt ſich ſehr bald ein deutlicher Unterſchied zwiſchen zwei Arten von Reſultaten. Die eine Art umfaßt ſolche Sätze, welche Wahrheiten enthalten, auf deren Beachtung jede Wiſſenſchaft ohne Ausnahme angewieſen iſt, oder Denkverhältniſſe ausdrücken, denen keine Wiſſenſchaft, weil ſie alle an den in der Sprache zum Vorſchein kommenden zeitlichen Verlauf der Denkthätigkeit gebunden ſind, ſich entziehen kann.

Jede Wiſſenſchaft ſetzt mit ſich ſelbſt einen erlebten Unterſchied zwiſchen Wahrheit und deren Gegentheil voraus, bejaht oder verneint Etwas; ſtellt die Bedeutung des Gedachten mehr oder weniger feſt; beachtet eine gewiſſe Ordnung und Reihenfolge unter dem Gedachten; macht einen Unterſchied zwiſchen Gewißheit und Wahrſcheinlichkeit, zwiſchen Behauptung, Meinung, Anſicht, Begründung, Folgerung, Zuſammenhang, Uebereinſtimmung, Widerſpruch; enthält Wendungen, in denen das Denken von Einem zum Andern zurück- und fortſchreitet, ſeinen Inhalt ausbreitet oder zuſammenzieht, ſich vertieft oder beſinnt, das Eine dem Andern entgegenſtellt, einen Satz umkehrt u. ſ. w. Dies Alles läßt ſich in einer nicht ſehr langen Reihe von Sätzen zum Bewußtſein bringen, in ſeinen Unterſchieden mit beſtimmten Namen belegen, und löſt ſich gewiſſermaßen wie die anatomiſche Seite von den Wiſſenſchaften ab. Dieſer Stoff iſt eigentlich das, was bis jetzt gewöhnlich den größten Theil der formalen Logik ausmachte, aber auch das Vorurtheil erregt hat, es ſei die Logik an und für ſich eine reine, demonſtrirbare Wiſſenſchaft. Dieſes Vorurtheil verwerfen wir nun und erblicken in ihm den Grund, daß die Logik ihren wahren Standpunkt verloren hat und oft von Solchen, die eine nicht philoſophiſche Wiſſenſchaft betreiben, als unnütz und überflüſſig gering geſchätzt oder verachtet worden iſt. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß wir ein ſolches Urtheil entſchieden zurückweiſen, vielmehr den Werth der Logik, auch wie ſie bis jetzt war, hoch achten und erhalten wiſſen wollen; dennoch aber bleibt es richtig, daß der Umſtand, wonach gewiſſe logiſche Verhältniſſe in allen Wiſſenſchaften angetroffen werden, nicht dazu berechtigt, dieſelben ſo von dieſen abzulöſen und, abgelöſt, ihnen wiederum ſo gegenüberzuſtellen, als ob ſie unabhängig von deren concretem Inhalte gefunden und ohne Berückſichtigung ſeiner ſpecifiſchen Natur richtig und umfaſſend zu verſtehen wären. Es giebt einen logiſchen Satz, der ſagt, man dürfe keine Abſtraction zu weit treiben; dieſen Satz hat die Logik ſelbſt nicht hinreichend beachtet. Denn was bedeutet z. B. das, was ſie von den Begriffen, von dem Inhalte und Umfange derſelben ſagt, wenn ſie nicht die Arten der Begriffe berückſichtigt, ob es empiriſche oder metaphyſiſche, mathematiſche oder ethiſche ſind, um die es ſich handelt? Oder welchen Werth hat die Lehre von den Definitionen, wenn die darin liegende Aufgabe und deren Ausführbarkeit nicht nach der Verſchiedenheit der Fälle, die gänzlich von einander abweichen, feſtgeſtellt und erwogen wird? Oder was bedeutet es, wenn man ein Schema für Claſſificationen giebt und nicht zugleich den ungeheuren Unterſchied dazu

nimmt, der den Werth der Classification in einigen Wissenschaften, wie Botanik und Zoologie, bis zur Bedeutung eines die Erscheinungen beherrschenden immanenten Grundes steigert *), während er in andern Doctrinen bis zur Bedeutung eines bloßen Hülfsmittels für Uebersicht und Bequemlichkeit herabsinkt? Ist also schon für diese erste Classe von Lehren der Logik eine Entwickelung in engem Anschluß an die Wissenschaften unerläßlich, wenn sie richtig, den Umfang ihrer Geltung erschöpfend, belebend und das wissenschaftliche Arbeiten fördernd sein sollen, so ist dies noch unerläßlicher für die zweite Classe von Sätzen. Diese stellen sich sämmtlich unter den Gesichtspunkt, daß die Wissenschaften werden und wachsen, ihre Erkenntnisse allmälig vermehren und erweitern, von particulären Sätzen und Problemen zu allgemeineren aufsteigen, einige Zeit getrennt sich allmälig zu größeren einheitlichen Gebieten zusammenfügen, und so sämmtlich eine Idee zu realisiren streben, die man die Idee eines Systemes universeller Erkenntniß nennen könnte. Während die Logik in ihrer Abhandlung des vorhin bezeichneten Materials, in einer sogenannten Elementarlehre oder als reine Logik, den Inhalt der Wissenschaften im Ganzen und im Einzelnen als fertig und gegeben voraussetzte, so daß hiernach eben dieses Material gewissermaßen nur zur Anleitung dienen sollte, schon vorhandenes und fertiges Wissen regelrecht zu entwickeln und darzustellen oder es auf seine etwaigen formalen Fehler zu prüfen und zu kritisiren — die Ansicht, die wir aber, ohne uns ihres Werthes zu begeben, verwerfen — konnte sie natürlich in Betreff dieser zweiten Classe von Sätzen ihren Charakter unmöglich ganz festhalten und kommt deshalb, wenigstens in manchen Fällen, hier unsrer eigenen Ansicht entgegen **). Diese besteht nun darin, daß die Logik, wenn sie von vornherein, wie wir oben verlangten, selbst schon die Begriffe in den Wissenschaften als so lange fluctuirend setzt, bis sie ihren gültigen, constanten Inhalt erreicht haben, und in den einzelnen Classen der Begriffe dieses Fluctuiren auf die Frage nach seinem allmäligen Aufhören prüft, jener Gesichtspunkt also, der vorhin als gültig für die zweite Classe von logischen Sätzen genannt wurde, auch schon für die erste Classe gilt, die Wissenschaft von der Bildung der Erkenntniß in den Begriffen, Urtheilen und Schlußfolgerungen sein muß, wie sie gemäß der specifischen Natur der Objecte zu Stande kommt, worauf

*) Es ist hiermit die reale Bedeutung oder der objective Gehalt der natürlichen Systeme gemeint.

**) Schon daß in mancher Logik das hierher gehörige Material als angewandter Theil bezeichnet wird, drückt die Rückkehr des Denkens zum Concreten aus.

jene Begriffe, Urtheile und Schlüſſe ſich beziehen*). Man iſt gezwungen, zu geſtehen, daß in dieſem der Sache allein entſprechenden Sinne die Logik grade von den eigentlichen Philoſophen **) bis jetzt ſo gut wie gar nicht bearbeitet iſt; wohl aber haben andere Forſcher, namentlich auf dem Gebiet der Naturwiſſenſchaften, ſchon Vortreffliches geleiſtet. Die Naturwiſſenſchaften ſcheinen auch in dieſer Hinſicht berufen zu ſein, eine allmälige Reform der Philoſophie zu erzwingen oder vielmehr derjenigen Philoſophie vorzuarbeiten, die es verſteht, wie überhaupt in allen ihren Theilen, ſo auch in der Logik jedem abſtracten Formalismus zu entſagen und das Denken über ſich ſelbſt d. h. über die Mittel, wie man Wahrheit findet und Irrthum vermeidet, ſchon gefundene Wahrheiten richtig darſtellt und neue mit Gewißheit oder Wahrſcheinlichkeit aufſucht u. ſ. w. auf Grundlage gegebener, concreter Denkverhältniſſe aufzuklären. Die bekannten Schriften der Engländer Herſchel, Whewell, Mill, die methodologiſchen Theile in Liebigs Werken, Oeſterlen's mediciniſche Logik, die Einleitung in das Syſtem der Botanik von Schleiden u. A. ***) gehen den Weg, den wir meinen, und ſtellen gleichſam ein Muſter von einem Theile der Logik auf, dem die Bearbeitung der anderen Theile nachzuſtreben hat. Denn was für die Logik der Naturwiſſenſchaften d. h. für die Logik der empiriſchen Begriffe und deren Fortbildungen in Urtheilen und Schlüſſen ſchon geleiſtet iſt, daſſelbe muß auch für die mathematiſchen, metaphyſiſchen, ethiſchen, kurz für jede andere Hauptclaſſe von Begriffen, unter Berückſichtigung der Geſchichte der entſprechenden Doctrinen und des gegenwärtigen Standpunktes derſelben, gleichfalls geleiſtet werden. In dieſer Hinſicht ſieht man ſich aber leider noch ſelbſt nach Vorarbeiten meiſtens vergeblich um, obwohl im Mathematiſchen Einzelnes zerſtreut vorhanden und für das Metaphyſiſche mancherlei Material in den Schriften über Geſchichte der Philoſophie, in Herbarts Metaphyſik, in Trendelenburgs logiſchen Unterſuchungen, anzutreffen iſt. Hier alſo bleibt der Zukunft noch viel vorbehalten; es iſt aber deſto wahrſcheinlicher, daß ſie es einſt bringen wird, je mehr der Vortrag der Logik den abſtracten Formalismus aufgiebt und der Geiſt der Logik in dem Geiſte der Wiſſenſchaften ſelbſt ſucht.

*) Hierdurch fällt die Unterſcheidung zwiſchen formaler und materialer Wahrheit weg.

**) Zum Theil machen hier einige Kantianer, wie Fries, eine Ausnahme.

***) Die hierher gehörigen Schriften einiger Franzoſen ſind, außer Cournot, dem Verf. nicht bekannt.

Ueber die gegenwärtigen wissenschaftlichen und pädagogischen Zustände des französischen Sprachstudiums.

Von Dr. Baumgarten, Gymnasial-Lehrer in Coblenz.

2. Altfranzösische Studien. Fortsetzung. Vergl. Päd. Rev. 1857, Bd. 46, S. 241 ff.

Der Zustand der altfranzösischen Texte, vor allen der Epopoeen, jener großartigen in deutschem Geiste mit welschen Bausteinen aufgeführten gothischen Monumente, darf uns um so weniger gleichgültig sein, da ein großer Theil unserer mittelalterlichen Dichter dieselben als ihre unmittelbaren Quellen benutzte und daher ihr vergleichendes Studium allein ein objectiv genaues Bild unserer alten Litteratur zu geben vermag. Was letzteres betrifft, so unterhalten uns die Litteraturhistoriker hinlänglich mit der Darstellung der dichterischen Stoffe, aber sie bringen uns keine auf Vergleichung mit den Quellen gegründete Analyse der Behandlungsweise. Liest man z. B. Vilmar über das Rolandslied, nachdem man zuvor Konrad mit Turold verglichen hat, so erkennt man auf der Stelle, daß Konrad selbst als Dichter und Erfinder hinter der breiten vorgeschobenen Beschreibung der Roncevauxschlacht ganz verschwindet; man sucht vergebens Aufschlüsse über die eigenthümlichen Auffassungen und Leistungen des Dichters, über seine Vorzüge und Mängel im Vergleich zu Turold *).

*) Daß der Normanne die unmittelbare Quelle des Deutschen gewesen, dürfte nicht blos aus einer großen Anzahl fast wörtlich übersetzter Stellen, sondern auch am deutlichsten wohl aus den nicht seltenen Uebersetzungsfehlern hervorgehen. Hier einige merkwürdige:

Il enapelet e ses dux e ses cuntes.
Ch. de R. ed. Génin. I. 14.

Er hiz uŏr sich chomen
sechs wise herzogen
darzu sechs graven.
Ruol. v. Grimm. p. 13.

Das kann nur Selbsttäuschung hervorrufen: man geräth in Extase über Dinge, die dem Dichter gar nicht gehören und manchmal sogar

---

D'Affrike i ad un African venut
. . . . . .
il vait férir Anséis en l'escut.
III. 154. 162.

Ilfrich uon affrica
mit grimme stach er da
anseis durch den helm.
p. 187. 3318.

So nimmt Konrad (p. 159. 2559) auch Amurafel (Ch. d. R. II. 609. l'Amurafle d. i. l'émir) und (p. 161. 2610) Amarezur (Ch. d. R. II. 615) für Eigennamen. Almacur od. aumaçour ist nach Du Méril der Name für eine Hofwürde (Chef de l'écurie, marquis), nach Michelant (Alix. Gloss.) dem franz. connétable entsprechend. Ich bemerke noch, daß im Garin die Sarazenen li aumaçours heißen:

li aumaçours cui dame dius maudie
v. 28,577.

und der Cid in spanischen Romanzen (Dur. Rom. ger. I. 482) Terror de los Almanzores genannt wird. — Die Namen der Helden, obgleich bei Conrad verstümmelt, sind fast alle die des Turold'schen Textes; ja es ließe sich p. 18. v. 61 vielleicht eine Correctur des deutschen Textes herstellen, wenn man den bei Turold fehlenden Namen Baiziel durch den zum Verse passenden und sonst in der Aufzählung fehlenden Machiner ersetzte. Daß Konrad gerade den Turold vor sich gehabt habe, beweist unter vielen andern folgende in mehr als einer Hinsicht interessante Stelle:

Dist Oliver: „Par ceste meie barbe,
Se pius vedeir ma gente sorur Alde
Ne jerreiez jamais entre sa brace.
III. 282.

Do sprach der helt Olivier:
. . . . . .
min swester alte
en scol an dinim arme
niemir erwarme.
p. 213.

Ebenso bezeichnend ist die Stelle, wo Charlemagne, majestätisch auf goldnem Sessel thronend, die Gesandten der Sarazenen empfängt, was der Normanne in fünf kurzen kräftigen Versen, die aber bei Konrad gezündet haben, abmacht, während der Deutsche es mit voller Liebe prächtig ausmalt.

Gent a le cors, la cuntenance fier
S'est qui l'demandet ne l'estoet enseigner.
I. 118.

Man irkante in uile uerre.
Nieman ne dorfte urage
Wer der Keiser were.
p. 22. 173.

in problematiſch richtiger Nachbildung gegeben werden, ignorirt dagegen das, was dem Dichter ſeinen Hauptwerth verleihen kann. Wir brauchen Vergleiche mit den Trouvères nicht zu ſcheuen, am wenigſten für Dichter, wie der Pfaffe Konrad, Hartmann von der Aue, Konrad Fleck u. a., welche gerade in ihren originellen Seiten, wo die fremde „Anregung“ nur ſchwach gewirkt hat und die Tiefe des deutſchen Gemüthes frei hervortreten kann, die glänzendſten Dichtergaben entfalten. Wer wird ihnen nicht manche Misgriffe verzeihen, ihr oft entſetzlich langweiliges Breittreten der geringfügigſten Umſtände, ihre Steifheit und Unbeholfenheit, wo ſie Elemente ſich anzueignen haben, die ihnen noch zu neu ſind, oder mit welchen der germaniſche Geiſt nicht ſympathiſirt.

Eine Ausbeutung der altfranzöſiſchen Texte nach dieſer Seite hin kann aber erſt dann auf vollſtändig ſicherem Boden ſtattfinden, wenn wir dieſe Texte ſelbſt in Ausgaben beſitzen, die allen Anforderungen der modernen Kritik entſprechen; und daß dieſes namentlich bei den zahlreichen in den dreißiger Jahren erſchienenen Editionen von Paulin Paris und Fr. Michel nicht der Fall iſt, wird keiner läugnen, welcher die ſeitdem in der Kenntniß der langue d'oïl gemachten Fortſchritte aufmerkſam verfolgt hat. Die hohen Verdienſte dieſer und anderer Gelehrten werden dadurch nicht im Mindeſten geſchmälert.

Die Zukunft der Texteskritik hängt von der Löſung der Streitfrage über die Dialekte ab. Wird das Syſtem Fallot's feſtgehalten und kein Verſuch gemacht, durch gründliches Studium der alten Ausſprache das Formengewirre zu enträthſeln und zu ordnen, um für die Correctur ſichere Kriterien zu gewinnen, ſo bleiben wir auf der bisherigen unwiſſenſchaftlichen Bahn feſtgefahren und müſſen für immer darauf verzichten, die große Anzahl corrumpirter Texte zu emendiren; wir müſſen alle Launen und Abnormitäten der Abſchreiber, höchſtens hie und da mit einem bedenklichen Kopfſchütteln acceptiren und Kritiker wie Grammatiker haben weiter nichts zu thun, als dieſelben bei irgend einem ſogenannten Dialekte, ſo gut wie es geht, einzuregiſtriren. Um von Hunderten nur ein Beiſpiel anzuführen: Bisher war es in den romaniſchen Sprachen unerhört, daß die Zeitwörter auf re (2. Conjug. Diez) auch einen Infinitiv auf a haben; nun finden ſich aber auf einmal im Alexiusliede die Formen metra (mettre), tendra, perdra, prendra, plaindra (ſogar estra) und dazu in einem normanniſchen Texte! Was zu thun? Mit Fallot müßte man allerdings die Abſurdität begehen, die Wörter als „normanniſche Formen

aus dem 11. Jahrhundert" aufzunehmen. Man wende nicht ein, daß es provinzielle Formen ſein könnten. Der ſogenannte altnormanniſche Dialekt giebt keine Anhaltspunkte dazu und die heutigen Patois ſind auch conſequenter, als man wähnt; wo ſie Infinitive auf a bilden, geſchieht es von Verbis der 1. Conjugation, z. B. im Patois der Auvergne manza (manger), sauva (sauver); daſſelbe findet ſich bekanntlich im Provenzaliſchen und Wallachiſchen (cf. Diez). Nun zeigt aber ein Blick auf den Reim, daß der Dichter mettre, tendre, estre etc. geſprochen hat, und daß wir alſo das a keinem Dialekte, ſondern nur der Laune oder der Unwiſſenheit des Schreibers verdanken. Bei demſelben Verfahren würde die Grammatik von den lächerlichen „normanniſchen" Formen pedra (père), medra, nostra (Masc. Plural! nostra anceisur. str. 3.), imagena, u. a. verſchont bleiben. Der Text giebt nicht blos zuweilen die richtigen Formen pedre oder père u. ſ. w., ſondern auch Handhaben für die Ausſprache in Reimen wie:

Or nestot dire del pedra e de la medra
e de la spuse, cum il sen doloserent. 119.

geſprochen:

Or n'estot dire deu père⁀et de la mère
et de la pouse *) com' ils s'en dolosèrent.

In dieſer Hinſicht hat Dr. Geßner bei ſeiner ſonſt anerkennenswerthen Arbeit (Herrigs Archiv. XVII. 2.) die Gewiſſenhaftigkeit zu weit getrieben: dieſe corrupten Schreibarten gehörten unter den Text.

Jene ſchon im vorigen Aufſatze von mir angeregte Streitfrage iſt in der ſeitdem mir bekannt gewordenen neuen Bearbeitung der „Romaniſchen Grammatik" von Friedrich Diez zwar nicht ſpeciell behandelt, jedoch durch die bedeutſamſten Angaben der Löſung näher gerückt worden. Da dieſe Frage, wie ſchon geſagt, die Hauptgrundlage der künftigen Texteskritik umfaßt und außerdem eine Umgeſtaltung der altfranzöſiſchen Grammatik in Ausſicht ſtellt, ſo erlaube ich mir die Reſultate der Unterſuchungen von Diez im Vergleiche zu dem Syſtem der Spracheinheit zu analyſiren und ſchicke zur beſſern Ueberſicht die Beweisſtücke des letztern, ſo weit ich ſie zuſammenbringen und

*) Man erſchrecke nicht über meine Kühnheit. Die Schreibart pouse findet ſich nicht ſelten z. B. in dem wunderlieblichen Marienliede bei Wackernagel (Altfr. Lieder u. Leiche. p. 69): de toi fist sa pouse. Daher jetzt l'épouse. — Die Sprachgeſchichte ſpricht auch für dieſe Ausſprache, denn das Verzeichniß von Palsgrave und das ſpätere von Oudin enthalten das Wort nicht unter denen, in welchen s ausgeſprochen wurde.

durch neue vermehren konnte, voraus. Sachkenner werden die Schwierigkeiten meiner Arbeit zu beurtheilen wiſſen. Der Raum einer Zeitſchrift erlaubt natürlich nur die Grundzüge zu geben; eine vollſtändigere Arbeit ſoll folgen.

A. Von den nordfranzöſiſchen Mundarten galt vom 11.—14. Jahrhundert nur die der Isle de France als Sprache der Dichter und der höhern Stände; ſie war für Nordfrankreich das, was für den Süden die provenzaliſche dreita parladura war.

Gründe:

1) Die Mundart der Isle de France vereinigte in ſich nicht wenige Eigenthümlichkeiten der burgundiſchen, pikardiſchen und normanniſchen Ausſprache, für einzelne Laute ſogar nebeneinander.

2) Die Lage der Provinz, der Hof in Paris, die zahlreichen von Provinzialen daſelbſt gegründeten und beſuchten Schulen *) und die Univerſität trugen zu dieſer Verſchmelzung ſowie zur Verbreitung der Mundart weſentlich bei.

3) Der Dialekt der Isle de France hieß allein franzöſiſch und eine Reihe von gleichzeitigen Zeugniſſen ſpricht für die allgemeine Anerkennung deſſelben im In- und Auslande.

4) Die herumziehenden Trouvères und Jongleurs hielten überall die Ueberlieferung lebendig; ſie hatten nicht nöthig in jedem Schloſſe, in jeder Localität ein anderes Patois vorzutragen, um ſich verſtändlich zu machen.

5) In den Kirchen Nordfrankreichs wurde lange vor dem 12. Jahrhundert franzöſiſch gepredigt. Die Predigten des h. Bernhard ſind ebenſo ächt franzöſiſch, als die welche Olivier Maillard mehrere Jahrhunderte ſpäter (a. 1500) zu Bruges hielt. Franzöſiſch ſind ebenfalls die Ueberſetzungen aus der h. Schrift und den Kirchenvätern **).

---

*) Von ältern Schriften ſind über das franzöſiſche Unterrichtsweſen im Mittelalter ſehr lehrreich: Launoy. De scholis celebrioribus a Carolo M. et post Car. M. instauratis. Par. 1672 und beſ. Jacques du Breul. Théâtre des Antiquitez de Paris. P. Letzterer ſchildert ſpeciell die Gründung aller Colléges für Provinzialen, deren es vor 1390 mehr als 30 gab. Noch bis zum Jahre 1525 kamen die flamandiſchen Juriſten zahlreich nach Paris, um Franzöſiſch zu lernen, während in faſt allen flamändiſchen Städten die Schulen das Franzöſiſche docirten. So Perion. Dialog. p. 18. Die Stelle aus einem andern Grunde ſpäter.

**) Daß der h. Bernhard franzöſiſch gepredigt, iſt von Barbazan Fabl. et C. I. p. 9 und in der Hist. litt. de la Fr. IX. überzeugend nachgewieſen (cf.

) Viele Eigenthümlichkeiten der jetzigen Patois, welche ihrer Bedeutſamkeit wegen auch in den alten Patois, deren Exiſtenz Niemand läugnet, vorhanden geweſen ſein müſſen, finden ſich bei den altfranzöſiſchen Dichtern und Proſaikern durchaus nicht.

6) Daß ſich Trümmer der langue d'oïl in den jetzigen Patois vorfinden, iſt ganz natürlich, denn in ſoweit ſich das Volk die allgemeine franzöſiſche Sprache ſchon angeeignet hatte, mußte es dieſelbe auch nach dem Verfalle des Altfranzöſiſchen durch die Renaiſſance mit ſeiner angebornen Zähigkeit feſthalten; auch finden ſich dieſe Ueberreſte in allen Patois *), eben weil das „Franzöſiſche" über ganz Nordfrankreich verbreitet war.

7) Die ſo zahlreichen orthographiſchen Verſchiedenheiten in den altfranzöſiſchen Texten beweiſen nicht den Gebrauch irgend eines andern Dialektes als des „franzöſiſchen", ſondern ſie haben entweder dieſelbe Ausſprache trotz ihrer abweichenden Form, oder ſie rühren von Schreibern her, welche die eigene ſchlechte, provinzielle Ausſprache des „Franzöſiſchen" zu ſolchen Abweichungen veranlaßte. Auch haben wohl einzelne provinzielle Traditionen in der Schreibweiſe beſtanden, wie in der Normandie der Gebrauch des u für das fr. u, ou, o, ohne daß man jedoch berechtigt wäre aus ſolchen Abweichungen, die größten Theils in der Ausſprache wegfielen, mit Fallot ein ganzes Syſtem von beſonderen Mundarten zu conſtruiren.

Fehler, die beim Abſchreiben richtiger Texte durch die eigene abweichende Ausſprache des Schreibers mit einfloſſen, laſſen ſich auch bei nichtfranzöſiſchen Texten nachweiſen. Es kommt mir eben ein treffendes Beiſpiel unter die Hände. In der Kloſterbibliothek von St. Germain des Prez befand ſich noch 1612 das Pſalterium eines Merowingers. Du Breul (Théâtre des Antqu. de Paris. p. 376)

Ideler p. 245). Wie Du Méril die Ueberſetzung der Dialoge des h. Gregor für burgundiſch erklären kann, iſt mir völlig unbegreiflich. Es iſt das reinſte Franzöſiſch, wie man es bei Villehardouin und Joinville findet.

*) Im Patois von Metz heißt der Anfang der Fabel: Lo Lowe et l'Égnée. Lè rahon don pu four o tojo lè méillou: j'ollans lè montré tot è l'oure. — In lowe et in ègnée so desseulins dans le corant d'in ru, lo lowe oteuz tot délé lè saurce, et l'ègnée oteu béne au dezo. Lo lowe, né chèrcheu qu'in aulusse (d. i. detour) po mote (mettre) l'ègnée an mauhée, kér i ne l'é me putou saurvu, qu'i core délé lu, et li è reproché d'owé baullé so-n owe.

Es finden ſich hierin die altfr. tozjorz, meillour, houre, riu, deleiz u. ſ. w., aber man wird bei keinem einzigen lothringiſchen Dichter (z. B. im Garin le Loherain) auch nur eine der Conjugationsformen des Patois aufweiſen können.

ſagt darüber: „Quant à l'orthographie ou pour mieux dire cacographie, souvent il met un **u** pour un **b** et un **b** pour un **u**, ce qui me faict conjecturer, qu'on dictoit à l'escrivain, et qu'il estoit Gascon: pource que ceste nation en prononçant, confund ces deux lettres.“ — Ein Lothringer, dem „Franzöſiſch“ dictirt wurde, wird demnach einzelne Wörter anders geſchrieben haben, als ein Normanne: der Text wurde darum kein Patois, ſonder blieb franzöſiſch. Eine andere Frage iſt die, ob die Texteskritik ſich dieſe „Cacographie“ gefallen laſſen ſoll. Hierüber ſpäter.

B. Die langue d'oïl hat eine einfache aber beſtimmte Syntax.

Es iſt traurig, daß man dieſes mitten im 19. Jahrhundert noch beſtreiten kann, daß es Gelehrte (!) giebt, welche ſich, ich will nicht ſagen irgend einen Negerdialekt, ſondern eine auf die umfangreichſte Weiſe litterariſch ausgebildete Sprache ohne Syntax denken können: aber merkwürdiger Weiſe zählt Frankreich ſelbſt einige Männer von Gewicht, welche die herrliche Sprache ihrer Väter zu einem Chaos von ſchlecht articulirten Lauten herabdrücken möchten. Statt in der langue d'oïl eine nach beſtimmten pſychologiſchen Geſetzen gebildete, analytiſche Form des Lateiniſchen, eine Modification der lingua latina rustica, zu ſehen und ſich der ganz elementaren Notion zu erinnern, daß (ebenſo wie bei den analytiſchen Formen des Deutſchen, bei dem Holländiſchen und Flamändiſchen), das Volk die ſynthetiſche Form nach Geſetzen auflöſt, die es ſich nicht conventionell und eigenhändig ſchafft, ſondern, die ihm unbewußt gegeben ſind und nach denen es überall auf dieſelbe Art verfährt (die Erſatzmittel für die Flexionen ſind die nämlichen), ſtatt zu erkennen, wie bei dem Transformationsprozeſſe der lat. Volksſprache auf galliſchem Boden die keltiſchen und deutſchen Elemente in kurzer Zeit von den romaniſchen vollſtändig bewältigt und aſſimilirt wurden, gehen Du Méril und einige Journalkritiker von der Anſicht aus, „daß die vier oder fünf Nationen, welche „(zuweilen wie die Franken nur einige Tauſend Mann ſtark), Theile „Galliens beſetzten, das Lateiniſche zu einem unförmlichen Gewirre „von Wörtern (melange informe de mots qui ne retentissaient plus „qu'à l'oreille) gemacht haben, in welchem die Trümmer der verſchiedenen Idiome leblos neben einander beſtanden, bis endlich „die Intelligenz des Volkes eine gewaltſame Kraftanſtrengung machte „und ſich eine wirkliche Sprache ſchuf, die für die alltäglichen Bedürfniſſe ausreichte.“ Man kann dieſes Phantaſiegemälde bei Edéleſtand Du Méril (Floire et Blanceflor. Introd. p. CCXI. ff.) nachleſen.

Allerdings läßt er ſich dabei zwei Dinge zu Schulden kommen, die ſein ganzes Raiſonnement wieder zu Nichte machen: erſtens eine unverzeihliche Vergeßlichkeit, denn er hätte am Beiſpiele der Normannen erkennen ſollen, wie ein kraftvoller poeſiereicher Volksſtamm, auf kleinem Länderraum zuſammengedrängt, bereits in der zweiten Generation ſeiner Mutterſprache ſo vollſtändig entſagt haben kann, daß ſeine Dichter in der adoptirten Sprache der Beſiegten den erſten Preis davon tragen; zweitens eine merkwürdige Inconſequenz, denn (p. CCXIII.) erklärt er auf einmal blos die Sprache vor dem 12. Jahrhundert für barbariſch und ſpricht mit Anerkennung von den Fortſchritten derſelben bis zu der Mitte des dreizehnten. Er hebt dadurch natürlich alles auf, was er früher zum Nachtheile der „Monuments du vieux français“ im Allgemeinen geſagt hat, da ja die litterariſche Sprache, mit der wir es hauptſächlich zu thun haben, auf das 11.—14. Jahrhundert beſchränkt iſt. Der Irrthum wurzelt größten Theils in dem hartnäckigen Sträuben gegen die Anerkennung der Thatſache, daß die (oft nur ſcheinbare) Regelloſigkeit der Schreibart in der Ausſprache durchaus keine ſyntaktiſche Regelloſigkeit der Sprache zeigt. Wenn z. B. Gautier d'Arras ſchreibt:

Nus ne'l pëust si atorner
fors nostre sires Ihesu Crist
ki por le pecié, ke vesist,
de-d'ens la Virgne descendi
et puis soufri c'on le pendi.
Eracl. 5624— 8.

ſo wendet er ſyntaktiſch genau das Defin. descendi und den Conjunctiv pendi an; er brauchte nicht, wie die neuere Sprache, descendit und pendît zu ſchreiben, da das t ja nicht ausgeſprochen wurde. Iſt darum ſeine Sprache barbariſch? Doch genug davon. Wir wollen in Betreff der Parforcetour, die Sprache der Merowinger- und Karolingerzeit einem Raiſonnement über das Franzöſiſche der Trouvères, welche Brunetto Latini im J. 1260 über alle andern Sprachen ſetzte, unterzuſchieben, mit den Worten Rabelais ſagen: ne nous en emburelucocquez plus l'entendement.

Die Angaben von Fr. Diez ſind folgende:

1. „Die Mundarten ſpielen im Franzöſiſchen eine weit wichtigere Rolle als im Italieniſchen, da ſie in der geſammten älteren Litteratur volle Gültigkeit hatten und keine derſelben als eigentliche Schriftſprache anerkannt ward.“ (p. 121.)

2. „Die lothringiſche Nebenmundart unterſcheidet ſich wenig von der burgundiſchen.“ (p. 124.)

3. „Die franzöſiſche Mundart trennte ſich unter Ludwig IX. nur in wenigen Stücken von der burgundiſchen.“ (ib.)

4. „Die pikardiſche Mundart hat in ihrem Vocalismus große Aehnlichkeit mit der burgundiſchen. In ihrem Conſonantismus tritt die hochwichtige Abweichung ein, daß franz. ç oder auch ss (lat. ci, ti) durch ch, ch durch k vertreten zu werden pflegt, **aber** ſelbſt in den entſchiedenſten (!) Denkmälern dieſer Mundart wird die pikardiſche Sitte häufig durch die „franzöſiſche“ unterbrochen, ce neben che, chose neben cose geſchrieben.“ (p. 125.)

5. „In Flandern zeigt die Mundart wenig Verſchiedenes. Urkunden des 13. Jahrhunderts aus Tournay ſchreiben z. B. auf burgundiſche Weiſe peretaige, pasturaige, etc.“ (p. 125.)

Der Leſer wird wahrſcheinlich ſchon mit Ueberraſchung bemerkt haben, wie der Altmeiſter der romaniſchen Sprachforſchung, ohne das verknüpfende Band ſeiner bedeutſamen Angaben ſelbſt zu gewahren, faſt mathematiſch richtig bewieſen hat, daß die ſogen. Lothringiſche, Burgundiſche, Pikardiſche und Flandriſche Mundart in der Hauptſache mit der franzöſiſchen übereinſtimmen oder daß diejenigen Recht haben, welche dieſe Uebereinſtimmung durch die allgemeine Anerkennung des Franzöſiſchen als Schriftſprache erklären.

Die „Hauptrolle, welche die Mundarten ſpielen“ ſollen, wird dadurch von ſelbſt auf eine unbedeutende, blos in den Schreibweiſen der Provinzen hie und da zu erkennende Nebenrolle beſchränkt.

Man wird demnach folgende Angabe von Diez in ihrer ganzen Bedeutung zu würdigen wiſſen: „Da man im Mittelalter unter Franzoſen zunächſt die Einwohner von Isle de France verſtand (Belege bei Du Méril. Dict. norm. p. XI.), ſo hätte franzöſiſch auch auf die Mundart dieſer Provinz beſchränkt werden ſollen, aber es ward eben ſowohl im weitern Sinne auf das ganze Sprachgebiet erſtreckt: ço espelt en françeis, heißt es z. B. in den normanniſchen Livres des rois, ſo im Rou und überall. Für das reinſte Franzöſiſch galt jedoch ſchon bei den Alten die Sprache von Isle de France oder von Paris, wofür allbekannte Zeugniſſe vorhanden ſind.“

In Betreff des ſogenannten Normanniſchen habe ich ſchon im vorigen Aufſatze (S. 251—55) an einzelnen Eigenthümlichkeiten der Schreibart (u und ei) nachgewieſen, daß die Ausſprache keine Unterſchiede zu erkennen giebt, welche erlaubten, einen vom Franzöſiſchen verſchiedenen Dialekt anzunehmen.

Was das ſogenannte „ſpecifiſch normanniſche“ ei betrifft, ſo kann kein Zweifel mehr beſtehen, daß daſſelbe nur eine unbedeutende Nuance der Ausſprache des franz. oi, geſprochen ouè (wofür Diez ſelbſt p. 421—3 eine Reihe von Belegen bringt), bezeichnet hat. Ampère (Format. de la langue fr. p. 383) hält mit vollem Rechte die Ausſprache ouè für die ächte altfranzöſiſche, weil es noch jetzt die faſt allgemeine Ausſprache der Provinzen iſt und altfranzöſiſche Reime wie adoise — aise, avaines — moines es beweiſen. Diez ſucht (p. 422, Anm.) dieſes unumſtößliche Factum mit den Worten zu beſeitigen: „es liegt die Einwendung nahe, daß der Dichter ebenſowohl adaise avoines geſchrieben haben konnte.“ Um es offen heraus zu ſagen, Diez ſieht wahrſcheinlich ein, daß wenn die Ausſprache auf dieſe Weiſe einen der allerwichtigſten Unterſchiede des Normanniſchen vom Franzöſiſchen faſt auf Null reducirt, damit auch das ganze übrige Gebäude von ſpecifiſch pikardiſchen, burgundiſchen und dgl. Unterſchieden einen Stoß erhalten würde, der wohl deſſen Todesſtoß werden könnte, da ſchon andere Conceſſionen genug gemacht ſind. Ich erlaube mir den Beweis Ampère's durch einige Belege zu ſtützen, gegen die alles Sträuben nichts helfen ſoll:

Et vit i. de ses drus qui ens è l'camp estoit.
si le féri de l'branc que trestout le desfait.
(R. d'Alixandre p. 86, 11 Michelant.)

Es gehen vorher und folgen die Reime trait, lait, garait, vait, fait. Es wird wohl Niemand zu behaupten wagen, daß Lambert li Tors auch desfoit, troit, loit geſchrieben haben könne. Mit der Schreibart estait dagegen, hätte er die Ausſprache gegeben, welche wir beweiſen wollen. Für die Ausſprache von avoine:

Roi, votre bele cars estoit er soir plus saine
que n'est marbres polis et suef comme laine;
or est poignans et aspre plus que n'est pains d'avaine.
(R. d'Alix. 535. 11—13.)

Im Alexander iſt Macédoine ſtets Macedaine, Reim zu Aquitaine, geſchrieben. Godefroy de Paris reimt: lairay — je le cray! (2449); voire — fere (3878); estoile — novele (auch esteilles — pareilles) (1660); roy — Courtray (1717); esmay (d. i. esmoi) — en may (6221); seize — Pontoise. Das iſt die Pariſer Ausſprache vom Jahre 1300! Nach Godefroy iſt auch die irreführende Bemerkung von Diez p. 425: „ſchon Lafontaine reimt connoître auf maître“ zu verbeſſern, denn dieſer Dichter reimt v. 2079, 4307, 4872, 7233 connoistre mit mestre (maître) und estre, die man doch gewiß

nicht mit oa aussprechen wird. Jedes Jahrhundert bietet Beispiele. Bekanntlich findet sich die sogenannte Voltaire'sche Schreibart schon bei den Trouvères, auch hie und da bei Godefroy z. B. ouait, osait 1937—8. Wir wissen jetzt, daß der Grund dazu in der Aussprache liegt.

Man wird jetzt auch begreifen, weshalb aus dem altfranzösischen je vois heute je vais wird, voir das Futurum verrai hat und eine Reihe anderer Einzelheiten der Formenlehre, die durch Miskennung der alten Aussprache in wissenschaftlichen Grammatiken grundfalsch erklärt werden. Auch wird die Stelle klar, wo Rabelais (Liv. I. c. 9.) über die Rebusmacher seiner Zeit losfährt: ces glorieux de court et transporteurs de noms, lesquelz voulens en leurs devises signifier espoir, font pourtraire une sphère, des pennes d'oiseaux pour poines ...; un lict sans ciel pour ung licentié. — Ich bemerke noch, daß sich die Wörter, in welchen oi altfranz. eine andere Aussprache oder gar eine doppelte hatte, alle nachweisen lassen. — Um nun dem sogenannten alt-normannischen Dialekte den Boden vollends zu nehmen, gesteht Diez (p. 126): „In der neu-normannischen Mundart sucht man die strengen Züge der alten vergebens. Ist dieses picardische Einwirkung?" — Wir wollen für den etwas unbestimmten Ausdruck „die strengen Züge" sagen „die charakteristischen Eigenthümlichkeiten," und dann ist die Antwort folgende: „die Sprache der alt-normannischen Dichter war die französische und nicht das gleichzeitige Patois der Provinz, weshalb man auch vergebens nach den Haupteigenthümlichkeiten des heutigen Patois darin suchen wird."

Es ist für die Wissenschaft sehr zu bedauern, daß Diez über die so wichtige Dialektenfrage sich so schwankend ausgesprochen hat; denn wie wir gesehen, sind die Zugeständnisse, welche er dem Systeme Génin's (ohne ihn dabei zu nennen) macht, so bedeutend, daß die Punkte, wodurch er Fallot noch zu stützen sucht, ganz haltlos bleiben; es ist zu bedauern, daß der allverehrte Forscher trotz seiner fast sprichwörtlichen Vorsicht und Gewissenhaftigkeit sich durch die leidenschaftlichen französischen Verfechter der Dialekte hat verleiten lassen, nicht blos einige schwache Argumente*), sondern auch mehr als eine ganz un-

*) Er citirt auch die im vorigen Aufsatze S. 246—7 besprochene Stelle von Quenes de Bethune. Bezweifler der Richtigkeit der Widerlegung bitte ich die zwei Gedichte dieses Trouvères in Wackernagels Schatzkästlein „Altfranz. Lieder und Leiche" nachzulesen. Wenn sie Unfranzösisches darin nachweisen können, sollen sie Recht haben.

richtige Angabe zu wiederholen. Die auffallendſte iſt p. 122: „Auch die ſpätern Grammatiker nehmen zuweilen Rückſicht auf die Hauptmundarten. Perion z. B. kennt außer ſeiner eigenen burgundiſchen, die ihm auch die Schriftſprache iſt, als davon abweichend die pikardiſche und normanniſche.“ Die Grammatiker des 16. Jahrhunderts nehmen allerdings nicht ſelten Rückſicht auf die Mundarten, aber nur um wie Meygret und Pelletier ihre eigenen Provinzialismen ſich vorzuwerfen oder um denſelben den Gebrauch der reinen franzöſiſchen Schriftſprache ſcharf entgegen zu ſetzen. Die Angabe über Perion iſt unrichtig, 1) weil dieſer Gelehrte, aus Cormery an der Indra (Aindre) in der Touraine, das Burgundiſche gar nicht einmal kannte und es auch kein einziges Mal in ſeinem Werkchen erwähnt; 2) weil er gerade im Gegentheil die ihm bekannten Mundarten der Touraine, Picardie und Normandie mit dem Pariſer Dialekt vergleicht, den allein er für die Schriftſprache und für ächt franzöſiſch hält. Sein Buch handelt „de linguae Gallicae (!) origine ejusque cum Graeca cognatione;“ was er unter lingua Gallica verſtehe, ſagt er ausdrücklich p. 15 b. „Cum Gallorum sermonem dico eum dico, qui proprie et omnino Gallorum dicitur. Scis enim nos cum de caeteris sermo habetur, non eos Gallice loqui solitos dicere, sed vel Picardice, vel Nortmannice, vel quovis alio genere.“ Iſt das klar? — Hier eine früher erwähnte Stelle: „Quam vim habuisse putas in ea Belgarum parte, quae Flamingia dicitur, ius illud provocandi ad Senatum Parisiorum, quod ante annos triginta ibi valebat, ad linguae nostrae (!) cognitionem atque rationem? An non publice in oppidis pene omnibus iisdem temporibus magistri pueros linguam nostram docebant? Nonne permultas Lutetiam (!) ejus tantum dicendae causa soliti erant mittere?“ — Perion ſtudirte, wie er ſelbſt ſagt, nicht weniger als zwanzig Jahre lang in

Deutſche Anhänger der Dialekte mache ich darauf aufmerkſam, daß ſie für ihr Syſtem auf der Wolfenb. Bibliothek einen intereſſanten Fund machen können. Dort befindet ſich nämlich, wie Ebert (Ueberlieferungen zur Geſchichte, Litteratur ꝛc. I. 157) berichtet, ein Manuſcript, betitelt: Les ordonnances appartenans à l'office d'armes, mit der Bemerkung: ce livre est écrit en vieux langage Picard, l'original duquel est demeuré entre les mains de M. d'Urfé etc. Et fut ce livre écrit en l'an 1370 du règne du roi Charles V. Man denke ſich einmal „Altpikardiſches vom Jahre 1370!“ Leider wird es damit dieſelbe Bewandtniß haben, wie mit den Chansons du Chatelain de Coucy, welche man wirklich die Dreiſtigkeit gehabt hat für altpikardiſch zu erklären. Man ſehe ſich einmal die Proben dieſer Chansons bei Ideler an.

Paris, wo er ſolches Anſehen erlangte, daß ihn die Univerſität in ihrem Streite gegen Ramus zum Vertreter nahm; Budeus regte ihn zur Vergleichung des Franzöſiſchen mit dem Griechiſchen an. Sieht man von den oft haarſträubenden Etymologien ab *), ſo findet man in dem höchſt lehrreichen Werkchen neben manchen ſcharfſinnigen Bemerkungen über die Geſchichte der Sprache eine ganze Reihe von Angaben über die Ausſprache der Provinzen in der erſten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Wie ein Botaniker Blumen ſammelt, ſo notirte er ſich auf ſeinen Reiſen Wörter der Patois und Eigenthümlichkeiten der Ausſprache. Perion hält die Ausſprache ſeiner Tourangeaux für die altfranzöſiſche, und darin hat er in ſofern Recht, als die Touraine, die Wiege der Könige und am wenigſten fremden Einflüſſen ausgeſetzt, zu allen Zeiten die franzöſiſche Sprache am reinſten bewahrt hat, weshalb auch das Patois dieſer Provinz nicht wenig Aufſchlüſſe über die alte Ausſprache gewährt.

Angeſichts einer ſolchen Fundgrube und einer großen Anzahl noch weit ergiebigerer Quellen aus dem 16. Jahrhundert muß man daher den Ausſpruch von Diez p. 404: „daß wir nur einige Nachrichten und Winke über die alte Ausſprache beſitzen“ nicht dahin verſtehen, als hätten wir nicht Material genug, um dieſelbe vollſtändig herzuſtellen. Wir können dieſes und noch mehr. Wenn wir nämlich genau wiſſen, wie das Volk und wie der Hof im 16. Jahrhundert ausſprachen, ſo können wir mit den Texten in der Hand und durch die Kenntniß der Patois unterſtützt von Jahrhundert zu Jahrhundert bis zur langue d'oïl zurückgehen und unterwegs die etwa eindringenden Alterationen controliren, alſo auch eine Geſchichte der Ausſprache ſchreiben. Bei dieſem Verfahren erzielt man, wie ich aus Erfahrung weiß, keine Hypotheſen, ſondern poſitive Reſultate, welche die Feuerprobe der wiſſenſchaftlichen Kritik zu beſtehen vermögen.

Diez, deſſen Scharfblick ſonſt die verborgenſten Quellen aufzufinden und meiſterhaft auszubeuten weiß, ſcheint gerade die ergiebigſte überſehen zu haben: ich meine den Neographenſtreit. Er ſagt darüber blos: „zum Unglücke fühlten ſich die Grammatiker dieſes Jahrhunderts berufen, als Reformatoren der Sprache zu verfahren, namentlich die Orthographie einer völligen Umgeſtaltung zu unterwerfen, die oft lächerlich oder abgeſchmackt ausfiel“ (p. 120). — Man kann

*) Wie entſteht beoucoup aus πολλάκις? si π in b mutetur, et e inter b et o locetur, erit beo, sublatisque λλα litteris (weg mit dem Plunder), is in oup mutetur, beaucoup erit.

die Lächerlichkeiten der Neographen, wie die Etymologien Perions, als willkommene Recreation bei dem gewiß trockenem Studium derſelben mitnehmen; die Frage iſt aber: welche Reſultate laſſen ſich für die Sprachwiſſenſchaft aus ihren Beſtrebungen ziehen? Und da findet ſich denn, daß gerade, weil ſie wie Meygret beabſichtigen „de fere qadrer lé lettres e lecrittur ao voes (voix) e a la prononciacion, sans avoer egart ao loes sophistiqes de derivezons e diferenees aoqelles se soumettet plus qe jamès aocuns dé notres, comme beufs ao jou (pardon!)“ die damalige Ausſprache in ihren Schriften ſo vollſtändig und authentiſch zu Tage liegt, als man es nur verlangen kann.

Der Neographenſtreit, dem die franzöſiſche Sprache einen Theil ihrer jetzigen Schreibweiſe verdankt, begann ſchon 1531 mit einzelnen Neuerungen von Jacques Dubois „L'Orthographe françoise“ und Florimond „Brefve doctrine pour duement escripre. 1535.“ Louis Meygret machte 1545 den erſten Verſuch zu einer gänzlichen Umgeſtaltung der Schreibart durch ſeine Schrift: Traité touchant le commun usage de l'Escriture Françoise, auquel est débattu des fautes et abus en la vraie et ancienne puissance des lettres, und ſchrieb dann als praktiſche Anwendung ſeines Syſtems: „Le Menteur ou l'Incrédule de Lucian, traduit du Grec: avec une escriture quadrant à la prolation Françoise. P. 1548.“ Es entſpann ſich ein ſehr lebhafter Streit, an welchem von 1548—62 außer Meygret noch J. Pelletier, Guillaume des Autelz (Glaumalis de Vezelet), Robert Estienne, P. Ramus und ſelbſt Pasquier (Lettres III. l. 4) Theil nahmen. Von 1572—79 ſetzten Honorat Rambaut*) und Joubert die Reformverſuche fort, während Dichter wie Baïf ſchon nach Art Meygrets ſchrieben; im 17. Jahrhundert waren es Claude Expilly (er ſchrieb einen Foliband: L'orthographe Françoise selon la prononciation. Lyon 1618), Lesclache und Lartigault, im 18. Vaudelin, Caſtel de St. Pierre u. a., welche mehr oder weniger im Sinne Meygrets die Schreibart der Ausſprache anzupaſſen ſuchten. Ueberhaupt ſind im 16. und 17. Jahrhundert mehr als fünfzig Werke blos über Ausſprache und Orthographie erſchienen; ja es haben ſogar einzelne Buchſtaben (i, u, h) beſondere Bearbeiter gefunden. — So viel ich weiß, ſind die bedeutenden Reſultate, welche der Neographenſtreit liefern kann, noch in keinem Werke zuſammen geſtellt, obgleich eine Mono-

*) Sein Syſtem beſtand in cinquante-deux lettres, savoir, huit femelles ou voyelles, quarante-un mâles ou consonnes, et trois lettres neutres.

graphie deſſelben dringend nothwendig wäre. Leider ſind die Quellen wohl nur in Paris vollſtändig vorhanden.

Bei den Unterſuchungen über die Ausſprache im 16. Jahrhundert und bei den Schlüſſen, die man daraus auf die altfranzöſiſche Ausſprache machen will, darf man nicht, wie es noch immer geſchieht, unberückſichtigt laſſen, daß die „Latiniſeurs und Grecaniſeurs" der Renaiſſance eine Menge aus der langue d'oïl verbannter etymologiſcher Buchſtaben in die Schrift wieder einführten *) und durch das Ausſprechen dieſer, ſowie anderer früher ſtummen Buchſtaben die alte Ausſprache alterirten. Sie ſprachen z. B. sciénce, prudénce, mit é, hoste mit s, dem alten Gebrauche und dem Geiſte der Sprache ganz entgegen. Wie viel davon auf Rechnung der Neographen kommt, erlaubt der Raum nicht, hier anzugeben. Man findet im 16. Jahrhundert die alte nationale Ausſprache nur beim Volke: der Hof ſprach den durch Italianismen verdorbenen „jargon courtisanesque," und bei den Grammatikern und Dichtern muß man ſorgfältig ausſcheiden, was der damaligen gelehrten Mode allein angehört. Ein frappantes Beiſpiel: Perion bemerkt p. 77: „Rustici, in quibus priscae linguae nostrae vestigia perseverant, sine r pàler nunc etiam dicunt, ex quo intelligi par est, priscos illos gallos usos fuisse hoc vocabulo." Er verſteht zwar ſehr wenig von der prisca lingua, doch hat er in ſofern Recht, als ſich im Altfranzöſiſchen nicht blos ſehr oft die Schreibart paler oder paller, ſondern auch Reime finden, welche dieſe Ausſprache beweiſen. (Godefroy de Paris. Chron. metr. 5129. 6418. 7400.) Man ſprach ebenſo nicht Charles ſondern Châles aus, denn Godefroy (den ich wegen ſeines reinen Franzöſiſch als Gewährsmann nehme und für ähnliche Unterſuchungen hiermit empfehle) reimt an mehreren Stellen (568, 4989, 6496, 7475) Challes oder Charles mit bataille, malle und falle. In der Kaiſerſtadt Aachen heißt es von jeher (auch in Urkunden) „Kaiſer Kal."

Eine Verkennung dieſer Rückſicht hat Thurot veranlaßt eine grundfalſche allgemeine Regel für die altfranzöſiſche Ausſprache der

*) cf. Fr. Wey. p. 372—82. Er bemerkt u. a.: „Ils (les lettrés) régnaient sur le langage écrit; et, quelle que fût l'indépendance des écrivains nationaux, ils subissaient en passant sous la presse, les doctrines des correcteurs d'imprimerie, vrais soldats d'érudition chargés d'exécuter les arrêts des docteurs. — Die Buchdrucker nahmen, um ihr Syſtem einer wiſſenſchaftlichen Orthographie durchzuführen, ſogar Buchſtaben auf, welche die Etymologie gar nicht rechtfertigte.

Endconſonanten aufzuſtellen. Da Fr. Diez dieſelbe unter Vorausſchickung einer, wie mir ſcheint, misverſtandenen Stelle des Londoner Documents wiederholt, ſo erlaube ich mir, beide nach den Angaben dieſes Meiſters, p. 431, näher zu unterſuchen. Diez ſagt: „Schon die Alten kannten die Regel, gewiſſe Endconſonanten in zuſammenhängender Rede verſtummen zu laſſen. Quotiescunque, heißt es in dem Londoner Document (13 saec.), dictio incipiens cum consonante sequitur immediate dictionem in consonantem terminantem, dum tamen sine pausa pronuncietur, consonans ultima dictionis anterioris debet pronunciando praetermitti, v. g. mieux vaut boyr' apres manger que devant, exceptis tribus (?) consonantibus **s, m, n, r,** quae pronunciando debent praetermitti, v. g. pur Dieu, sire Williaume, fetes .... talent.*) Sehr zu beachten in dieſer Stelle iſt die deutlich ausgeſprochene Bemerkung, daß die Endconſonanten, wenn eine Pauſe folgt, alſo auch am Versſchluß von der Verſtummung nicht betroffen werden. Dieſer Gebrauch dauerte wenigſtens bei den correct Redenden bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts fort, wie Thurot aus den Grammatikern dieſer Zeit bewieſen hat (de la prononc. des consonnes finales dans l'ancien français, cf. Journ. gén. de l'instr. publ. 1854); der vorletzte Conſonant, mit Ausnahme des r, verſtummte. Man ſprach alſo sait wie neufr. sept, in parlent hörte man das t, passez reimte auf tels, Tures reimte auf durs."

Halten wir zuerſt das 13. und das 16. Jahrhundert gehörig aus einander. Es wird Niemand läugnen, daß Diez aus der angeführten Stelle die Regel ziehen will: „im Altfranzöſiſchen werden die Endconſonanten am Versſchluſſe und überhaupt, wenn eine Pauſe folgt, ausgeſprochen." Dazu bemerke ich: 1) Weder das Londoner noch das Oxforder Document, deren ſonſtige Uebereinſtimmung Diez p. 404 anerkennt, dürften dieſe Regel enthalten, denn:

Einerſeits iſt bei beiden nur die Rede von unmittelbar auf-

*) Das Oxforder Manuſcript lautet hier: Item, quandocumque aliqua diccio incipiens a consonante sequitur aliquam diccionem terminantem in consonante, in rationibus pendentibus, consonans interioris diccionis potest scribi sed in pronunciatione non proferri, ut apres manger debet sonari aprē manger. Alſo auch s verſtummte. Anmerkung von Diez. — Das tribus oben im Londoner Document iſt alſo richtig und das eingeſchmuggelte s muß geſtrichen werden.

einanderfolgenden Wörtern, bei welchen die Endconſonanten nicht ausgeſprochen werden ſollen, und

andererſeits giebt eine Verbindung beider Texte den Sinn: „innerhalb des Satzes wird vor einem mit einem Conſonanten beginnenden Worte der Endconſonant des unmittelbar vorhergehenden nicht ausgeſprochen, indem jedoch die Ausſprache beider Wörter ohne Pauſe ſtattfindet. — Man ſpreche daher wie ein Wort aus: apres⁀manger oder die ganze Reihe: mieux⁀vaut⁀boir'⁀apres⁀manger⁀que⁀devant.“

Iſt das unfranzöſiſch?! Es wäre allerdings ärgerlich, wenn ſchon im 13. Jahrhundert die franzöſiſche Ausſprache den heutigen nationalen Charakter gehabt hätte.

2) Wie aus den Wörtern, mit welchen Diez die Stelle des Londoner Documents einleitet, hervorgehen dürfte, ſcheint der verehrte Meiſter dieſelbe anfangs nach meiner Auffaſſung verſtanden zu haben und nur durch Thurot zur Aufſtellung einer Regel veranlaßt worden zu ſein, welche nur in beſchränktem Maaße für das 16. Jahrhundert anwendbar iſt, für die langue d'oïl jedoch gegen alle Texte verſtößt. Hier nur einige Belege für das Verſtummen des s, x und t am Versſchluſſe:

En cele année propre fu
En Grece grant cry et grant hu.
God. de Paris. Chron. 3775.

Priez pour moi Dame-Dex.
La surveille de sainct Andrieu.
ib. 7160.

Couvers fu d'un cier pale, onques millor ne vi,
ii lions de fin or avoit tissus en mi.
Alix. 121.

M'espée muert de faim et ma lance de soi;
se de l'sanc ne l'saole, de proece recroi.
ostages vus en doinst cest anel de mon doi
que me tramist m'amie, la biele en qui je croi.
Alix. 474.

Bekanntlich wird das Defini auf it unzählige Male blos mit i geſchrieben und mit Wörtern (z. B. ami im Alix. p. 121) gereimt, die nie ein t am Schluſſe gehabt haben. Die Partic. aufé, i und u

werden im Singular und im Plural ohne Unterſchied mit oder ohne s geſchrieben, weil daſſelbe nicht ausgeſprochen wurde; auch reimen dieſe Participien auf Wörter, denen man beim beſten Willen kein s auch nur hinzudenken kann. Stellen giebt es zu Dutzenden. — Dies wird genügen, um für das Altfranzöſiſche jene allgemeine Regel umzuſtoßen; ob Génin Recht hat und alle Schlußconſonanten (ausgenommen vor einem Vocale) ſtumm waren, werde ich an einer andern Stelle unterſuchen: die Entſcheidung iſt dabei beſonders über die Infinitivendungen ſchwer. Ich halte es auch für überflüſſig, hier in Betreff der Thurotſchen Angabe nachzuweiſen, daß sait auf sept und passez auf telz reimten, weil weder t, pt, noch z, lz ausgeſprochen wurden, natürlich nur im Altfranzöſiſchen; dagegen finde ich mich durch die Behauptung, daß r als vorletzter Conſonant ausgeſprochen worden ſei, zu einem kurzen Nachweiſe der Unhaltbarkeit derſelben genöthigt, weil ſie eine Fundamentaleigenthümlichkeit der welſchen Ausſprache ignorirt und bei Seite ſchiebt. Sowohl der Pariſer Mundart, als auch den meiſten übrigen nordfranzöſiſchen Patois iſt das ſogenannte grasseyement eigenthümlich, in Folge deſſen beſonders r vor Conſonanten ausgeſtoßen und der Vocal der Silbe etwas gedehnter geſprochen wird. Wie die Pariſer abre, mabre, mecredi u. ſ. w. ſprechen, ſo die Normannen gâs (gars), die Picarden asi (arsi), melan (merlan), die Lothringer mâdi (mardi), tojô (toujours), hésâ (hasard), paiyâ (paillard) u. ſ. w. Eben deshalb ſprechen wir noch heute valet (varlet), faubourg (forsbourg), candelabre (candelelarbre) u. ſ. w. Eine ſolche Eigenthümlichkeit, die ſo zu ſagen mit dem Sprachorgan des Volkes verwachſen iſt, läßt ſich der langue d'oïl nicht abſprechen, man müßte denn einen hiſtoriſchen Grund dafür beibringen. Die Texte bringen ſo viele Beweiſe, daß man um die Auswahl verlegen iſt.

> Cil des desers i furent dusc' à bones Arcus;
> Gos et Margos i vienent de la tiere des Turs
> et cccm. hommes amenèrent u plus.
>
> Alix. 300.

Die alte Ausſprache von Turs oder Turcs iſt Tû geweſen. Lambert ſchreibt auch die Eigennamen Porrus, Arcus ohne s. Ich müßte mich ſehr irren, wenn hier Gos et Margos nicht Gog und Magog wäre, vom Trouvère geſprochen Go et Mâgo.

> Dans clins crie s'enseigne, ne pot avoir solas;
> Se il fust il et autres, u lui tiers, u lui quars.
>
> Alix. 408.

Es folgen Reime wie las, couars; gars (cf. oben) fas. Für die Endung ors, ars und urs findet man blos im Alexander Belege p. 258, 277, 280, 284, 287, 297, 300, 357, 525. Das ſind Thatſachen, an welchen ſich durch kein Raiſonnement rütteln läßt. Die ſcheinbar unregelmäßigen Reime:

Quant ele (la cité) fu fondée, tours i ot cent et sept
ne crient asaut, ne siége, ne tornoi, ne agait.
mult fu la cités bele et sist en un desert;
il n'a si aaisié, bien en savons à test,
enfresi à Baudare ù fu né Dagonbert.
Alixandres li rois par grant joie i alait,

leſe ich daher sè, desê, tè, Dagobê. Wer die Genauigkeit kennt, mit welcher die Trouvères die Silben zählten, wird denſelben auch wohl zumuthen, daß ſie Wörter ſuchten, die wirklich auf einander reimten. In vielen andern ähnlichen Fällen wird man noch finden, und ich werde mein Scherflein dazu beitragen, daß das leider zuweilen wiſſenſchaftliche Gerede von der Regelloſigkeit der langue d'oïl nur Staub- und Nebelwolken ſind, hinter welchen ſich diejenigen verſchanzen, die nicht eingeſtehen wollen, daß das bisherige Wiſſen darüber noch ſehr unvollſtändig iſt und der einmal adoptirte Schematismus der Unterſuchung nicht blos nicht ausreicht, ſondern ſogar uns nicht ſelten in Sackgaſſen führt.

Die vorhergegangenen Unterſuchungen werden dieſes wahrſcheinlich hinlänglich klar gemacht haben. Ich komme auf das zurück, was ich ſchon im vorigen Aufſatze ausgeſprochen habe: das Dialekten-Syſtem Fallots muß aufgegeben und die altfranzöſiſche Grammatik auf neuen Grundlagen vermittelſt des Studiums der Ausſprache hergeſtellt werden. Damit iſt nicht geſagt, daß wir Génins ganzes Syſtem adoptiren ſollen: Littré und andere haben ſchon manche Reſtrictionen dazu gemacht, und ich werde es verſuchen, in einer beſondern Arbeit hierüber vollſtändige Gewißheit zu verſchaffen.

Der Streit Génins mit ſeinen litterariſchen Gegnern iſt durch perſönliche Angriffe und durch die häßlichſten Parteileidenſchaften getrübt worden; wir ſtehen dieſen Dingen, Gott Lob! ziemlich fern und können, ohne Rückſicht darauf, dem Manne als Bahnbrecher einer neuen, an Reſultaten reichen, wiſſenſchaftlichen Richtung Gerechtigkeit widerfahren laſſen. In Deutſchland hat Richard Volkmann, deſſen treffliche Arbeit über provenzaliſche Grammatik (Herrig's

Arch. XIV.) der Leſer wohl kennen wird, zuerſt den Muth und die Einſicht gehabt, die Wichtigkeit der Forſchungen Génins zu betonen und die damals unerhörte Frage aufzuwerfen: wie ſich die eigentliche altfranzöſiſche Schriftſprache zu den drei Hauptdialekten verhalte? (Herrig's Arch. XIV. 431 ff.) Die Antwort dürfte jetzt, ſo weit der beſchränkte Raum dieſer Zeitſchrift eine Auseinanderſetzung geſtattete, im Vorhergegangenen gegeben ſein.

Ueber Texteskritik im nächſten Artikel.

Ueber das Studium der Mathematik auf Gymnasien.

Vom Dr. E. v. Cölln in Cüstrin.

Schon seit geraumer Zeit klagen die Universitäts-Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften über die mathematische Bildung, die ihre Zuhörer von den Gymnasien mitbringen, und die oft in einer Art vernachlässigt erscheint, daß die Studirenden selbst bei dem besten Willen nicht im Stande sind, den Vorlesungen zu folgen und daher wenig oder gar keinen Nutzen von denselben haben. Seitdem man den Calcül auch auf die Naturwissenschaften anwendet, stellt sich der erwähnte Uebelstand um so greller heraus und verlangt, wenn anders die Universitäten den beabsichtigten Nutzen für die Wissenschaft haben sollen, dringend Abhülfe.

In der That ist auch der mathematische Cursus unsrer Gymnasien gegenüber den heutigen Anforderungen und dem Standpunkte, auf dem die Mathematik steht, viel zu eng; so anerkennenswerth gewiß die Verordnung vom 12. Januar 1856 ist, indem sie der individuellen Richtung Raum giebt und eine Compensation zwischen den mathematischen und philologischen Leistungen zuläßt, so hat sie dennoch der Mathematik mehr geschadet, als genutzt. Bekanntlich wird die Mathematik leider noch als das Stiefkind der Gymnasien angesehen und genießt nur der Duldung, nicht der Pflege; während nun früher auch der künftige Philologe sich einen gewissen Umfang mathematischer Kenntnisse aneignen mußte, wenn er das Abiturienten-Examen bestehen wollte, braucht er heute die Befürchtung nicht mehr zu haben, wegen Mangels jener Kenntnisse zurückgewiesen zu werden; den gleichen Vortheil hat der Mathematiker nicht, denn er wird es niemals bis zur Ober-Prima bringen, wenn er die Philologie vernachlässigen wollte; sonach ist die erwähnte Verordnung nichts als eine Erleichterung für

diejenigen, die zu bequem ſind, ſich die mathematiſchen Vorſtellungen anzueignen und zur Reife kommen zu laſſen. So lange nun aber die Gymnaſien nicht bloſe Pflanzſchulen der Philologie ſind, ſo lange junge Leute dort gebildet werden, die ihren Beruf nicht hinter den Büchern ſuchen, ſondern Techniker, Soldaten, Verwaltungsbeamte u. dgl. werden wollen, ſo lange muß man darauf bedacht ſein, der Mathematik diejenige Stelle anzuweiſen, die ihr in wiſſenſchaftlicher und pädagogiſcher Hinſicht zukommt.

Es muß mehr gethan werden und dazu gehört vor allen Dingen, daß eine Erweiterung des Lectionsplanes in der Art ſtattfinde, daß die Elemente der Differenzial- und Integral-Rechnung in den Kreis der Gymnaſialbildung gezogen werden.

Die Nothwendigkeit dieſer Maßregel iſt ſo dringend, daß man ſich dabei nicht von einer falſchen Furcht vor Schwierigkeiten leiten laſſen und nicht um der Schwachen oder um der etwaigen Unbeholfenheit der Lehrer willen, dies Ziel verrücken darf. Worin die angedeuteten Schwierigkeiten hauptſächlich beſtehen werden und wie ihnen entgegenzukommen ſein möchte, ſoll ſpäter dargethan werden.

Auf vielen Gymnaſien wird analytiſche Geometrie tractirt, es iſt dies aber, unberückſichtigt der oft ſehr mangelhaften Art der Darſtellung und des Umſtandes, daß der Vortrag dieſer Disciplin gemeinhin in eine Zeit fällt, wo das nahe Abiturientenexamen die Aufmerkſamkeit der Schüler abzuziehn geneigt iſt, nur eine unnöthige Quälerei ohne erhebliches Ziel, denn jeder Mathematiker weiß, wie einfach und leicht gerade dieſe Disciplin ſich macht, wenn man die Differenzial- und Integral-Rechnung zu Hülfe nehmen kann. Es verſteht ſich ganz von ſelbſt, daß der Vortrag der Infiniteſimal-Rechnung auf dem Gymnaſium weſentlich ein andrer ſein muß, als auf den Univerſitäten, die Bemerkung dürfte aber dennoch vielleicht nicht überflüſſig ſein, daß gerade in dieſem Punkt jeder Lehrer auf ſich Acht geben muß, daß er nicht von der Hoheit ſeines Gegenſtandes geblendet, ſeine Stellung vergißt und ſo vom unterrichtenden Lehrer ſich zum leſenden Profeſſor macht.

Das ganze mathematiſche Penſum muß vollſtändig in dem Geiſte des Schülers zur innerſten Ueberzeugung werden, zu dem Ende müſſen mehr, als bisher geſchehen, praktiſche Uebungen angeſtellt, Aufgaben, geometriſche, arithmetiſche und wie ſie heißen mögen, fleißig gelöſt werden; denn das Gelernte hilft gar nichts, wenn der Schüler nicht im Stande iſt, ſeine Lehrſätze anzuwenden und zu verwerthen. Der Uebergang zur Differenzial-Rechnung muß geſchickt bewerkſtelligt

werden, daß dem Schüler nicht, wie einſt Hegeln, der falſche Gedanke komme, als ob die Sätze der höhern Mathematik nicht mit der Schärfe bewieſen werden könnten, wie die der niedern.

Freilich entſteht den Lehrern aus dem Vortrage eines Manchem faſt fremdgewordenen Gegenſtandes eine größere Mühe; es iſt bequemer, die alte ausgefahrene Straße auch fortzuſchlendern und das Breite noch breiter zu treten. Darauf kann aber natürlich keine Rückſicht genommen werden, denn wo es das große Ganze gilt, da muß jeder Einzelne keine Mühe ſcheuen. Die Behörde kennt ja die Säumigen oder diejenigen, die mit ihrer Wiſſenſchaft nicht fortgegangen ſind oder nicht fortgehen wollen — dieſe ſind die größten Hinderniſſe zum Aufſchwunge der Mathematik, darum möge man Mittel finden, ſie zu erſetzen, man mag ihnen den mathematiſchen Unterricht bis Secunda geben, aber zum Lehrer der Prima, der die Anfangsgründe der höhern Rechnungsarten vorzutragen hat, mag man Männer wählen, die Luſt an ihrer Wiſſenſchaft haben, die ſelbſt Hand anlegen wollen zum Ausbau des herrlichen Gebäudes der Mathematik. Nicht Jeder, der Mathematik ſtudirt hat, kann ein Meiſter ſein, kann einen neuen Pfeiler errichten — aber was die Meiſter in kurzen, ſcharfen Zügen angedeutet, das kann er dem Ungeübten zugänglich machen, indem er die Zwiſchenſchlüſſe für dieſe findet, die der Genius im kühnen Fluge nicht berührte.

Wie die Anforderungen an einen Gebildeten heute ſind, ſo kann Keiner auf dieſen Namen Anſpruch machen, wenn er nicht auch mathematiſch gebildet iſt. Eine große Menge von Lebensverhältniſſen weiſen auf dergleichen mathematiſche Vorſtellungen hin und darum und aus hundert andern Gründen müſſen die Vorſtellungskreiſe gebildeter Leute auch nach dieſer Richtung hin gebildet ſein, ſonſt geht es ihnen faſt täglich wie den ganz Rohen d. h. ſie blamiren ſich.

Abgeſehen von den techniſchen Intereſſen, die die Mathematik darbietet, ſei hier nur erwähnt, daß es ganz unmöglich iſt, ſich mit den Naturwiſſenſchaften vertraut zu machen, ohne mathematiſche Kenntniſſe zu beſitzen. Man hüte ſich wohl, ſich durch die zahlreichen ſogenannten populären Schriften täuſchen zu laſſen, die bei Lichte beſehen, faſt keinen Nutzen für das Leben, für die Wiſſenſchaft hingegen nur Schaden bringen und meiſtens nur Buchhändler-Speculation ſind. Der populäre Schriftſteller rechnet auf die geringe mathematiſche Bildung ſeines Publikums, er iſt daher gezwungen, mit leiſem und flüchtigem Fuße über alles wegzugehen, was nur an Mathematik grenzt; wie kann nun wohl ein populäres aſtronomiſches Werk einen

wiſſenſchaftlichen Werth haben, wenn es für Leute berechnet iſt, die vielleicht nie gehört haben, daß es Kegelſchnitte giebt, die überhaupt einen Kegel ſich nicht anders vorſtellen können, als mit dem obligaten Kegeljungen daneben. Und kommt wirklich einmal eine Stelle, wo der populäre Schriftſteller nicht anders kann, als eine kleine Rechnung anzuführen, ſo legt Mancher das Buch weg, denn er ſpürt einen Anflug von Gänſehaut beim Anblick mathematiſcher Zeichen. Mancher lieſt auch wohl die Rechnung durch, meint auch ſie verſtanden zu haben, während dies doch, wenn er ſonſt keine mathematiſchen Vorſtellungen hat, ſchon darum nicht der Fall iſt, weil er außer Stande ſein wird, das Geleſene zu reproduciren; ſelbſt da, wo nur mathematiſche Kenntniſſe der aller elementarſten Art vorausgeſetzt werden. Gewiß iſt dieſer Zuſtand, deſſen Schilderung keineswegs übertrieben iſt, ein ſehr trauriger, um ſo mehr, als in unſrer Zeit wiſſenſchaftliche Bildung Jedem zugänglich gemacht wird und nicht mehr, wie früher, ein Privilegium einzelner Kaſten iſt.

Um ein anderes Beiſpiel der herrſchenden Unwiſſenheit in mathematiſchen Dingen anzuführen, erinnere ich an die großen Schwierigkeiten, mit denen die überaus wohlthätigen und nützlichen Lebensverſicherungs-Geſellſchaften zu kämpfen haben, um ſich Eingang und Frequenz zu verſchaffen. Aber es ſcheint, als ob man dem großen Haufen das ihm Heilſame aufzwingen müßte und wir thun unſern Vätern Unrecht, wenn wir über ihr Sträuben betreffs der Einführung der Kartoffeln mitleidig lächeln; es iſt heute noch gerade ſo, nur in andrer Form, und wird auch muthmaßlich ewig ſo bleiben.

Niemand kann ferner auf eine gediegene philoſophiſche Bildung Anſpruch machen, der in mathematiſchen Sachen ein Ignorant iſt, denn eine tiefere Einſicht in pſychologiſche Verhältniſſe ohne Mathematik iſt geradezu unmöglich. Dies wird auch von Tage zu Tage mehr eingeſehen und wenn bisher ſo wenige Mathematiker ſich mit der mathematiſchen Pſychologie beſchäftigt haben, ſo geſchah dies ganz gewiß nicht deshalb, weil ſie dieſe Wiſſenſchaft für ein Unding hielten, ſondern weil die für Schulen und Univerſitäten für Menſchenalter ſo ſchädlich gewordene Hegelſche Anſchauungsweiſe die Luſt an einer Philoſophie verdarb, die ſich erdreiſtete, vernünftigen Leuten baaren Unſinn aufzubinden. Wird erſt dieſer unheilvolle Einfluß geſchwunden ſein, dann werden auch gewiß die Mathematiker, von ihrem Vorurtheil zurückkommend, ihre Aufmerkſamkeit einem Gegenſtande zuwenden, der von ſo hohem Intereſſe iſt und der noch viel Raum läßt, allen Scharfſinn zu entwickeln. Indeſſen nicht allein die Pſychologie,

auch andere Zweige der Philoſophie bleiben ohne mathematiſche Kenntniſſe unklar, darum iſt es ein Räthſel, wie ein Profeſſor der Philoſophie die Frage aufwerfen konnte: was Kraft ſei? Die Löſung freilich liegt darin, daß der geniale Frager ein Hegelianer iſt.

Die Erweiterung des jetzigen Gymnaſial-Lectionsplanes iſt auch dadurch nöthig geworden, daß die mathematiſchen Vorſtellungskreiſe eines Gebildeten bei den heutigen Anforderungen auch die Mechanik umfaſſen müſſen, denn abgeſehen von dem Intereſſe, das dieſer Zweig der angewandten Mathematik an und für ſich bietet, findet ſich eine reichliche Belohnung des Studiums deſſelben darin, daß das praktiſche Leben in vielen tauſend Fällen zur Mechanik ſeine Zuflucht nimmt. Wiederum aber iſt ein Vortrag oder ein Selbſtſtudium derſelben ohne Kenntniß der Differenzial- und Integral-Rechnung nur Stückwerk und langweilig für Lehrer und Schüler; ich brauche nur an die weitſchweifige Auseinanderſetzung der ſo höchſt einfachen Fallgeſetze in den meiſten phyſikaliſchen Lehrbüchern zu erinnern, der trotz allem dennoch Klarheit und Schärfe fehlt und dem entgegen ſteht die kurze, klare und bündige Darſtellung dieſer Geſetze, wie ſie die analytiſche Mechanik giebt.

Ich ſage es dreiſt und Viele werden mir beipflichten, daß die Nothwendigkeit einer gediegenen mathematiſchen Bildung weit über die Grenzen des Privatlebens hinaus reicht, denn der Staatsmann hat es mit einem Mechanismus von Kräften zu thun, deren einen Theil er heben, den andern hemmen muß, um ſo das zum Frieden und zur Wohlfahrt des ihm anvertrauten Volkes nothwendige ſtatiſche Moment, das Gleichgewicht aller Kräfte, zu erreichen. Will er die Sache nicht roh, ſondern adäquat auffaſſen, ſo iſt es nicht möglich, daß er ohne mathematiſche Vorſtellungsweiſe durchkommt; man glaube ja nicht, daß hier Routine allein helfe; freilich hilft ſich der Praktiſismus ſo viel er kann, dennoch aber ſcheitert er oft bei einzelnen Aufgaben, weil ihm die Hülfe ſolcher Vorſtellungen fehlt. Hätte er dieſe, ſo würde ihm manches verhältnißmäßig leicht vorkommen, was er ohne dieſelben als unthunlich aufgiebt oder wohl gar, was ſehr ſchlimm iſt, meint, die Sache müſſe man gehen laſſen, wie ſie wolle. Die höhere Pſychologie iſt dem Staatsmann unentbehrlich, wie die Statik und Mechanik des Staates. Die Grundzüge dieſer letztern Lehre ſind bekanntlich von Herbart gegeben, wie aber in unſerm lieben Deutſchland nur das Fremde gilt, ſo hat man jene Andeutungen liegen laſſen. Iſt ja einmal etwas da, was man als gut anzuerkennen gezwungen iſt,

ſo muß es zu uns gewiß erſt den Weg durch's Ausland machen, ähnlich den Solinger Raſir-Meſſern, die jeder verachtet, die aber aus England wieder importirt, als army-razors Furore machen.

Und ſo wird es auch jenen Herbart'ſchen Gedanken gehen; bei uns liegen ſie brach, Engländer und beſonders Franzoſen bauen indeſſen rüſtig auf dem deutſchen Fundamente weiter und wir werden ihre Erfolge vielleicht noch bitter zu bereuen haben. Freilich gilt auch die Mathematik in jenen Ländern mehr, als bei uns; wer daran zweifeln möchte, der ſehe nur auf das Titelblatt von Bardin's notes et croquis de géométrie descripti ve und er wird finden, daß ſie pour les sous-officiers et pour les ouvriers messins, alſo für die Handwerker von Metz beſtimmt ſind. So gehe denn der Ungläubige hin und frage unſere Handwerker nach dem Leichteſten, Einfachſten jener Sachen!

Doch wie iſt denn nun eigentlich die Mathematik zu betreiben? Wie ein gutes Gebäude nur auf ſolidem Grund feſt ſteht, ſo muß auch hier erſt ein ordentliches Fundament in den untern Klaſſen und in den Vorbereitungsſchulen gelegt werden. Und da iſt viel Schutt wegzufahren! Vor Allem muß mit der größten Strenge darauf geſehen werden, daß vom Beginn des Rechenunterrichts an alle unmathematiſchen Bezeichnungen vermieden werden. So iſt es bei den meiſten Elementarlehrern gebräuchlich, das Zeichen : durch „in" zu überſetzen, während es nie etwas Anderes als „durch" heißt; ſie ſagen 8 : 24, acht in vierundzwanzig giebt drei, es iſt aber 8 durch 24 und iſt gleich $\frac{1}{3}$. Gewiß iſt es nicht übertrieben, wenn ich behaupte, daß ſie damit dem künftigen Lehrer der Mathematik ſeine Stellung bedeutend erſchweren und bei ſchwachköpfigen Jungen jedes Verſtehen der arithmetiſchen Diviſion, ſelbſt der einfachen Proportionslehre unmöglich machen und doch iſt es ſo leicht, hier in den erſten Unterrichtsſtunden ſchon einen mathematiſchen Sinn zu wecken. Ferner muß es verlangt werden, daß gleich anfangs bei der Addition und Subtraction eine mathematiſche Bezeichnung eingeführt werde, die ſchon hier einen doppelten Nutzen hat, nämlich erſtens eine Vorarbeit für die Arithmetik iſt und zweitens eine gewiß nur zu wünſchende Sauberkeit und Ueberſichtlichkeit der Rechnung herbeiführt. Es ſei alſo z. B. die Aufgabe gegeben, 4 und 5 zu addiren, ſo wird der Elementarlehrer ſeine Schüler dies ſchreiben laſſen:

$$\begin{array}{r} 4 \\ 5 \\ \hline 9 \end{array}$$

während es um nichts ſchwerer iſt zu ſchreiben

$$4 + 5 = 9$$

oder es ſoll 6 von 10 abgezogen werden, ſo heißt es wieder

$$\begin{array}{r} 10 \\ 6 \\ \hline 4 \end{array}$$

und wieder nicht $10 - 6 = 4$.

Bei längeren Additionen mehrziffriger Zahlen mag man das Untereinanderſchreiben in der Ausrechnung gelten laſſen, das Reſultat aber ſollte immer mit dem mathematiſchen + Zeichen geſchrieben werden.

Dieſelbe unſelige Schreibart, wie bei Addition und Subtraction iſt nun auch bei der Multiplication eingeführt und 4 mal 5 wird geſchrieben

$$\begin{array}{r} 4 \\ 5 \\ \hline 20 \end{array}$$

Wer kann ſich daraus einen Vers machen, während Jeder weiß, was gemeint iſt, wenn man ſchreibt 4. 5 = 20.

Das möchten einige Momente aus den erſten Anfängen ſein die nothwendig geändert werden müſſen. Nun kommt, bis jetzt, ein ſo mit unſinnigen Bezeichnungen vollgepfropfter Knabe in's Gymnaſium. Hier, ſollte man denken, müßte in allen Klaſſen ein wiſſenſchaftlicher Geiſt wehen, aber es iſt nicht ſo. Man trägt nun die Theorie der Brüche vor und macht nun denſelben unglücklichen Fehler mit dem Zeichen „:". Es ſei alſo z. B. der Bruch $\frac{7}{9}$ durch den Bruch $\frac{2}{5}$ zu dividiren, ſo ſchreibt der Lehrer $\frac{2}{5} : \frac{7}{9}$ und lieſt $\frac{2}{5}$ in $\frac{7}{9}$, und kehrt nun den Bruch $\frac{2}{5}$ um und multiplicirt $\frac{5}{2}$ mit $\frac{7}{9}$, jeder mathematiſch gebildete Menſch würde in obiger Aufgabe aber den Bruch $\frac{7}{9}$ umkehren und multipliciren. Aber außerdem ſieht nun ſolche Rechnung ſo aus, daß ein fremder Menſch ſich unmöglich aus derſelben

heraus finden kann, und doch wäre sie so klar, wenn man darauf hielte, daß also das angegebene Exempel geschrieben würde

$$\frac{7}{9} : \frac{2}{5} = \frac{7}{9} \cdot \frac{5}{2} = \frac{7 \cdot 5}{9 \cdot 2} = \frac{35}{18}.$$

Ein geschickter Rechenlehrer kann nun ferner die häuslichen Aufgaben so wählen, daß durch dieselben einerseits die allgemeine Bildung der Knaben Nahrung erhält, andrerseits er aber dem spätern Lösen von Wortgleichungen wesentlich Vorschub leistet. So habe ich z. B. in einer Quinta nicht einen einzigen Schüler gefunden, der mir sagen konnte, wann die Sonne untergeht, wenn sie am selben Tage um etwa 4 Uhr 25 Minuten aufgegangen ist. Was den zweiten erwähnten Punkt anlangt, so wissen die meisten Knaben nicht, wie sie es anfangen sollen, wenn sie eine Aufgabe etwa der folgenden Art bekommen: Zwei Leute reisen von einem Orte nach einer (oder verschiedener) Richtung, der erste macht täglich 3 Meilen, der zweite 5. Wie weit sind sie nach 20 Tagen auseinander?

Oder: mit welcher Zahl ist $\frac{1}{2}$ zu multipliciren, um $\frac{3}{8}$ zu erhalten? u. dgl.

So kann also schon in den unteren Klassen ein gewisser mathematischer Sinn in den Knaben geweckt werden, daß ihnen später die eigentliche Arithmetik nicht fremd und unverständlich vorkommt. Als Vorarbeit für die Geometrie ist in vielen Schulen sehr passend die sogenannte Formenlehre eingeführt, in welcher die Knaben eine Anschauung von Dreiecken, Winkeln, Körpern u. s. w. erhalten, nur dürfte es wünschenswerth sein mit diesem Unterricht einen Mathematiker zu betrauen, damit sich nicht ungehörige Vorstellungen einschleichen, wohin z. B. die gehört, unter „Winkel" einen rechten Winkel zu verstehen, wie unter „Viereck" ein Quadrat u. s. w. Bei dem Sehen der Winkel ist ferner gleich darauf zu halten, daß mit dem angezeichneten spitzen ꝛc. Winkel zugleich der erhabene d. h. seine Ergänzung zu 4 Rechten mitgesehen wird, eine Sache freilich, die mancher Elementarlehrer nicht ahnt. In dieser Weise vorbereitet, wird keinem Knaben der eigentliche mathematische Unterricht schwer fallen, und man wird dabei erkennen, daß viel mehr Knaben Anlage zur Mathematik haben, als man gewöhnlich glaubt, daß ferner dieser Glaube lediglich durch die unzulängliche Vorbereitung entstanden ist, mit welcher die Knaben zur eigentlichen Mathematik übergehen.

Was nun den mathematischen Unterricht an sich betrifft, so scheint mir vor Allem ein großer Misgriff darin zu liegen, daß man die

Geometrie früher als die Arithmetik anfängt. Ich habe, trotz vielem Nachsinnen, keinen einzigen Grund dafür, wohl aber recht viele dagegen gefunden. Bei dem Vortrage der Geometrie ist es unvermeidlich arithmetische Operationen verrichten zu müssen, die Schüler verstehen dieselben nicht, und der Lehrer ist in die Nothwendigkeit versetzt immer wieder Arithmetik vorzutragen. Dazu kommt, daß manche Sätze ohne arithmetische Kenntnisse positiv unverständlich sind oder wenigstens jede praktische Anwendung ausschließen. Ich erinnere an den Pythagoreischen Lehrsatz, der zu einer Zeit vorgetragen wird, wo in der Arithmetik man sich mit den Summen und Differenzen quält, aber noch keine Ahnung von Potenzen und Wurzeln hat. Die Vortheile, welche der Lehrer der Geometrie hat, wenn er einige arithmetische Kenntnisse voraussetzen kann, liegen in der That auf der Hand und treten besonders beim Lösen derjenigen Aufgaben an den Tag, welche eine kleine Rechnung bedingen, z. B. ein Dreieck zu construiren aus einer Seite, dem gegenüberliegenden Winkel und dem Radius des eingeschriebenen Kreises. Ich will die kleine Rechnung für die Nichtmathematiker hier durchführen. Seien die gegebenen Stücke bezüglich a, α und ϱ, so ist die Summe der beiden andern Dreieckswinkel $\beta + \gamma = 2\,\mathrm{R} - \alpha$. Denkt man sich nun den Mittelpunkt des eingeschriebenen Kreises mit den Spitzen von β und γ verbunden, so werden diese Verbindungslinien die Winkel β und γ halbiren, es entsteht mithin ein Dreieck, dessen Grundlinie die gegebene a ist und dessen Spitze im Mittelpunkte des eingeschriebenen Kreises liegt. Die Winkel an der Grundlinie desselben sind $\frac{\beta}{2}$ und $\frac{\gamma}{2}$, deren Summe man kennt, denn $\frac{\beta}{2} + \frac{\gamma}{2} = \mathrm{R} - \frac{\alpha}{2}$, hierdurch ist nun der Winkel φ an der Spitze des eben näher bezeichneten Dreiecks gegeben, nämlich $\varphi = 2\,\mathrm{R} - (\mathrm{R} - \frac{\alpha}{2}) = \mathrm{R} + \frac{\alpha}{2}$. Und nun kann man erst mit Hülfe einer Zwischenconstruction das verlangte Dreieck construiren. Aber wie soll ein Knabe diese Rechnung verstehen, der keine oder doch nur sehr dürftige arithmetische Kenntnisse hat? Darum und aus vielen andern Gründen erscheint es mir nothwendig und Zeit und Mühe sparend, daß man den mathematischen Unterricht mit der Arithmetik beginnt, und wenigstens bis zur Proportionslehre fortschreitet, ehe die Geometrie angefangen wird.

Im Vortrage der Mathematik selbst muß vor Allem die rechte Folge gehalten werden, anschließend an die Fassungsfähigkeit der Schüler und möglichst ist dahin zu streben, daß dieselben die Nothwendigkeit jedes folgenden Satzes fühlen. Der beste Vortrag würde freilich der sein,

durch welchen die Knaben dahin gebracht würden, den nächſten Satz ſelbſt zu finden und zwar mit derſelben Sicherheit, als ſie den Schluß finden werden in dem Beiſpiel „alle Menſchen ſind ſterblich, ich bin ein Menſch, alſo —.“ Jede unnöthige Erweiterung muß wegfallen, denn ſie macht den Unterricht ſchwerfällig; ſo erinnere ich mich in einem Lehrbuche der Mathematik, irre ich nicht, 72, ſchreibe „zwei und ſiebenzig“ Congruenzſätze gefunden zu haben. Ich beklage nur die armen Schüler, die mit dieſem Ballaſt gepeinigt werden. Sind die 4 Hauptfälle zur Ueberzeugung geworden, hat der Schüler eine völlig klare Einſicht in ſie, ſo wird es ihm nicht ſchwer fallen, wenn es ſein muß, auch jene 68 Fälle zu beweiſen, aber die Beweiſe hiervon zu verlangen, heißt dem Schwachen gewaltſam eine Scheu vor dem zu überwältigenden und den Beſſern einen Ekel davor einflößen.

Man muß ſich hüten Axiome beweiſen zu wollen. Jede Wiſſenſchaft verlangt Grundſätze, deren Richtigkeit man einſieht, die ſich aber ihrer Einfachheit wegen nicht beweiſen laſſen; denn wäre man zu weit gegangen und hätte einen Grundſatz aufgeſtellt, der ſich beweiſen ließe, ſo würden eben zu dieſem Beweiſe wieder andere Grundſätze erforderlich ſein, nach deren Beweiſen man jetzt fragen könnte. Endlich aber müßte man nothwendig zu Sätzen gelangen, die als wahr angenommen werden müßten. Gewiß iſt es gut den Schülern ſolche Axiome möglichſt an Beiſpielen klar zu machen, aber ſie zu beweiſen, heißt zum Schwätzer werden und doch nichts erreichen, als vielleicht ſich in philoſophiſchen Begriffen wenden und ſo den Schülern das Bischen klare Einſicht vollends zu trüben. Die ſogenannte franzöſiſche Manier iſt völlig zu verwerfen. Vergl. Drobiſch, Logik §. 124, Anmerkung und §. 125.

Eine der größten Hülfen für die Schularbeit iſt unſtreitig die Durcharbeitung der Wiſſenſchaft, der Arithmetik ſowohl als der Geometrie und hierdurch unterſtützt kann es einem gewiſſenhaften Lehrer nicht ſchwer fallen in ſeinen Schülern ein Syſtem der Ueberzeugungen zu bilden und ſo die Mathematik dem Vorſtellungskreiſe derſelben auf eine Art einzuverleiben, daß eine Reproduktion des Erlernten keine Schwierigkeiten mehr darbietet. Geſchieht dies, dann werden die Schüler die mathematiſchen Stunden nicht mehr, wie dies leider ſo oft geſchieht, als einen Druck, ſondern als eine Erholung gegenüber der oft ſchwerfälligen philologiſchen Pedanterie anſehen. Und damit hat der Lehrer wie der Lernende viel gewonnen Dabei aber muß der Lehrer ſorglich vermeiden die beabſichtigte Erholung durch Scherze, die bald widerlich werden, an den Haaren herbeizuziehen, ſondern ſeine heuriſtiſche Methode muß in den Schülern ein Gefühl eigener Kraft erwecken, ſie müſſen

ſich ihrer Fortſchritte freuen — dann werden ſie auch bald zu der Einſicht kommen, daß eifriges Denken, logiſches Schließen, den Schlüſſel zu den angeſtaunten Myſterien bilden. Durch alle nur möglichen Anwendungen muß der Lehrer zu erforſchen ſuchen in wie weit ſeine Sätze verſtanden worden ſind, er muß möglichſt Keinen hinter ſeinen Mitſchülern zurücklaſſen und Mittel und Wege ſuchen die Ertrinkenden über dem Niveau zu halten. Dann erſt kann er weitergehen; aber auch die Fortſchritte müſſen ſorgfältig eingetheilt werden, damit der jugendliche Geiſt ſtets nur ſo viel Nahrung erhält, als er verdauen kann.

Um das zeitraubende Dictiren zu vermeiden, iſt es nöthig, daß dem Unterricht ein guter Leitfaden beigegeben werde. Hierzu ſind vorzüglich zu empfehlen die Lehrbücher von Cambly und Wittſtein u. A. Es ſind der guten Bücher ſo viele, daß der Fleiß, den die Mathematiker hierauf verwendet haben, wirklich ſehr anerkennenswerth iſt. Hierbei iſt indeſſen nicht unerwähnt zu laſſen, daß der Charakter der exacten Wiſſenſchaft den Mathematikern weſentlich Vorſchub geleiſtet hat.

Wenn der Lehrer der Mathematik ſeiner Wiſſenſchaft ganz Herr iſt, wenn er Conſtruktion mit Rechnung elegant und klar zu verbinden weiß, dann wird auch den Schülern die weitverbreitete Anſicht ſchwinden, daß Geometrie und Arithmetik zwei beſondere, faſt heterogene Wiſſenſchaften ſeien, er wird dann merken, daß eine die andere unterſtützt, daß man nicht dieſe oder jene vernachläſſigen darf, wenn anders man vorwärts kommen will.

Aber der Mathematik ſtehen auf den Schulen manche Hinderniſſe entgegen. Das häufigſte iſt wohl in den überfüllten Klaſſen zu ſuchen. Hier hat der Lehrer viel zu thun, um die Aufmerkſamkeit Aller rege zu erhalten, und eine gute Disciplin wird ihn dann weſentlich unterſtützen; indeſſen dieſer Uebelſtand kann für die Idee nicht maßgebend ſein. Iſt er aber einmal vorhanden, ſo muß ein Mittel geſucht werden, ihn zur niedrigſten Grenze zurückzuführen. Man würde ſich in dieſem Falle an die Beſſern zu halten haben und darauf ſehen, daß die Schwachen eben mitkommen; für dieſe müßte durch einen Lehrer ſo geſorgt ſein, daß er durch Repetition und zweckmäßige Verarbeitung des Gelernten es erzielte, daß dies nicht als taubes Land daläge; dabei muß freilich darauf gehalten werden, daß dieſer Mann nicht etwa ein ſogenannter Einpauker iſt, denn er würde mehr ſchaden als nützen.

Dies iſt indeſſen Alles nicht eigentlich erheblich, viel bedeutſamer ſind die Hinderniſſe, die der Mathematik von philologiſcher Seite ent-

gegengeſtellt werden. Hier iſt man der Anſicht, daß durch eine gröbere Begünſtigung der Mathematik man den Zweck des Gymnaſiums verſchöbe und den Humanitätsſtudien Zeit und Kräfte raube; denn dieſe hält man für den wahren Zweck. Mit Recht nehmen ſie die meiſte Zeit und die meiſten Kräfte in Anſpruch, und es kann Niemand einfallen ihre Bedeutung zu ſchmälern, im Gegentheil könnte mit derſelben Kraft und Zeit mehr geleiſtet werden. Aber es finden leider manche Ungehörigkeiten ſtatt, die einerſeits ihren Grund in den Liebhabereien an Nebendingen, andererſeits in der nutzloſen Quälerei mit Grammatik haben. Daher kommt es denn, daß im Ganzen zu wenig geleſen wird, freilich wird auch die Bildung da abgebrochen, wo mindeſtens ein Jahr nothwendig geweſen wäre, um mit den vorhandenen Mitteln etwas zu machen; aber gerade hierdurch wird der wahre Zweck vereitelt und die jungen Leute kommen lahm und blaſirt auf die Univerſität, ohne die Früchte genoſſen zu haben, die die antike Bildung bietet. Wie wenig wird nicht im Platon geleſen und wie viel Zeit nicht auf ſprachlich ſchwierige Dialoge verwendet. Vorliegende Programme verſchiedener Gymnaſien nennen Apol., Kriton, Phädon., Symp., und nun dieſe vier in allen möglichen Verſtellungen. Man fürchtet ſich vor dem Gorg. und meint die Republ. gar nicht leſen zu dürfen, während ſie doch viel leichter iſt als Symp. Wird endlich die ſpezielle Kenntniß der griechiſchen Grammatik als der Selbſtzweck betrachtet, ſo giebt es freilich zur Lektüre keine Zeit.

Doch zu den Schwierigkeiten zurückkehrend, die die Philologie der Mathematik in den Weg ſtellt, dürfte ein Grund hierzu vielleicht darin zu ſuchen ſein, daß man die pädagogiſche Bedeutung der Mathematik nicht würdigt. Dieſe iſt nun weſentlich zur Syntheſis gehörig und es hätte keine Schwierigkeiten aus dieſer Art des Unterrichts ihre mächtige Bedeutung zu entwickeln. Freilich gehört auch die Grammatik zur Syntheſis, aber ſie ſteht der Mathematik ſehr weit nach. Denn bekanntlich unterſcheidet man combinatoriſche und ſpeculative Syntheſis und während die Grammatik hauptſächlich zur erſtern gerechnet werden muß, umfaßt die Mathematik beide Arten; freilich hat ſich der Lehrer zu hüten das treibende Gefühl, das aus den einzelnen Problemen hervorgeht, unnatürlich zu ſteigern, denn der Schüler würde ſeine Speculation bald von der Mathematik entfernen und ſie auf andere Gegenſtände übertragen, und könnte ſo leicht in die Gefahr gerathen ſeine Kindlichkeit zu verlieren und mit ihr ſein religiöſes Gefühl — und damit wäre Viel, wenn nicht Alles verloren.

Es iſt indeſſen hier nicht der Ort die angedeuteten Gefahren weiter auszumalen, möge es genügen, was darüber geſagt iſt.

Zweifelsohne werden ſelbſt die eifrigſten Gegner der Mathematik ihren pädagogiſchen Werth bei ruhiger Ueberlegung anerkennen und ihr endlich zur Erreichung der ihr gebührenden Stelle behülflich ſein.

Was nun den mathematiſchen Curſus betrifft, ſo möchte ich für denſelben folgendes vorſchlagen:

Quinta:	Formenlehre, ABC der Anſchauung nach Herbart.	1 Std.
Quarta:	1) Buchſtabenrechnung, Addition, Subtraction, Multiplication, Diviſion, Potenzen, num. Zahlen . .	3 „
	2) praktiſches Rechnen.	2 „
Tertia:	1) Arithmetik: Prop., Wurzeln und neg. und gebr. Potenzen, Gleichungen	2 „
	2) Geometrie: Winkel, Parallelen, Congruenz der Dreiecke, Gleichheit der Figuren	2 „
	3) prakt. Rechnen: gerade und unger. Verhältniſſe, Zins-, Procent-, Rabatt-, Geſellſchafts-Rechnung	1 „
Secunda B.:	1) Arithmetik: Gleichungen 2. Grades, Progreſſionen, Logarithmen	2 „
	2) Geometrie: Gerade Linien und Winkel im Kreiſe, geom. Conſtructionen, Aehnlichkeit .	2 „
	3) prakt. Rechnen: kann jetzt als Repet. der Arithmetik angeſehen werden	1 „
Secunda A.:	1) Arithmetik: Variationen, Combin., Permut. niedere Analyſis, Reihen, Funktionen ꝛc. .	2 „
	2) Geometrie: Inhalt der Figuren und des Kreiſes, trig. Funktionen, Uebungen	3 „
Prima B.:	Anwendung der Algebra auf Geometrie, Stereometrie, Begriffe der analytiſchen Geometrie bis incl. Curven 2. Grades. Löſen von geometr. und arithmetiſchen Aufgaben	5 „
Prima A.:	Differentialrechnung mit Anwendung analyt. Geometrie, Elemente der Integralrechnung. Ueberſicht über das ganze Feld der Mathematik, nebſt Andeutungen über die Wahrſcheinlichkeitsrechnung.	5 „

Mit ſolcher Vorbildung wäre auf den Univerſitäten, wie im praktiſchen Leben etwas zu erzielen. *) Ob es aber bald dahin kom-

*) Der Herr Verfaſſer der vorliegenden Abhandlung fordert eine Erweiterung des mathematiſchen Lehrplans der Gymnaſien namentlich durch Einführung der Ele-

men wird, daß man den Gymnaſial-Curſus in der angedeuteten Weiſe erhöhen wird, glaube ich kaum, wenigſtens wird ein Menſchenalter dazu gehören die eingewurzelten Vorurtheile zu entfernen; ſei dem aber, wie ihm wolle, nothwendig wird jene Erweiterung dennoch werden und wenn ich mich, wie ich mich gern beſcheide, in einigen Punkten irrte, ſo kann dies weder die Idee umſtoßen, noch auch ein Factor gegen ſie ſein.

---

mente der Differential- und Integral-Rechnung. Daß ohne Bekanntſchaft mit dieſer Univerſitätsſtudien auf dem Gebiet der Mathematik und Naturwiſſenſchaften begonnen werden können, ſcheint wohl unzweifelhaft. Die Revue braucht deshalb nicht von der bisher in ihr vertretenen Anſicht über den Umfang des mathematiſchen Gymnaſial-Unterrichts abzugehen. Immerhin aber iſt es von Intereſſe zu hören, daß „Univerſitätslehrer über die Vernachläſſigung der mathematiſchen Bildung" der angehenden Studenten klagen, und es iſt dankenswerth, daß der Herr Verfaſſer ernſtlich unterſucht, wie die mathematiſche Bildung der Gymnaſiaſten zu erhöhen ſei. Dies, däucht mir, kann aber geſchehen, und der Herr Verfaſſer weiß Wege dazu anzugeben, auch ohne die Einführung der Differential- und Integral-Rechnung. Uns ſcheint auch jetzt noch, daß die Elementar-Mathematik für den Zweck des Gymnaſiums ausreicht. Sind aber die Fachſchulen nicht mit dem Umfang der mathematiſchen Kenntniſſe und der Sicherheit im Calcül zufrieden, welche das Gymnaſium zu geben vermag — natürlich vorausgeſetzt, daß das Gymnaſium ſeine Aufgabe wirklich gelöſt hat — ſo ſind Klagen und Anforderungen, welche von dort her über und an die Gymnaſien kommen, nur ein Beweis dafür, daß das Monopol, welches jetzt die Gymnaſien (in Preußen z. B.) für die Vorbereitung auch zu techniſchen Studien haben, ein Beneficium flebile iſt. Wir freuen uns daher der Gelegenheit, welche die vorliegende Abhandlung giebt, dies Axiom der Revue wieder auszuſprechen, und der höhern Bürgerſchule (Realgymnaſium) ihr Recht zu vindiciren. Lgbn.

Wiſſen und Können mit Rückſicht auf den Schulunterricht.

Von Deinhardt, Director des Gymnaſiums in Bromberg.

Wenn Wiſſen und Können die beiden gleich nothwendigen Factoren in dem Producte der Bildung ſind, ſo iſt es gewiß nicht ohne Nutzen für das Werk der Bildung, ſich über das Verhältniß dieſer beiden Thätigkeiten ein klares Bewußtſein zu bilden. Wiſſen und Können ſind zunächſt Gegenſätze, wie Wiſſenſchaft und Kunſt, Theorie und Praxis, aber Gegenſätze, die aus einer gemeinſamen Wurzel entſpringen und in einer gemeinſamen Blüthe ſich vereinigen. Man kann gewiß ſagen, daß es im Grunde kein Wiſſen giebt, was nicht ein Können in ſeinem Gefolge hat und eben ſo auch kein Können, welches nicht ein beſtimmtes Wiſſen zu ſeiner Grundlage hätte, aber dennoch können ſich beide Thätigkeiten bis zu einem hohen Grade iſoliren, wodurch ſie aber auch immer werthloſer werden und in ſich ſelbſt verkümmern. Ein Wiſſen, das nicht die lebendige Fähigkeit eines Könnens oder eines praktiſchen Anwendens in ſich trägt, ſinkt zu einem bloſen Gedächtnißwerke herab und ein Können, das nicht auf einem gründlichen Wiſſen beruht, wird zur bloſen Dreſſur und zu einem äußerlichen Mechanismus. Der bloſe Gelehrte unterſcheidet ſich eben dadurch von dem wahrhaft Gebildeten, daß der Gelehrte ſein Wiſſen blos in ſeinem Gedächtniſſe hat, während der Gebildete etwas damit anzufangen und es im Leben zu verwerthen weiß. Wiederum unterſcheidet ſich der bloſe Handwerker von dem wahrhaften Künſtler, daß der bloſe Handwerker mechaniſch geübt iſt, manche Geſchäfte äußerlich auszuführen, ohne ſich der allgemeinen Gründe ſeines Verfahrens bewußt zu ſein, während der Künſtler von dem Bewußtſein beſtimmter Ideen und Geſetze aus ſein Werk verrichtet. Der unvollkommenſte und armſeligſte Menſch iſt offenbar der, der weder etwas Rechtes weiß noch etwas Rechtes kann; demnächſt kommt der, welcher etwas weiß, aber von ſeinem Wiſſen entweder gar keinen oder doch nur einen mangelhaften Gebrauch zu machen

verſteht; höher ſteht wieder der, welcher etwas Ordentliches kann, weil er wenigſtens an einer beſtimmten Stelle des Lebens verwandt werden kann, wenn er auch von dem allgemeinen Weſen und Geſetze ſeines Thuns keine Wiſſenſchaft hat, und der vollkommenſte Menſch iſt derjenige, der ein entwickeltes Wiſſen mit der lebendigen Fähigkeit verbindet, von ſeinem Wiſſen in jedem Falle die angemeſſenſte und zweckmäßigſte Anwendung zu machen. Menſchen von der vierten Art zu bilden, das iſt die Aufgabe der Schulen und namentlich der höheren Schulen, und darum müßte auch bei jedem Unterricht und auf jeder Stufe der Bildung der Geſichtspunkt feſtgehalten und durchgeführt werden, daß nur dasjenige Wiſſen einen Werth hat, in welchem die reale Möglichkeit der Anwendung nach allen Seiten hin vorliegt; daß aber auch nur ſolche praktiſche Uebungen dem Geiſte der Bildung entſprechen, die von dem Bewußtſein eines allgemeinen Geſetzes oder einer allgemeinen Regel beſeelt ſind. Wie der Menſch nicht blos Ohren hat, um Töne und Worte in ſich aufzunehmen, ſondern auch einen Mund, um die ihm zum Bewußtſein gekommenen Töne und Worte wieder an den Mann zu bringen; und wie er nicht blos Augen hat, um die Bilder der äußeren Welt zu ſeinem inneren Eigenthum zu machen, ſoudern auch eine Hand, um ſelbſt Bilder zu ſchaffen, ſo ſoll ſich der Menſch *nie* blos aufnehmend und ſich erinnernd, ſondern auch wiedergebend, ſich entäußernd und ſein Inneres darſtellend verhalten.

Gebildet in irgend einer Sphäre, wie eng oder wie umfaſſend ſie auch ſein möge, iſt derjenige, der nicht blos die allgemeinen Geſetze dieſer Sphäre weiß, ſondern auch in jedem einzelnen Falle davon den angemeſſenſten und zweckmäßigſten Gebrauch zu machen weiß, und wie dieſes vom größten Gelehrten und Künſtler der Welt gilt, ſo vom erſten Anfänger in der Bildung. Der erſte Schritt in dem Bildungsprozeß, wie der letzte, müßten, wenn ſie wirklich Schritte zur Bildung ſein ſollen, dieſe beiden Momente in ſich tragen. Es reicht nicht zu, daß ein Knabe eine Regel in der Sprache blos weiß, d. h. ſie blos im Gedächtniß hat, ſondern er muß ſie auch auf jeden Fall, der unter dieſe Regel zu ſubſumiren iſt, ſofort und ſicher anzuwenden verſtehen. Es reicht nicht zu, daß ein Schüler einen geometriſchen Lehrſatz kennt und etwa auch den Beweis davon führen kann, ſondern er muß auch die lebendige Fähigkeit in ſich tragen, jede Aufgabe, die unter die Kategorie dieſes Lehrſatzes fällt, ſelbſtändig zu löſen. Es iſt nicht genug, daß Jemand ſeine Mutterſprache verſteht und in Folge dieſes Verſtändniſſes etwa Bücher, die

einen ihm ſonſt zugänglichen Inhalt enthalten, leſen kann, ſondern er muß die Fähigkeit haben, von dieſem allgemeinen Sprachſtoff, den er in ſeinem Gedächtniß trägt, von dieſer Wiſſensmaſſe zu reden und individuellen Gebrauch zu machen.

Auch die höchſten Formen der Bildung beruhen auf der Coincidenz des Wiſſens und des Könnens, des Theoretiſchen und des Praktiſchen. Ich erinnere in dieſer Beziehung an die äſthetiſche, die wiſſenſchaftliche und religiöſe Bildung. Die äſthetiſche Bildung iſt, wenn ſie vollendet iſt, in Einem ein Wiſſen und ein Ueben und Darſtellen des Schönen. Der äſthetiſch Gebildete muß nicht blos wiſſen, was ſchön iſt und das Schöne und Häßliche beſtimmt unterſcheiden, ſondern das Schöne muß in ihm auch zu einer praktiſchen Kraft geworden ſein, die ihn drängt und befähigt, in Wort und Handlung, in Miene und Geberde, Haltung und Gang, in der Anordnung ſeiner Umgebung, kurz, in ſeinem ganzen äußeren Erſcheinen das Schöne zur Darſtellung zu bringen. So iſt ferner erſt derjenige wiſſenſchaftlich gebildet, der nicht blos Wiſſenſchaften ſtudirt hat und ſich auf wiſſenſchaftliche Gründlichkeit, die ihm in gegebenen Werken entgegentritt, verſteht, ſondern der auch ſelbſt in ſeinem Reden und Schreiben wiſſenſchaftliche Gründlichkeit und Klarheit ausübt, ſo daß ihm der Geiſt wiſſenſchaftlicher Allgemeinheit und Nothwendigkeit gleichſam zur anderen Natur geworden iſt und er alſo gar nicht anders kann, als klar und zuſammenhängend zu denken und klar und fließend zu reden und zu ſchreiben. So gehört endlich auch zu der höchſten Form der Bildung, zu der religiöſen, zunächſt allerdings ein Wiſſen von Gottes Weſen und Willen und ein Wiſſen von dem Verhältniß des Menſchen zu Gott und von ſeiner letzten Beſtimmung, aber eben ſo nothwendig, ja wohl noch nothwendiger, iſt es, daß dieſe Wahrheiten zu einer praktiſchen Kraft werden, die das ganze Verhalten, Thun und Treiben, Sinnen und Trachten des Menſchen beſtimmen und geſtalten und ihn ſo zuletzt gleichſam zu einem Kunſtwerk machen, deſſen Idee der Gedanke Gottes iſt.

Wenn nun aus dem bisher Geſagten hervorgeht, daß wahre Bildung ſowohl ein Wiſſen als ein Können, alſo ein Drittes Allgemeines iſt, in welchem Wiſſen und Können ſich gegenſeitig durchdringen, ſo geht nun daraus auch mit Nothwendigkeit hervor, was oben ſchon behauptet wurde, daß jede Schule nur dann den Namen einer Bildungsanſtalt verdient, wenn ſie dieſen Begriff von Bildung überall feſthält und durchführt. Ich meine alſo, daß Alles, was die Schule lehrt, thut und treibt, von dieſem lebendigen Geiſte der Bil-

dung beſeelt ſein muß, mittelſt deſſen der Schüler durch den Unterricht nicht blos ein Wiſſen empfängt, ſondern mit dem Wiſſen auch ein freies Können; aber auch nicht blos ein Können, ſondern auch ein allgemeines Wiſſen, welches die Seele und das Princip des Könnens ausmacht. Es werden auf einem Gymnaſium ſo verſchiedene Sprachen und Wiſſenſchaften gelehrt, ſie verdienen aber nur gelehrt zu werden, wenn ſie ſich bildend erweiſen d. h. wenn der Schüler in jeder derſelben nicht blos ein ſicheres Wiſſen empfängt, ſondern wenn er auch mit dem Wiſſen etwas anzufangen, es in paſſender Weiſe gewandt auf vorgelegte Beiſpiele und Fälle anzuwenden verſteht. Die Methode in der die Sprache gelehrt wird, muß eine andere ſein, als die Methode des mathematiſchen Unterrichts, weil das Weſen der Sprache ein anderes iſt, als das Weſen der Mathematik; aber darin iſt der ſprachliche Unterricht eins mit dem mathematiſchen, daß der Schüler in beiden gebildet wird, d. h. daß er in beiden ein Wiſſen empfängt und mit dem Wiſſen eine praktiſche Kraft, das Wiſſen in der der Natur der Sache entſprechenden Weiſe anzuwenden und zu verwerthen. Weiter hat das Gymnaſium ſehr verſchiedene Bildungsſtufen und die Bildung eines Primaners iſt an Umfang, Tiefe und Allgemeinheit eine weſentlich andere, als die eines Sextaners und das Verhalten des Lehrers iſt daher auch zu den Schülern der verſchiedenen Claſſen ein weſentlich anderes, aber die Methode des Unterrichts iſt doch in allen Claſſen wieder eine und dieſelbe, in ſo fern ſie überall theoretiſch und praktiſch zugleich ſein, ein Wiſſen und ein Können zu gleicher Zeit in dem Schüler hervorbringen muß. Ja in jeder Lehr-Stunde, worauf ſie ſich auch beziehen möge, muß dieſes bildende Verfahren die Herrſchaft haben, ſo daß daſſelbe mit Recht als die allgemeine Lehrmethode bezeichnet werden darf.

Betrachten mir nun aber näher, was auf den Schulen gelehrt und getrieben wird, ſo werden wir finden, daß es zunächſt mehr auf ein Wiſſen, als auf ein Können ankommt, oder daß das Wiſſen gleichſam die Initiative bildet. Blos in den ſogenannten techniſchen Fertigkeiten des Zeichnens, des Geſangs, des Schreibens und des Turnens tritt die praktiſche Thätigkeit in den Vordergrund; aber in den übrigen Lehrgegenſtänden, die die Hauptſubſtanz des Unterrichts bilden, wie in den ſämmtlichen Sprachen, in der Mathematik, in der Geſchichte und der Geographie, in der Religion, den Naturwiſſenſchaften u. ſ. w. iſt es zuerſt und vor Allem um ein Wiſſen zu thun, wenigſtens iſt das Wiſſen das Erſte und das Können das Zweite. Es iſt demnach zur Erkenntniß der rechten Lehrmethode eine beſonders wichtige Frage:

wie muß das Wiſſen beſchaffen ſein und wie muß es erworben werden, damit es die Fähigkeit des Könnens enthalte? Um dieſe Frage zu beantworten, müſſen wir noch näher auf die Natur und die Elemente des Wiſſens eingehen, als es in den bisherigen Betrachtungen ſchon geſchehen iſt. Man wird es als zugeſtanden anſehen können, daß das Wiſſen ein Bewußtſein des Allgemeinen iſt. Alles, was in das menſchliche Bewußtſein aufgenommen iſt, hat den Charakter der empiriſchen Einzelheit verloren und iſt dadurch in das Element des Allgemeinen erhoben. Schon die Sprache iſt durch und durch allgemein und da das Wiſſen nun in das Element der Sprache gefaßt iſt, ſo wird es ſchon um deswillen ein Ausdruck allgemeiner Gedanken, wenn ſie ſich auch auf Individuen und individuelle Verhältniſſe beziehen. Selbſt das hiſtoriſche Wiſſen iſt ein Ausdruck des Allgemeinen, wenn auch die Subjecte von den allgemeinen Urtheilen, aus denen die hiſtoriſchen Schilderungen beſtehen, ſehr oft die Namen von individuellen Weſen ſind. Das hiſtoriſche Wiſſen beſteht eben darin, die allgemeinen Kräfte und Zwecke, die das individuelle Leben der Geſchichte durchdringen und beſtimmen, auszuſprechen und im Zuſammenhange darzuſtellen. Eben ſo beruht das naturwiſſenſchaftliche Wiſſen darauf, daß die Geſetze — alſo wieder das Allgemeine —, welche die individuellen Erſcheinungen der Natur beherrſchen, zum Bewußtſein gebracht werden. Eben ſo will jedes ſprachliche Wiſſen die Regeln und Geſetze von einer beſtimmten Sprache — alſo wieder das Allgemeine im Beſonderen erkennen. Auch die Mathematik iſt nur dadurch ein Werk des Wiſſens, eine Wiſſenſchaft, daß das in den Größen Gleiche und Gemeinſame ausgeſprochen und begründet wird. Wie aber das Allgemeine nichts für ſich iſt, ſondern die Seele des Beſonderen, oder das in allem Beſonderen Gleiche und Gemeinſame; ſo wird es auch auf eine lebendige Weiſe nur dadurch gewonnen, daß das Einzelne und Beſondere beobachtet und mit einander verglichen wird. Das haben die höchſten wiſſenſchaftlichen Erkenntniſſe der größten Heroen der Wiſſenſchaft und die erſten Gedanken des Kindes mit einander gemein, daß in beiden von der Fülle der Einzelheiten ausgegangen und durch Vergleichung das in allem Einzelnen herrſchende Geſetz herausgehoben wird. Keppler entdeckte ſeine Epoche machenden Himmelsgeſetze dadurch, daß er die zahlreichen Beobachtungen der Planetenbewegungen, die er ſelbſt und ſein Vorgänger Tycho de Brahe gemacht hatte, verglich und das in allen einzelnen Erſcheinungen ſich wiederholende Allgemeine entdeckte und ausſprach. Jeder große Philoſoph iſt nur durch eine reichhaltige und gründliche

Beobachtung der Welt und Vergleichung der bis dahin aufgeſtellten Philoſopheme und ſeiner eigenen Gedanken und Erfahrungen auf die Erfaſſung und Darſtellung eines neuen Princips gekommen. Auch das Wiſſen vom Schönen wird nur dadurch erlangt, daß man viele ſchöne Erſcheinungen ſorgfältig betrachtet und ſich darin vertieft und das in allen einzelnen ſchönen Erſcheinungen lebende Allgemeine herausfindet. Manchen iſt die Idee des Schönen an den ſchönen Bildhauerarbeiten der Griechen, andern durch das Studium des Homer, andern ſogar ſchon durch das Studium des Göthiſchen Gedichts Hermann und Dorothea aufgegangen. Selbſt die ſittlichen Grundſätze, die uns durch das Leben führen, werden aus den mannigfaltigen Lebenserfahrungen und Beobachtungen der individuellen Verhältniſſe des Menſchen herausgehoben und zum Gegenſtand unſeres Wiſſens gemacht.

Aber auch die erſten — Epoche machenden — Anfänge des Wiſſens in dem kindlichen Alter entſprechen der bisher betrachteten Natur des Wiſſens und werden auf dieſem Wege gewonnen; auch das kindliche Wiſſen nämlich iſt wie das des tiefſinnigſten Philoſophen, ein im Selbſtbewußtſein exiſtirendes Allgemeines, was durch eine reiche und vielfache Beobachtung und Vergleichung des Einzelnen gewonnen wird. Diejenigen unter uns, die die erſten Entwickelungen von Kindern beobachtet haben, erinnern ſich an den wichtigen Act des Sprechenlernens. Die Kinder treten in das Leben ein mit offenen Sinnen und natürlich auch mit der Anlage zum Geiſte und nun beobachten ſie mit ihren Sinnen die Welt der Erſcheinungen, bis ſie in den vielen Erſcheinungen ein Gleiches und Allgemeines entdecken, wofür ſie dann ein Zeichen ſuchen und wenn es ihnen von den ſprechenden Aeltern geboten wird, bereitwillig aufnehmen. Durch die bisherigen Betrachtungen ſollte die Behauptung ins Licht geſtellt werden, daß alles Wiſſen ein Bewußtſein von einem Allgemeinen iſt und durch Beobachtung und Vergleichung des Einzelnen und Beſonderen als das in allem Einzelnen allgegenwärtige Eine gewonnen wird. Man nennt dieſe Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Erſcheinung zum Geſetz, von den Gliedern des Leibes zu dem Gedanken der alle Glieder belebenden Seele — bekanntlich auch Induction und meine Behauptung läßt ſich daher jetzt auch ſo ausſprechen, daß alles wahre, lebendige und concrete Wiſſen durch Induction gewonnen wird. Der menſchliche Geiſt iſt ſo wunderbar organiſirt, daß er auf einer gewiſſen Stufe der Entwickelung auch manche Allgemeinheiten in ſich, wenigſtens in das Gedächtniß

aufnehmen kann, ohne daß ſie als ein lebendiges Reſultat aus der Zuſammenfaſſung von dem Einzelnen gefunden wären; aber ein ſolches Wiſſen iſt zunächſt ein abſtractes, ein todtes, ein werthloſes Wiſſen, das allein dadurch vielleicht ſpäter noch lebendig werden kann, wenn die Induction nachgeholt wird. Darin liegt gerade die Bedeutung des Abſtracten, daß es ein Allgemeines iſt, das nicht aus einer Fülle von Beſonderheiten heraus ſich entwickelt hat, ſondern als ein leeres, bloſes Allgemeines äußerlich gegeben und äußerlich behalten wird. Solche abſtracten Allgemeinheiten haben durch die orthodoxen Theologen z. B. in die Religionslehre ihren Eingang gefunden. Wenn man z. B. einem Knaben im Katechismus lehrt, daß Gott ein dreieiniger Gott iſt, ſo iſt das eine ſolche abſtracte Allgemeinheit, die das Kind wohl ins Gedächtniß aufnehmen kann, die aber durchaus keinen individuellen Halt in ſeinem Bewußtſein hat. Wenn dagegen ein Kind die väterliche Liebe in vielen Geſtalten und Verhältniſſen an ſeinem Vater und auch wohl an den Vätern anderer Kinder hat kennen lernen und es wird ihm dann geſagt: Gott iſt der Vater der Menſchen, ſo hat ein ſolches Wiſſen ſchon ein ganz anderes Leben, weil ihm doch wenigſtens einige Induction zu Grunde liegt. Das abſtracte Wiſſen iſt bloſes Gedächtnißwerk und ſchwindet, da es keine tieferen Wurzeln hat, gar bald auch aus dem Gedächtniſſe; das concrete — durch eine ſorgfältige Induction gewonnene — Wiſſen dagegen hat nicht blos im Gedächtniß ſeinen ſicheren Platz, ſondern iſt auch Sache des Verſtandes und des Urtheils, ja ſenkt ſich — je nachdem ſein Inhalt iſt, in die Tiefen des Gefühls ein und wird ſo wahrhaft ein Beſtandtheil des menſchlichen Selbſt — auch ſeiner Neigungen und Beſtrebungen. Ein ſolches concretes, aus der Fülle des Einzelnen entſtandenes Wiſſen iſt denn nun auch in ſo fern ein lebendiges, als es den Menſchen zur praktiſchen Thätigkeit, zum Können des Gewußten befähigt, gleich wie umgekehrt das Können die rechte Probe iſt, ob das Wiſſen ein concretes und lebendiges iſt. Denn reflectiren wir näher auf den Begriff des Könnens, ſo werden wir finden, daß das Können gerade das Umgekehrte, die umgekehrte Thätigkeit von dem Wiſſen iſt. Denn wenn das Wiſſen eine lebendige Erhebung vom Einzelnen ins Allgemeine iſt, ſo iſt das Können eine Anwendung des Allgemeinen auf das Einzelne, oder eine Geſtaltung des Allgemeinen in einem Einzelnen. Das Allgemeine, welches bei jedem Können vorausgeſetzt wird, hat je nach den verſchiedenen Gebieten, auf die ſich das Können beziehen kann, verſchiedene Namen, ebenſo das Einzelne, auf welches das Allgemeine angewandt werden

ſoll. In der Grammatik z. B. heißt das Allgemeine, welches man wiſſen muß, die Regel, und das Können, welches dieſem Wiſſen entſpricht, beſteht in einer Fähigkeit, die erkannte Regel auf jedwedes Beiſpiel richtig anzuwenden. Statt einer einzelnen Regel kann auch die ganze Grammatik z. B. der lateiniſchen Sprache das Allgemeine ſein und das Können würde in dieſem Falle in der Fähigkeit beſtehen einen gegebenen deutſchen Text mit Beobachtung aller grammatiſchen Regeln richtig ins Lateiniſche zu überſetzen. In der Mathematik würde das Allgemeine in einem Lehrſatze und in einer Summe von Lehrſätzen beſtehen und das Einzelne, worauf das Allgemeine angewandt wird, würde eine beſtimmte Conſtruction oder Auflöſung ſein, die man den Lehrſätzen gemäß ausführen ſoll; das Können alſo beſteht in dieſem Falle in der Möglichkeit, beſtimmte Aufgaben zu löſen.

In Bezug auf den deutſchen Stil wäre das Allgemeine die deutſche Sprache, die man durch Lecture, Grammatik und praktiſche Uebung bis auf einen gewiſſen Grad ſich zum Eigenthum gemacht hat; das Einzelne aber, worauf dieſes Wiſſen angewandt werden ſoll, iſt eine beſtimmte Aufgabe, die erörtert werden ſoll; das Können beſteht daher auch in dieſem Falle in der Fähigkeit einen allgemeinen Schatz von Gedanken und Redeformen auf einen beſtimmten Fall anzuwenden, oder das Allgemeine zu individualiſiren. Wie das Wort Kunſt von Können hergeleitet iſt, ſo iſt auch jede Kunſt ein Können und umgekehrt jedes Können eine Kunſt im weiteren Sinne des Worts, wenigſtens gipfelt alles Können in der Kunſt, ſo wie alles Wiſſen in der Wiſſenſchaft und wir erhalten daher auch von einer neuen Seite Licht über unſere Begriffe: Könen und Wiſſen, wenn wir Kunſt und Wiſſenſchenſchaft mit einander vergleichen. Die Kunſt iſt aber in der That nichts Anderes als eine Individualiſirung allgemeiner Ideen, ſo wie die Wiſſenſchaft eine Erhebung von einzelnen Erſcheinungen und Thatſachen zu den allgemeinen Ideen iſt. Der plaſtiſche Künſtler individualiſirt die allgemeine Idee der Menſchengeſtalt in Marmor und Erz, der Tonkünſtler individualiſirt die idealen Gefühle, welche die Bruſt des Menſchen erfüllen, in Tonverbindungen und Tonfolgen; der Dichter individualiſirt die allgemeinen Zwecke und Conflicte der menſchlichen Thätigkeit in beſtimmten einzelnen Handlungen u. ſ. w.

Aus den bisherigen Betrachtungen ſcheint alſo hervorzugehen, daß das Wiſſen und das Können darin eins und gleich ſind, daß ſie ſich auf ein Allgemeines beziehen, mag dieſes nun je nach den verſchiedenen Gebieten Regel und Lehrſatz, oder Geſetz und Princip, oder Idee und Ideal genannt werden, daß aber beide ſich dadurch unter-

ſcheiden, daß für das Wiſſen — dieſes Allgemeine das Ziel iſt, für das Können dagegen der Ausgangspunkt, indem das Wiſſen aus der Fülle des Einzelnen das Allgemeine hervorhebt und ſelbſt das Bewußtſein des Allgemeinen iſt, während das Können gerade vom Allgemeinen zum Einzelnen herabſteigt und in der Fähigkeit beſteht, das Allgemeine auf das Einzelne anzuwenden und zu übertragen. Es geht aber auch hieraus hervor, daß nur ein ſolches Wiſſen des Allgemeinen zum Können befähigt, welches aus der Fülle des Einzelnen heraus gefunden iſt, denn nur ein ſolches Wiſſen hat eine lebendige Beziehung auf das Einzelne und kann ſich in dem Einzelnen, auf welches es überſetzt werden ſoll, zu rechte finden. Dagegen hat das abſtracte Wiſſen, in welchem das Allgemeine blos äußerlich feſtgehalten wird, ohne daß es aus dem Einzelnen heraus durch Induction gefunden worden iſt, zunächſt keine Beziehung zum Einzelnen und ein Menſch, der nur ſolche Abſtracta weiß, kann ſchlechterdings nichts anfangen, wenn er auf das Concrete davon ſoll eine Anwendung machen. Das lebendige Allgemeine, was durch Induction gewonnen wird, ſchlägt wie ein Blitz in die Seele des Menſchen ein und giebt ihm nicht blos ein klares Licht über das Feld, auf welches es ſich bezieht, ſondern treibt ihn auch, es in der Anwendung zu individualiſiren und es ſo nach allen Seiten hin zu bewähren. Je größer die Fülle von Einzelnheiten iſt, aus welchen das Allgemeine heraus entwickelt worden iſt, deſto größer iſt ſein Inhalt und ſeine Kraft. Andrerſeits aber giebt es keine ſicherere Probe, ob das Allgemeine nicht blos ins Gedächtniß aufgenommen, ſondern verſtanden, begriffen, ja gefühlt und empfunden worden iſt, als die Fähigkeit und Fertigkeit in der Anwendung deſſelben auf das Einzelne und dieſe Probe muß durchaus gemacht werden, wenn man vollkommen gewiß ſein will, daß das Wiſſen des Allgemeinen über alle Abſtraction erhoben und zu einem lebendigen Eigenthum der Seele geworden iſt.

Aber die praktiſche Anwendung eines erkannten Allgemeinen giebt nicht blos eine Probe von der Lebendigkeit und Gründlichkeit der Erkenntniß, ſondern ſie erweitert und vertieft auch dieſe Erkenntniß. Denn ſo groß auch die Fülle der Einzelheiten ſein möge, aus denen das Allgemeine gefunden worden iſt, es iſt doch immer nur ein beſchränkter Kreis, während die Praxis gerade darin beſteht, das Allgemeine aufs erſte beſte Einzelne anzuwenden und daſſelbe daher von immer neuen Geſichtspunkten kennen zu lernen. Und ſelbſt abgeſehen von dieſen mannigfaltigen Modificationen und näheren Beſtimmungen des Allgemeinen, zu welchen man durch die praktiſche Anwendung ge-

langt, liegt es ſchon in der Idee des Geiſtes und der Bildung ſelbſt, daß erſt ein in ſich geſchloſſener Kreis, eine Vollendung entſteht, wenn ſich das Theoretiſche durch das Praktiſche ergänzt und bewährt und das Praktiſche zum Theoretiſchen zurückführt. Wie die Bildung theoretiſch und praktiſch zugleich iſt, ſo hat auch jeder wahre Bildungsprozeß dieſe beiden Momente in ſich und beſteht in einer lebendigen Bewegung vom Einzelnen zum Allgemeinen und wieder vom Allgemeinen zum Einzelnen hin, gleich wie die Sonne ſich erſt vom Horizont bis zur Culmination erhebt und dann wieder zum Horizont herunterſinkt und ſo erſt ihren belebenden Kreislauf vollendet.

Der Geiſt des Menſchen iſt ſelbſt das lebendige Allgemeine, das ſich aus der empiriſchen Einzelheit als das Unendliche heraushebt und ſich eben ſo ſehr praktiſch als das Unendliche in der Geſtaltung der empiriſchen Welt geltend macht; mit anderen Worten: er iſt Verſtand und Wille, Verſtand als Bewußtſein des Allgemeinen und Wille als praktiſche Kraft in der Realiſirung ſeiner allgemeinen Gedanken; und doch ſind Verſtand und Wille nicht von einander iſolirt, ſondern der Geiſt iſt um ſo mehr Geiſt, je unzertrennlicher Verſtand und Wille mit einander vereinigt ſind, gerade ſo wie das Wiſſen um ſo mehr Wiſſen iſt, je mehr es die unendliche Möglichkeit des Könnens in ſeinem Schooße trägt und wie umgekehrt das Können um ſo mehr Können iſt, je mehr es von dem Princip des Wiſſens durchdrungen und verklärt iſt.

Wenn die bisherigen Betrachtungen auch auf jedes geiſtige Leben ihre Anwendung finden, ſo ſind ſie doch von ganz vorzüglicher Bedeutung für das Schulleben und den Schulunterricht, weil die Schule gerade die Aufgabe hat, in der zweckmäßigſten Weiſe und Stufenfolge den Geiſt der Jugend zu bilden und ich behalte mir vor, ſpäterhin die entwickelten Grundſätze durch Anwendung auf einzelne Seiten des Gymnaſialunterrichts und des Gymnaſiallebens zu erläutern und im Einzelnen durchzuführen. Für dieſes Mal begnüge ich mich, zum Schluß wenigſtens einige Theſen für die Methode des Unterrichts aufzuſtellen, die ſich als unmittelbare Folgerungen aus den obigen Erörterungen zu ergeben ſcheinen:

1) Man lehre nichts, was nicht einen lebendigen Kern des Allgemeinen enthält, einen Kern, worin der Geiſt ſein Weſen findet und ſich darin genießt.

2) Man lehre nichts Abſtractes, keine abſtracten Regeln, Geſetze, Principien, ſondern leite das Allgemeine aus einzelnen Erſcheinungen,

von denen der Schüler eine Anſchauung hat, durch eine behutſame Induction ab.

3) Man wende das gewonnene Allgemeine aufs Vielſeitigſte auf das Beſondere und Einzelne an, alſo die Regeln auf eine Fülle von Beiſpielen, die Lehrſätze auf die Löſung entſprechender Aufgaben.

4) Man hüte ſich aber auch eben ſo ſehr vor einer blos praktiſchen Routine und vor einem äußerlichen Mechanismus, ſondern mache das praktiſche Thun zu einem Ausfluß der gründlichen Einſicht und Ueberlegung.

5) Man ſtrebe überhaupt danach, in jedem Lehrgegenſtande und auf jeder Stufe der Entwickelung eben ſo ſehr die bloſe Theorie, wie die bloſe Praxis zu vermeiden und dem Unterricht eine ſolche Form und Haltung zu geben, daß Theorie und Praxis, Lehre und Uebung coincidiren, ſo daß jede Erkenntniß den Trieb zu einer entſprechenden praktiſchen Geſtaltung in ſich trägt und jede praktiſche Geſtaltung die Verleiblichung eines allgemeinen Gedankens iſt.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Grammatik der Neuhochdeutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Entwickelung, von Heinr. August Schötensack. Erlangen, Ferd. Enke. 1856.

Als mir von der verehrten Redaction der Päd. Rev. Schötensacks Grammatik zu beliebiger Anzeige übersandt wurde, ward mir beim Anblicke des großen Volumens ordentlich bange, da ich nicht gewohnt bin Bücher anzuzeigen, die ich nicht gelesen habe. Bald aber bemerkte ich, daß ich dieses Werk nicht ganz durchlesen müsse, um mir ein Urtheil darüber zu bilden; ich mußte anerkennen, daß der Herr Verf. einen stupenden Fleiß aufgewandt habe, daß es ihm so gelungen sei, Beachtenswerthes vorzubringen, daß ihm aber eine durchdringende Kunde der Sprachwissenschaft und der frühern Perioden des Deutschen abgehe und er sich da manche Irrthümer zu Schulden kommen lasse. Auffallend wird es jedem Kenner schon sein, daß von Sch. für das Gothische nur die Ausgabe des Ulfilas von Jgn. Gaugengigl benutzt wurde, für das Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche, wie es scheint, das trefflichste aller altdeutschen Lesebücher, das von W. Wackernagel, ganz unberücksichtigt blieb. Sehr ungenügend ist dann der Abschnitt über das Wesen der Sprache überhaupt, der freilich auch gar nicht in eine deutsche Grammatik gehört. Wollte aber der Verfasser dieses schwere Capitel berühren, dann mußte er sich zuerst in Humboldt's und Steinthals Schriften gehörig orientiren. Eben so ungenügend ist der zweite Paragraph über den Bildungsgang der deutschen Sprache; nicht nur, daß da im Einzelnen sich manche Unrichtigkeiten finden, sondern auch die Anschauung des Ganzen ist verworren. Schon der erste Satz: „der Ursprung der deutschen Sprache ist wie der ihrer Schwestern, der lateinischen, griechischen u. a. Sprachen auf das Sanskrit zurückzuführen, worin die Urkunden der alten Bewohner Ostindiens aufgezeichnet sind, und welche Sprache schon im

hohen Alterthume einen hohen Grad von Ausbildung erlangt hatte," iſt in manchen Beziehungen ſchief. Wer behauptet denn heute noch, daß das Sanskrit die Mutter und Quelle der übrigen indogermaniſchen Sprachen ſei? Wenigſtens keiner, der jemals ſich das Studium des Sanskrit und die Sprachvergleichung zur Lebensaufgabe gemacht. Die Zeiten der indiſchen Urſprache ſind vorbei. Die alten Bewohner Oſtindiens haben im Vergleiche mit den Griechen ihre Urkunden nicht in ſehr hohem Alterthume aufgezeichnet; die älteſte Litteratur erzeugte ſich am Indus, nicht in Oſtindien. Die Charakteriſtik des Gothiſchen, Althochdeutſchen, Mittelhochdeutſchen und Neuhochdeutſchen iſt nicht ſehr treffend. Hier wollen wir nur eine Bemerkung machen. Der Verf. ſagt: Manche Ueberreſte des Gothiſchen, die nicht in das Althochdeutſche übergegangen ſind, haben ſich noch im Angelſächſiſchen und Altnordiſchen erhalten. Da fehlt der weſentliche Zuſatz: Dagegen hat ſich im Althochdeutſchen manches erhalten, was urſprüngliches germaniſches Sprachgut geweſen ſein muß, im Gothiſchen aber nicht mehr exiſtirte. Dieſen Zuſatz konnte Sch. ſowohl aus Grimms Geſchichte der deutſchen Sprache als aus Schleichers und anderen Arbeiten entnehmen. Eine eigenthümliche Anſicht von der Conſonantenverdoppelung im Altdeutſchen entwickelt der Verf. auf S. 5. Wir wollen blos noch einige Proben aus der Wort- und Flexionslehre geben. S. 171 ff. heißt es: Als das urſprünglich charakteriſtiſche Zeichen der Comparativen läßt ſich jedoch nur das s (z) anſehen. Als Bindevocal! ging demſelben im Gothiſchen i oder ô voraus. Im Superlativ, als deſſen charakteriſtiſches Zeichen das t angeſehen werden muß, ging das (aus s entſtandene) r der Comparativen vor t ſtets in s über! Die volle Endung der Comparative iſt im Sanskrit î y añs, in den ſtarken Caſus î y âñs, im Lateiniſchen iōs, iōr, im Griechiſchen *ιων* für *ιονς*, und ein vorausgehender Stammvokal wird dann ausgeworfen, wohl um den Bindevokal anzubringen! Im Gothiſchen iſt aber der eine der charakteriſtiſchen Vokale gewichen (vgl. magis und minor), zuweilen in Adverbialien alles Vokaliſche, aber darum war dieſes doch nicht urſprünglich bedeutungslos. Im Superlativus blieb das alte s, wie in „Verluſt", und iſt nicht wieder aus r entſtanden, ſo wenig als im Lateiniſchen essem aus ederem. S. 163. „Vielleicht iſt silb (ſelbſt) zuſammengeſetzt aus dem gothiſchen reflex. Dativ sis und liban bleiben". Jedenfalls muß da nur der Stamm des Reflexivums, nicht ein Caſus desſelben, in der Zuſammenſetzung ſtecken. Sehr hübſch dagegen etymologiſirt Sch. S. 165 „Noch entſchiedener wird aber die hinzeigende Kraft in er angedeutet durch das vorgeſetzte (!) d, ſowie umgekehrt

die Bedeutung von er eine in Bezug auf das Nomen unbeſtimmtere wird durch vorgeſetztes (!) w.

Zürich, im September 1857. H. Schweizer.

V.

Arithmetik und Algebra für höhere Lehranſtalten und zum Selbſtunterricht bearbeitet von Ch. Lud. Schoof, Oberlehrer der Mathematik am Gymnaſium und der Königl. Bergſchule zu Clausthal. Erſtes Heft. Die Grundoperationen und deren nächſte Anwendungen auf Proportionen und Gleichungen vom erſten Grade. Hannover. Hahn'ſche Hofbuchhandlung. 1857. 116. S. 8.

Nach einer Einleitung, welche von der Definition der Mathematik und dem Begriffe der Größe ausgeht und mit der Unterſcheidung ganzer und gebrochener Zahlen endigt, folgt die Lehre von den 4 ſog. Grundoperationen (Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren) zuerſt für ganze, dann für ganze und gebrochene (woran ſich ein Capitel über die Theilbarkeit der Zahlen anſchließt) und zuletzt gebrochene Zahlen. Dann wird unter der Ueberſchrift „Zahlenſyſtem" das decadiſche Syſtem incl. der Decimalbrüche behandelt. Hieran reiht ſich die Betrachtung der entgegengeſetzten Größen, und zuletzt folgt die Anwendung der Grundrechnungen auf arithmetiſche und geometriſche Verhältniſſe und Proportionen, ſo wie auf Gleichungen erſten Grades mit einer und mit mehreren Unbekannten. Den einzelnen Capiteln ſind, freilich nicht durchweg in genügender Anzahl, Uebungsaufgaben beigefügt. Die begrifflich ſchwierigſten Punkte in den behandelten Theilen hat der Verf. wenigſtens nicht immer faßlich für die Bildungsſtufe der hier in Betracht kommenden Schüler dargeſtellt. Wir verweiſen ihn, um kurz zu ſein, auf das vorzügliche Lehrbuch ſeines Landsmanns Wittſtein. Es erſcheint uns zweifelhaft, ob das Buch des Hrn. Sch. einem durch andere Lehrbücher noch nicht befriedigten Bedürfniſſe abhilft, obwohl zwar nicht Neuheit der Behandlungsweiſe, aber doch Sorgſamkeit und meiſt auch Klarheit an ihm gelobt werden kann.

Dr. Kern.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVIII. Nro. 5. 1858.

I. Abhandlungen.

Beiträge zur Geſchichte der deutſchen Schulen und deutſcher Schulmänner.

Man hat den Deutſchen, und vielleicht nicht mit Unrecht, den Vorwurf gemacht, daß ſie in Sachen des Unterrichts und der Erziehung allzugeneigt ſeien zu ſyſtematiſiren und zu experimentiren. Es mag ſein, daß ſie dieſen Vorwurf wirklich verdienen; ſo haben ſie wenigſtens, worin ſie gefehlt, durch den Eifer wieder gut zu machen geſucht, mit dem ſie ſich der Geſchichte des deutſchen Schulweſens zugewendet und dieſe hiſtoriſche Seite der Pädagogik gepflegt haben. Wir beſitzen von Raumer eine Geſchichte der Pädagogik, wie kein andres Volk ſich ihrer rühmen kann, und auf allen Seiten finden wir ſchöne Kräfte thätig, neues und immer neues Material der Vergeſſenheit zu entreißen und herbeizuſchaffen. Man kann es nicht hoch genug ſchätzen, daß man ſich mit ſolcher Ausdauer und Hingebung des ſpeciellſten Details zu bemächtigen ſucht, und es wäre ſelbſt zu wünſchen, daß von Seiten der Gymnaſien nicht blos die Specialgeſchichte der Schulen, ſondern auch die der einzelnen Städte oder Landſchaften in Obhut und Pflege genommen würde. Es war ein glücklicher Gedanke, als der Miniſter von Kamptz vor langen Jahren hierzu anzuregen ſuchte: denn auf dieſem beſchränkteren Raume kann auch, wer umfaſſendere Studien nicht zu treiben im Stande iſt und die Höhen der Wiſſenſchaft ſich verſchloſſen ſieht, Tüchtiges leiſten, mit warmer Liebe und dem Gefühle innerer Befriedigung arbeiten, Theilnahme für Stadt und Land, für den nächſten Kreis, beleben und den Glücklicheren, die Weiteres zu umfaſſen vermögen, eine geſegnete Handreichung thun. Den Schulen iſt die Specialgeſchichte als ihre eigentliche Aufgabe anvertraut; es iſt der Freude werth zu

ſehen, wie ſie, wenn auch zunächſt nur nach einer Seite hin, dieſe ihre Aufgabe erkannt, ergriffen und gelöſt haben.

Es ſcheint mir nicht unwichtig, von Zeit zu Zeit Halt zu machen und die verſchiedenen Arbeiten, welche in einer Reihe von Jahren auf einem beſtimmten Gebiete geliefert ſind, zu überblicken; beſonders wichtig in geſchichtlichen Dingen, bei denen die Gefahr ſo nahe liegt, viel Einzelnes, welches an ſeinen Ort zu ſtellen oft ſo ſchwer hält und das doch nicht der Vergeſſenheit überlaſſen zu werden verdient, zu verlieren, zumal da dem Schulmann, und um ſo weniger je mehr er denkend ſein Amt verwaltet, dieſe geſchichtlichen Studien nie erlaſſen werden können. Was dem gebildeten Staatsmanne die Geſchichte der Staaten, eben daſſelbe und mehr iſt dem Lehrer die Geſchichte des Unterrichts und der Erziehung; ſie fügt zu der idealen Seite die hiſtoriſche, zu der Reflexion das Poſitive, und ſchützt ihn vor den Gefahren der Verflüchtigung, der Syſtematiſirung und der Uebereilung. Ich wüßte nicht, was man dem Schulmanne oder dem Gelehrten Lieberes thun könnte, als wenn man ihn veranlaßt, oft in vergangene Zeiten zurückzukehren, ſich in alte Zuſtände zu vertiefen, die Gedanken großer Väter in ſich wieder zu beleben und aus der Vergangenheit, wie ein großer Dichter geſagt hat, die Zukunft zu bilden. Von dieſem Standpunkte aus bitte ich dieſe meine Arbeit zu betrachten, und, wenn das Einzelne klein und wenig bedeutſam erſcheinen ſollte, nicht zu vergeſſen, daß in und zwiſchen dieſem Vielen und Kleinen ein lebendiger Quell zu uns herabrieſelt. Die Gruppirung wird nicht allzukünſtlich ſein. Ich greife zu, wie ſich mir das Gute darbietet: auch zwiſchen Gaben, die von drüben aus der katholiſchen Kirche zu uns kommen und den unſeren ſoll keinerlei Unterſchied ſein.

Die Schrift des Abbé Gaume le ver rongeur, der nagende Wurm der heutigen Geſellſchaften oder das Heidenthum in der Erziehung, welche auch ins Deutſche überſetzt iſt, hat, nachdem ſie bereits in den neuen Jahrbüchern durch Dr. Hoffmann in Neiße eine wohlverdiente Abweiſung erhalten hatte*), dann auch den Ober-Lehrer Dr. Hölſcher zu Münſter veranlaßt ſich in einem Programme (1854) de legendis auctorum classicorum libris über die Grundſätze zu äußern, welche in der katholiſchen Kirche von den

*) Vergl. Päd. Rev. 1854, Bd. 36, S. 295 ff., die Abhandlung von Prof. Mezger: „Die Claſſiker und die Kirchenväter in den Gymnaſien.“ Lgbn.

erſten Vätern an bis zu denen des tridentiniſchen Concils über den Gebrauch der griechiſchen und römiſchen Autoren auf Schulen gegolten haben. Der Verfaſſer führt uns die alexandriniſche Katechetenſchule mit ihren Meiſtern, hierauf aus den Vätern der griechiſchen Kirche Baſilius den Großen, Gregor von Nazianz, Johannes Chryſoſtomus vor, welche das Studium der Alten empfohlen und ſelbſt gepflegt haben, und aus der lateiniſchen Kirche Hieronymus, Ambroſius und Auguſtin, welche zum Theil mit Unrecht als Gegner der Alten gegolten haben. Sie alle ſind darin einſtimmig geweſen, daß die Lectüre der Claſſiker zwar nicht das Wort Gottes erſetzen und für Glauben und Leben des Chriſten die Richtſchnur geben ſolle, wohl aber für die puerilis eruditio unerläßlich ſei. Auch das Verbot des tridentiniſchen Concils gegen die Erklärung der antiqui libri ab ethnicis conscripti auf Schulen wird mit Recht, wie es der Zuſammenhang lehrt, nicht von den Schriften der Alten überhaupt, ſondern blos von der libri verſtanden qui res lascivas seu obscoenas ex professo tractant, narrant aut docent. In dieſem Sinne hat denn auch die katholiſche Kirche ſofort das Studium der Alten zur Grundlage der Jugendbildung gemacht. Uebrigens iſt auch der Verfaſſer der Anſicht, die auch anderweitig vielfach vertreten iſt, daß neben den Claſſikern einzelne Schriften der Kirchenväter mit Erfolg auf den Schulen zu leſen ſein dürften. Referent wäre ganz dieſer Anſicht, wenn 1) die Zeit dazu vorhanden wäre, und 2) der Zweck dieſer Lectüre recht erkannt und feſt im Auge behalten würde. Dagegen würde ſich aus ihnen manch trefflicher Stoff für die Chreſtomathien ſchöpfen laſſen, die wir in den unteren Klaſſen gebrauchen und die leider oft an der äußerſten Inhaltsloſigkeit und Sterilität leiden.

Demnächſt lenken unſre Aufmerkſamkeit drei Schulſchriften auf ſich, welche durch die Feier des Todestages des Hrabanus Maurus, 4. Februar 1856, hervorgerufen ſind. Es ſind dies:

1) Eine Einladungsſchrift von Director Dr. Schwartz zu Fulda, unter andern Bemerkungen zu Eigil's Nachrichten über die Gründung und Urgeſchichte des Kloſters Fulda und zwei lateiniſche Hymnen des h. Hrabanus Maurus enthaltend (Fulda 1856).

2) Beiträge zur Geſchichte der Gelehrtenſchule Fulda's. Erſte Abtheilung: die Kloſterſchule. Von Jacob Gegenbaur (Programm des Gymn. zu Fulda 1856).

3) Eine lateiniſche Rede des Collaborators Heinrich Colombel

zu Hadamar, qua vitam M. Rhabani Mauri, primi Germaniae praeceptoris, festo eius saeculari decimo ad imitandum irventuti exposuit, in dem Osterprogramme des Gymn. zu Hadamar 1856.

Die letzte dieser Schriften hat den praktischen Zweck, für die Schüler ein Bild des großen Lehrers, so wie des damaligen Kreises des Schulunterrichts hinzustellen und für sie aus Lehre und Wandel des Hrabanus Anspornungen zum Ernst der Gesinnung, zum Fleiße, zur Gottesfurcht zu gewinnen, nicht aber durch eigene Forschungen unser historisches oder pädagogisches Wissen zu bereichern. Der Verfasser hat seine Aufgabe wohl gelöst und zu diesem Behufe die lateinische Sprache mit Geschmack, mit Klarheit und Leichtigkeit verwandt. Die beiden ersten Schriften haben auch für die Geschichte eine Bedeutung.

In der ersten von ihnen giebt Director Schwartz zu Fulda zunächst die Erzählung Eigil's, des vierten Abtes von Fulda (817 bis 822), über die Gründung und Urgeschichte des Klosters und über Leben und Wirken des heiligen Sturmi, welcher auf Anregung und unter Leitung des heil. Bonifacius das Kloster 744 begründete, innerhalb der bezeichneten Grenzen. Der Tod Sturmi's ist mit Sicherheit in das Jahr 779 zu setzen, wie der Verfasser in einer Anmerkung nachweist, die Schrift Eigil's vermuthlich schon im Laufe des nächsten Jahres verfaßt, im unmittelbaren schmerzlichen Gefühle des Verlustes eines Verwandten, der ihm 20 Jahre Lehrer und Vater gewesen war. Der Verfasser rühmt mit vollem Recht die Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Wärme der Darstellung, die, auch abgesehen von der Wichtigkeit des Gegenstandes, die Schrift würdig machten, in die Monumenta von Pertz mit aufgenommen zu werden. Jeder Leser wird dies Urtheil des Verf. gern billigen und mit Vergnügen den mitgetheilten Abschnitt lesen. An diesen schließt sich dann eine Reihe von Anmerkungen, in welchen der Verf. theils mehrere seiner Abweichungen vom Pertz'schen Texte des Eigil rechtfertigt, theils wichtige chronologische und geographische Punkte erörtert werden: so z. B. das Alter des h. Sturmi, was dem Verf. Gelegenheit bietet, die Bedeutung des Ausdrucks puer festzustellen (nicht Knabe, sondern Jüngling näher dem Manne), die Zeit der Gründung des Klosters Fritzlar, in welchem der h. Wigbert den jungen Sturmi unterrichtete, die silva Buchonia, mit welcher der pagus Buchonia wohl seine Endschaft erreicht haben wird, die Gründung des Klosters Hersfeld, welche nach Lambert noch immer, selbst von Pertz, in 736 gesetzt

wird, obwohl dieſelbe erſt bald nach der Thronbeſteigung Karls des Großen durch den Erzbiſchof Lullus erfolgte. So ſind dieſe Anmerkungen in allen Beziehungen der reichſten Belehrung voll.

An dieſe Unterſuchungen knüpft nun der Verfaſſer der zweiten Schrift an. Der Gründung des Kloſters Fulda folgte, wenn auch nicht in den erſten Jahren, wo die Lichtung der Wälder, die Urbarmachung des Landes und die Aufführung der nöthigen Gebäude alle Kräfte für ſich in Anſpruch nahm, doch ſehr bald die Errichtung einer Schule. Der dritte Abt von Fulda, Ratgar (803—817), wird ein Schüler Sturmi's genannt, gleichwie Eigil ſich einen ſolchen nennt. Der letztere iſt bald nach Bonifacius Märtyrertode aus Baiern als zarter Knabe nach Fulda gebracht, und hat hier 20 Jahre den Unterricht Sturmi's († 779) genoſſen. Eben ſo kommt Magnentius Hrabanus Maurus, geboren 776, als Knabe von 9 Jahren, unter dem Abte Bangulf, der in Sturmi's Geiſt fortwirkte, nach Fulda, als ein „puer oblatus“ dem Dienſte der Kirche geweiht, um hier unterrichtet zu werdeu. Was Fritzlar unter Wigbert für den Norden, ſelbſt daſſelbe und mehr wurde Fulda für den Süden Deutſchlands (Noricum), ſo daß Sturmi bereits die Gnade erfuhr, ſich da, wo er in der solitudo Buchoniae den Platz zum Kloſter geſucht hatte, an der Spitze von 400 Mönchen zu ſehen. Der Geiſt des h. Benedict, deſſen Lebensordnung das Kloſter ſich erkoren hatte, lebte in dieſer neuen Stiftung. Mit Erlaubniß ſeines Abtes Ratgar (803—817) ging Hrabanus Maurus nach Tours, wo damals noch Alcuin († 804) lehrte, und wo ſich bereits ein Mönch aus Fulda, Samuel mit Namen, befand: dann wurde er, als er nach Fulda zurückgekehrt war, Scholaſticus, Rector der Kloſterſchule, wie wir ſagen würden; außer dem eben erwähnten Samuel lehrten 12 Mönche unter ihm. Es iſt bekannt, wie unter Ratgar dieſe Richtung auf kurze Zeit unterbrochen wurde, dann aber, nach Entfernung Ratgar's, unter Eigil wieder volle Gewähr und Förderung fand, und unter Hrabanus (822—844) ſelber die edelſte Pflege fand. Es waren die Zeiten, wo aus der Kloſterſchule zu Fulda die Biſchöfe und Aebte Deutſchlands hervorgingen. Unter Hrabanus ſind 12 der erfahrenſten Mönche in einem eigens hierzu eingerichteten Zimmer (Scriptorium) mit Copiren von Handſchriften beſchäftigt: er hat bereits eine Bibliothek angelegt, in der man von einzelnen Schriften Cicero's, von Sueton Handſchriften beſaß, aus der die Kaſſeler Handſchrift des Servius ſtammt. Noch über 3 Jahrhunderte ſpäter ſind die Mönche in Fulda mit Abſchreiben beſchäftigt und auf Vermehrung

der Bibliothek bedacht. Mit dem Tode des Hrabanus (Erzbiſchof 847—856, 4. Februar) werden die Nachrichten über die Kloſterſchule und ihre Vorſteher dürftiger und fragmentariſcher; doch hat ſie bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts Beſtand gehabt.

Weiter giebt der Verf. ein lebendiges und anſchauliches Bild der Kloſterſchulen des 9. Jahrhunderts: die Schulen, welche bis dahin eine Einheit gebildet hatten, wurden in zwei Abtheilungen geſchieden, eine schola interior oder claustralis, für zukünftige Mönche, und eine schola exterior oder canonica für Knaben, welche zu Weltgeiſtlichen oder zu einem andern Stande beſtimmt waren: jede dieſer Schulen hat wieder eine obere und eine untere Stufe. So in Fulda ſchon zu Hraban's Zeit: es war bereits eine öffentliche Schule für verſchiedene Städe. An der Spitze der Schule der Scholasticus = magister puerorum; die Schüler heißen Scolares oder Scholasticuli; die Aufſeher der Schüler ſind die Censores oder Circatores, auch wohl Exactores genannt, weil ſie die Züchtigung der Knaben zu vollziehen haben; in Fulda iſt ſpäter auch ein beſonderer magister disciplinae erwähnt. Strenge Zucht, mit Ausnahme der Spiel- und Ergötzungstage (Scolaria), an denen die Schüler exleges waren, wo ſie an manchen Orten ſelbſt Wein, Bäder und Lichter bekamen, um ihre Spiele bis in die Dunkelheit fortſetzen zu können. Man wird dem Verf. gern ſeine Aufmerkſamkeit ſchenken, wenn er dieſe Bilder aufrollt, die allerdings nicht für Fulda, ſondern für alle Schulen jener Zeit bezeichnend ſind. Denn in dieſen Dingen iſt eine Tradition von Geſchlecht zu Geſchlecht und eine Uniformität dageweſen, wie man ſie kaum für möglich gehalten hätte.

Mit den Kloſterſchulen geriethen dann die Stadtſchulen in vielfache Colliſion; zumal wenn es ſich um Einnahmen, hauptſächlich Accidentien durch Geſang, handelte, in denen jene durch dieſe ſich gekränkt glaubten. Selbſt in Fulda konnte neben dem Kloſter eine ſolche Stadtſchule aufkommen, an der im 16. Jahrhundert unter Andern Wicelius Rector war. Einen Blick in dieſe Verhältniſſe eröffnete das

Programm des Johanneums zu Lüneburg zur Feier der 50jährigen Amtsthätigkeit des Cantors Gottfried Anding (Lüneb. 1855),

verfaßt von Dr. W. Volger, welches die Verhältniſſe des Cantorates zum Gegenſtande hat. In Lüneburg concurrirte die Stadtſchule mit dem Michaeliskloſter, ein Streit, der mehrere Jahre dauerte, ſelbſt bis vor den Papſt gebracht, endlich aber durch einen Vergleich beige-

legt wurde. Das Regiment an der Stadtſchule ſelbſt iſt, wie eine hier mitgetheilte intereſſante Schulordnung vom Jahre 1500 zeigt, eigentlich zwiſchen dem Schulmeiſter und dem Succentor (Cantor) getheilt; der erſtere ſoll in dem Theile das Regiment über die Schule haben, dieſe mit guten Disciplinen, höfiſchen Sitten, guten Lehren und Unterricht, namentlich in Grammatica, Logica und Rhetorica und anderen freien Künſten zu verſehen; der Succentor dagegen ſoll das Regiment mit dem Singen über die Schule haben. In dem erſteren Stücke ſoll der Schulmeiſter über dem Cantor ſtehen; im Chore dagegen, in Proceſſion, Station und andern Dingen, welche den Chor und das heilige Amt belangen, ſoll der Succentor das Regiment und die Sorge zu regieren und zu disponiren haben und tragen. Es ſind zwei Häupter an der Schule, die ſich in Eintracht in einander ſchicken, in höfiſcher Converſation mit einander umgehen und in brüderlicher Liebe leben ſollen, damit nicht durch Zwietracht ein quad Regiment entſtehe. Ich kenne keine Urkunde, in der dieſe Stellung ſo ſcharf bezeichnet wäre. Es iſt einleuchtend, daß der Cantor mehr der Kirche als der Schule zugewandt iſt; ſeine Hauptthätigkeit iſt ihr gewidmet, wie er denn auch ſeine Haupteinnahmen ihr zu verdanken hat. Die Reformation hat hierin weſentlich nichts geändert: wohl aber die Zeit, welche allmälich den Kreis ſeines Wirkens, zugleich auch ſeiner Einnahmen, mehr und mehr beſchränkte und ihn an Rang und Würden tiefer und tiefer herabrückte. Die Schulen und die Behörden haben dieſer Richtung immer mehr nachgegeben und ein Inſtitut der Art nach dem andern entweder eingehen laſſen oder gewaltſam aufgehoben, während man hätte modificiren und erhalten ſollen, was meines Erachtens weder ſchwer noch nachtheilig geweſen wäre. Eine eigenthümliche Sitte von Lüneburg war es, daß der Rector jährlich zu Weihnachten eine ſogenannte Cantilene dichtete, in lateiniſcher und deutſcher Sprache, welche der Cantor zu componiren und öffentlich vorzutragen hatte.

Wie ſehr die Kirche überall, wo ſie zuerſt ſich aufbaute, ſofort auch die Gründung von Schulen ins Auge gefaßt hat, lehrt auch der Index Lectionum des Lyceum Hosianum zu Braunsberg (1857—58), in welchem eine Commentatio

de rei scholasticae ac litterariae in Varmia origine ac progressu

enthalten iſt. Chriſtian, der erſte Biſchof Preußens (1215—1245) hatte gleich nach Antritt ſeines Amts ſein Auge auf Errichtung von Schulen geheftet. Honorius III. erließ 1218 auf ſeine Bitte zwei

Schreiben, in denen er die Bischöfe und die Einwohner von Deutschland, Polen und Schweden aufforderte, den Bischof Christian zu diesem Behufe zu unterstützen. Auch für den Unterricht der Mädchen wurde gleich Sorge getragen. In allen Städten entstanden neben den Kirchen auch Stadtschulen: sie sind in Elbing und Braunsberg bereits vorhanden, als der erste Bischof von Ermeland, Anselmus, seinen bischöflichen Stuhl besteigt. Der Bischof Christian gründete in seiner Diöcese, der Culmer, ein Cistercienser-Mönchs- und ein Cistercienser-Nonnenkloster, welche vermuthlich auch mit Schulen verbunden waren. An seiner Kathedralkirche zu Braunsberg ernannte Bischof Anselmus von Ermeland unter den 16 Canonicis derselben einen Scholasticus. In Urkunden des zweiten Bischofs Heinrich Flemming († 1300), welcher seinen Sitz nach Frauenburg verlegte, wird ein Volquinus Scholasticus, so wie später ein Bartholdus Scholasticus, und Scholares der Kathedralkirche erwähnt. Gegenstände des Unterrichts und Verwaltung der Disciplin waren natürlich denen in Deutschland gleich.

In abermals andere Verhältnisse versetzen uns die

Mittheilungen zur Geschichte der (Kieler gelehrten) Schule I.

im Kieler Programme (1853), welche die Zeit bis 1534 umfaßt, inhaltsleer was die Schule selbst betrifft, lehrreich dagegen und interessant durch mancherlei Beziehungen, in denen diese nach außen steht. Um das Jahr 1320 sehen wir einen gewissen Hinricus de Culmine oder de Cholmine, welcher schon vor längerer Zeit in via permutacionis (d. h. durch Tausch) mit Genehmigung des Landesherrn oder seines Bevollmächtigten in den Besitz der Scola oder Scolastria zu Kyl gekommen und nunmehr daselbst Scholasticus ist. Einige Zeit darauf sind bereits mehrere solcher Scholae in Kiel in seinem Besitz, die er nun durch geeignete Personen versehen läßt, ohne daß er genöthigt ist persönlich in Kiel zu wohnen. Außer den Schulen des Hinricus soll keine Schule in Kiel errichtet werden dürfen. Hier ist es eine Pfründe, von der der Inhaber den Ertrag zieht und die er nach seinem Ermessen verwalten läßt: in der That ist der Reinertrag nicht gering gewesen. Man muß schließen, daß die Schule in Kiel eine landesherrliche Stiftung war, wie denn der Graf auch das Patronatsrecht über dieselbe ausübt, bis er dasselbe anderweitig verleiht. Es giebt solcher Schulen auch an anderen Orten. So war die zu Hannover eine herzogliche, ingleichen die zu Lüneburg, bis dieselbe von Herzog Otto dem St. Michaeliskloster übergeben wurde. Dies

iſt nun das Eine; weiter aber erhebt ſich ein fruchtloſes Bemühen des Kloſters zu Neumünſter, welches nach Bordesholm verlegt war, in Kiel Eingang zu finden; der Kampf, bei dem die Landesherren auf Seiten der Stadt ſtehen, zieht ſich durch zwei Jahrhunderte, bis in die Zeit der Reformation, hin; beide Theile ſuchen ſich einander durch Ausdauer wie durch Behutſamkeit zu überbieten. In dieſen Kampf nun wird auch die Schule mit hineingezogen, da die Herren von Holm ſich auch über die Schulen zu Kiel das Patronat zu verſchaffen gewußt haben. Der Verf., Rector Lucht in Kiel, hat dieſes Ringen herüber und hinüber mit großer Schärfe aufgefaßt und mit eben ſo großer Klarheit dargeſtellt.

Wir ſind in das Zeitalter der Reformation hinabgekommen, mit welchem bekanntlich eine neue Epoche des deutſchen Schulweſens beginnt: neue Schulen erſtehen, alte werden umgeſtaltet: ein neuer Geiſt, ein neues Leben erwachen in denſelben. Zuerſt treten uns entgegen (Programm von Weſel 1853) die

Vorarbeiten zu einer Geſchichte des höhern Schulweſens in Weſel. Erſte Abtheilung von 1516—1543. Von Oberlehrer Julius Heidemann.

Die Stadtſchule zu Weſel iſt eine rein ſtädtiſche Stiftung wenn ſie auch aus der St. Wilbrods-Schule bei der St. Wilbrodt-Kirche hervorgegangen iſt. Iſt erſter Rector iſt (1516) jener in der Geſchichte der deutſchen Pädagogik ſo wohl bekannte Hermann von dem Buſche, welcher in ſeinem unruhvollen Leben auch in Weſel (1516—1518) eine Stätte kurzen Wirkens gehabt hat. Er fand hier wenigſtens ſo viel Muße ſein Vallum humanitatis zu bearbeiten oder doch umzuarbeiten, ebenſo ſind hier ſeine Dictata ex Proverbiis sacris et Ecclesiastico ſo wie ſeine Selectae Epistolae Ciceronis entſtanden. Nach ſeinem Abgange erfuhr die Schule einen nachtheiligen raſchen Wechſel ihrer Rectoren, unter denen wir eine und dieſelbe Perſönlichkeit, den Johann Peringius, dreimal als Rector eintreten ſehen, bis endlich nach der kurzen aber ſegensreichen Thätigkeit des Nicolaus Buſch (1540—1543) zu einer Reorganiſation der Schule geſchritten wurde. Weſel war ein Ort, in dem nicht nur der alte Glaube mit dem neuen in langem und heftigem Kampfe lag, ſondern auch anabaptiſtiſche Regungen ſich zeigten, welche durch blutige Strenge unterdrückt werden mußten. In dieſe Bewegungen wurde auch die Schule mit ihren Lehrern hineingezogen. Der Rector Peringius wurde, trotz ſeiner Unfähigkeit, von der katholiſchen Partei gehalten und wieder ans Regiment gebracht; dagegen bekannte ſich vornämlich der Con-

rector Adolph Clarenbach zum evangeliſchen Glauben und mußte auf fürſtlichen Befehl, als es zu offenen Colliſionen zu kommen drohte, ſofort die Stadt verlaſſen. Von den inneren Einrichtungen der Schule iſt nicht viel bekannt. Der Rector wird von dem Rathe auf eine Anzahl Jahre in Dienſt genommen; meiſt gehen die Rectoren vor Ablauf dieſer Dienſtzeit davon; ſein Gehalt beträgt 50 Goldgulden; er ſelbſt nimmt ſeinen Conrector und ſeine Unterlehrer an und entläßt ſie. Die Schule beſteht wahrſcheinlich aus 3 Klaſſen; für die erſte derſelben hatte Hermann von dem Buſche wohl ſeine ciceroniſchen Briefe beſtimmt. für die unterſte Klaſſe, die Nominarii ſeine oben erwähnten Dictata; der folgenden Klaſſe, den Verbarii, hatte er eine ähnliche Zuſammenſtellung aus den Sprüchen Salomonis zugedacht. Es ſind, wir dürfen dies nicht vergeſſen, Zeiten, bei denen Perſonen und Verhältniſſe ſich in ſtetiger unruhiger Bewegung und gleichſam im Fluſſe befinden, wie dies namentlich aus dieſer Schrift erkannt wird.

In dieſelbe Zeit führt uns eine kleine Schrift des jetzigen Provinzial-Schulrathes, damaligen Rectors zu Zeitz, Dr. Wehrmann, (Programm von Zeitz 1854) ein:

Die ältere Geſchichte der Stiftsſchule,

mit der wenige ähnliche Arbeiten, ſei es an Schärfe und Sicherheit der Unterſuchung, ſei es an Intereſſe des Inhalts zu vergleichen ſein möchten. Das Bisthum Zeitz iſt 968 gegründet, der biſchöfliche Sitz aber 1029 von dort nach Naumburg verlegt, und in Zeitz ein Collegiatſtift unter einem Probſte und einem Decane eingerichtet. An dieſes Stift nun ſchloß ſich eine Schola Episcopalis, die Stiftsſchule, in dem biſchöflichen Schloſſe. Einer der Stiftsherren, der Scholaſticus, hatte die Aufſicht über dieſelbe. Ueber die Geſchichte und die innere Einrichtung dieſer Stiftsſchule iſt, wie über die meiſten ähnlichen, nichts Weiteres bekannt: es iſt jedoch wahrſcheinlich, daß ſie gleich ſo vielen andern in völligen Verfall gekommen war. Im Jahre 1532 beſchloß daher der lutheriſch geſinnte Rath eine eigene Schule zu errichten, für die er ſich von Melanchthon einen Schulmeiſter erbat. Dieſer ſchlug dem Rath einen gewiſſen Georg Trusler vor. Vermuthlich iſt dieſe Schule unbedeutend geblieben; auch die nach Einführung der Reformation 1540 eingerichtete, für welche ein gewiſſer Valentin Sparbart Rector wurde, hat nicht lange Beſtand gehabt. Sie iſt, wie der Verf. ſehr glaubhaft macht, vermuthlich von ſelbſt eingegangen, als unter dem lutheriſchen Biſchofe Nicolaus von Amsdorf, 1542 die Stiftsſchule reorganiſirt und bei dieſer

Gelegenheit aus dem Schloſſe in die Räume des eingezogenen Franziskanerkloſters verlegt wurde. Es iſt ſehr möglich, daß der Rector der Stadtſchule jetzt an die Stiftsſchule übertrat. Nach Beendigung des Schmalkaldiſchen Krieges wurde der katholiſche Biſchof, Julius Pflug, 1547 in den Beſitz des Bisthums geſetzt und von ihm der gelehrte Mag. Johannes Rivius als Rector an die Stiftsſchule berufen, der er wenigſtens bis 1564 vorgeſtanden hat; in dieſem Jahre ſtarb der Biſchof Julius Pflug, mit dem er in freundſchaftlichen Beziehungen geſtanden hatte; dies war vermuthlich der Grund der ihn veranlaßte ſein Amt niederzulegen, obwohl er noch bis wenigſtens 1571 in Zeitz wohnen blieb, und hier vermuthlich von Privatunterricht lebte. Später iſt er dann in Halle und endlich in Riga Rector geweſen. Die perſönlichen Verhältniſſe der folgenden Rectoren bieten uns kein weiteres Intereſſe; für uns iſt es beſonders bedeutend zu ſehen, in welcher ächt humanen Beziehung der edle Biſchof Julius zu dem lutheriſchen Rector ſtand, wenn wir gleich nicht leugnen wollen, daß Rivius mehr für griechiſche und römiſche Klaſſiker als für die lutheriſche Lehre Intereſſe gehabt haben mag. Daher iſt es wohl zu erklären, daß in der I. Klaſſe gar kein Religionsunterricht ertheilt wurde. Die innere Einrichtung der Schule unter Rivius war die gleiche wie bei den übrigen proteſtantiſcheu Schulen jener Zeit: Virgil, Terenz, Cicero's Briefe, Tusculanen und Officien, Xenophon, Iſokrates bilden den Kreis der Autoren in den beiden obern Klaſſen: die Secundaner liefern wöchentliche Scripta, die Primaner ebenſo wöchentlich einen Brief. Wichtig iſt daß in der erſten Klaſſe alltäglich die Progymnasmen des Theon tractirt und Dialektik getrieben wurde: ich weiß nicht ob es wohl gethan iſt die alten Progymnasmatiker, ſei es Aphthonius ſei es Theon, ſo völlig von den Schulen zu verbannen. Unſere Vorfahren ſind ohne Zweifel viel weniger geiſtreich und äſthetiſch geweſen als wir, aber unermeßlich viel praktiſch verſtändiger. Doch laſſen wir dieſe Wünſche und wenden uns zu einer ähnlichen Schrift des Profeſſor Friedrich Sintenis zu Zerbſt (1853).

Zur Geſchichte des Zerbſter Schulweſens. Einladungs-Schrift zur Feier des 50jährigen Beſtehens des Francisceums zu Zerbſt.

Wir erhalten hier von der Hand eines Mannes, der mehr als ein Anderer der Geſchichte ſeines Landes kundig und um dieſelbe verdient iſt, eine vortreffliche Geſchichte der Zerbſter Schulen. Die Schule zu Zerbſt iſt eine fürſtliche, welche durch eine hier mitgetheilte Urkunde aus dem Jahre 1418 von Albrecht III. dem Capitel zu St. Bartho-

lomäi in Zerbſt übergeben wird, mit der Erlaubniß den Scholaſticus der Schule zu einem Prälaten zu machen. Zu einer Zeit, wo das Schloß in Zerbſt wüſt ſtand, wohnt daher der Schulmeiſter mit ſeinen Locaten auf demſelben. Die Reformation hatte hier, ähnlich wie zu Zeitz, die Wirkung, daß von Seiten des Rathes eine eigene Stadt-Schule neben der Bartholomäiſchule errichtet, und für jene das Barfüßer- oder Johanniskloſter beſtimmt wurde. Der Verf. theilt mehrere Briefe Melanchthons an den Rath mit, welcher ſich wiederholt an ihn um Lehrer gewandt hatte. Beide Schulen wurden 1582 zu einer Schule vereinigt, welche aus 7 Klaſſen beſtand und im St. Johanniskloſter ihr Local erhielt. In Verbindung mit dieſer Schule wurde ein Gymnasium illustre geſetzt, über welches wir den Verf. bitten ſpäter ausführliche Mittheilung zu machen. So blieb er bis 1643, wo Fürſt Johann, von ſeiner Mutter, einer oldenburgiſchen Prinzeſſin, ſtreng lutheriſch erzogen, die Regierung antrat und 1644 die frühere St. Bartholomäiſchule auf dem Grunde des lutheriſchen Bekenntniſſes wieder erneuerte. Die neue Vereinigung der beiden neben einander beſtehenden Schulen erfolgte dann 1803: ihrem edlen Begründer, dem Herzog Leopold Friedrich Franz, zu Ehren, trägt die neue Anſtalt den Namen des Franciscеums.

Wieder andere Verhältniſſe zeigen ſich zu Tilſit, über deſſen Schule der Oberlehrer Schneider zu Tilſit in zwei Programmen (1853, 54) berichtet hat.

Geſchichte der Provinzial- oder Fürſtenſchule zu Tilſit von ihrer Gründung bis zu ihrer Verwandlung in ein Königl. Gymnaſium.

Nach einem kurzen Blick auf das was zur Zeit des Ordens in Preußen für Wiſſenſchaft und Unterricht geſchehen war, zeigt uns der Verf. wie nach Gründung der Univerſität Königsberg (1544) Herzog Albrecht und ſeine Nachfolger auf die Errichtung von höheren Schulen für die ſo gemiſchte Bevölkerung des Landes bedacht waren. In Lyk ſollte eine ſolche Fürſtenſchule für die Polen, in Saalfeld für die Deutſchen, in Tilſit für die Litthauer errichtet werden. Die zu Saalfeld konnte neben Elbing nie recht in Aufnahme kommen, Lyk hatte eine kurze Zeit hohen Glanzes, da der proteſtantiſche Adel Polens dorthin zog, bis er ſich nach Thorn wandte. Die unmittelbare Aufſicht über dieſe Fürſtenſchulen führte der Erzprieſter der genannten Städte; doch übte die Univerſität, welche aus ihrer Mitte einen Oberſcholarchen ernannte, die Lehrer an denſelben einer Prüfung unterwarf,

Methode, Lehrplan und Lehrbücher beſtimmte, Viſitationen an den Schulen anordnete, Streitigkeiten, namentlich mit den Erzprieſtern unterſuchte und beilegte, die Oberaufſicht. Neben dem Erzprieſter hatte der Rath eine Mitaufſicht, welche zu vielfachen Colliſionen und widerlichen Reibereien führte. Ebenſo der Umſtand, daß dieſe Schulen, Lehrer und Schüler, nicht unter der Gerichtsbarkeit der Stadt, ſondern der des Amtes ſtanden. Selbſt die Actus comici, welche von den Schulen gehalten wurden, ließ man nicht unbenutzt, um Perſonen, mit denen man in keinem guten Vernehmen ſtand, anzugreifen. Die Unterrichtsgegenſtände waren weſentlich auf allen proteſtantiſchen Schulen dieſelben: Melanchthon war für die meiſten Profeſſoren in Königsberg und die Lehrer der Schulen Preußens Lehrer und Vorbild. Seine Grammatik war daher überall beim lateiniſchen Unterricht, ſeine Erotemata dialectica für die Dialektik zum Grunde gelegt; an die Stelle der letztern traten ſpäter des Rector Raſching libri IV. institutionum dialecticarum. Die lateiniſchen Autoren waren Cato's Diſticha, Phädrus, Terenz, Virgil, Plautus, Cicero; von neueren las man Erasmus Colloquien ſo wie die Reden des Sebaldus Heyden und des Camerarius. Für das Griechiſche diente gleichfalls die Grammatik von Melanchthon, ſpäter die von Joh. Metzler; für die Lecture behalf man ſich mit den Evangelien und Epiſteln des N. T.; es war nur ſelten, daß man zu Homer und Iſokrates kam. In der Religion benutzte man den Katechismus Lutheri, und daneben die Katecheſes des Melanchthon und Chyträus, bis gegen Ende des 16. Jahrhunderts das Corpusculum doctrinae Sanctae des Biſchofs Wigand nicht blos in Pomeſanien, ſondern in allen lateiniſchen Schulen Preußens Eingang fand. — Unter den Lehrern der Fürſtenſchule zu Tilſit zieht beſonders Mag. Joh. Arnd, 1682 zu Danzig geboren, vom Jahre 1716 Profeſſor am Stadtgymnaſium zu Thorn, ſeit 1721 außerordentlicher Profeſſor der Beredſamkeit und Geſchichte in Königsberg, endlich 1728—1748 Rector zu Tilſit, unſere Aufmerkſamkeit auf ſich. Er war es, der in Thorn, wo ſich ein beſuchtes Jeſuitencollegium befand, den Angriffen der Jeſuiten offen in einem Programm entgegenzutreten wagte, in welchem er die Lehrmethode und die Leiſtungen der Jeſuitenſchule einer ſtrengen Kritik unterwarf, hierdurch aber den bitterſten Haß der Jeſuiten gegen ſich erweckte. Selbſt ſeine perſönliche Sicherheit war bedroht; er begab ſich nach ſeiner Vaterſtadt Danzig; der Haß ſeiner Feinde verfolgte ihn aber auch hierhin, ſo daß er nach Preußen zu gehen genöthigt war, wo er in demſelben Jahre eine Profeſſur erhielt, in welchem zu Thorn der Bürgermeiſter Rösner, ſein

Freund, nebſt 10 Mitgliedern des Magiſtrates der Wuth der Jeſuiten als Opfer fielen.

Zur 300jährigen Jubelfeier des Gymnaſiums zu Liſſa erſchien 1855 ein Feſtprogramm, in welchem ſich unter andern

Beiträge zur älteren Geſchichte des Gymnaſiums von Ziegler

befinden. Es iſt bekannt, daß die böhmiſchen Brüder ſich, als ſie ihre Heimath zu verlaſſen gezwungen wurden, hauptſächlich nach Polen wandten, wo auf einem für religiöſe Duldung günſtigen Boden, namentlich Liſſa, noch zu Anfang des 16. Jahrhunderts ein Dorf, einer ihrer Haupſitze wurde. Hier war es wo Raphael Leszczynski 1555 Kirche und Schule mit Grundbeſitz ausſtattete und die letztere der Leitung der böhmiſchen Brüder übergab. Im Jahre 1624 wurde dieſelbe zu einem vollſtändigen Gymnaſium erhoben. Die Bedeutung dieſer Schule für das reformirte Polen iſt um ſo größer geweſen, als faſt an allen andern Orten die Jeſuiten mit ihren großartig ausgeſtatteten Collegien auftraten und auf Unterdrückung der Diſſidenten hinarbeiteten, für welche nunmehr Liſſa unter der ſtarken Obhut ſeiner Beſchützer, eine der Hauptfeſten wurde. Die Geſchichte der Schule von Liſſa führt uns ſo in den Kreis von Männern ein, welche meiſt hoch begabt und vielſeitig gebildet und in vielfachen Verbindungen nach außen ſtehend, die Vorkämpfer des Proteſtantismus in Polen und namentlich die Leiter der Unität geweſen ſind. Als ein ſolcher erſcheint uns Johannes Rybinski, welcher der Schule von 1624—1629 vorſtand. Noch zu ſeiner Zeit kam dorthin 1628 Amos Comenius, damals 36 Jahr alt, und begann an der Schule, der er dann bis 1641 als Rector vorſtand, wohl ſofort mit ſeinen reichen Gaben zu wirken. Der Verf. widmet dem großen Pädagogen manches warme, wohlthuende Wort. Unter den ſpäteren Rectoren ſehen wir den gefeierten Orientaliſten und Theologen Daniel Ernſt Jablonski (geb. 1660), welcher von 1686—1691 in Liſſa wirkte, worauf er nach Königsberg und zwei Jahre ſpäter nach Berlin berufen wurde. Jablonski war ſelbſt der Sohn einer Tochter des Amos Comenius. Die äußeren Schickſale, von welchen Liſſa und ſeine Schule im 17. und 18. Jahrhundert betroffen wurden, können hier füglich übergangen werden.

Der dreihundertjährigen Jubelfeier, welche die beiden mecklenburgiſchen Schulen zu Schwerin und zu Güſtrow am 4. Auguſt und 4. Oktober 1853 begangen haben, verdanken wir zwei ſehr inhaltreiche und ſehr intereſſante Programme, in denen die zeitigen Directo-

ren dieſer Schulen Dr. Wex und Dr. Raspe die Geſchichte derſelben behandelt haben. Beide Anſtalten ſind durch Johann Albrecht begründet worden, dem Wex, wie uns ſcheint, mit vollem Recht in ſeiner Schrift ein Ehrendenkmal ſetzt. Noch ausführlicher iſt die glänzende und edle Erſcheinung des Herzogs Johann Albrecht, ſeine vielſeitige Thätigkeit, ſeine hohe Bildung und tiefe Frömmigkeit, ſeine Verbindung mit Gelehrten und der ganze Kreis bedeutender Perſönlichkeiten, welcher ihn umgab, vom Archivar Liſch in einer beſonderen Schrift über Andreas Mylius gewürdigt worden.

Wir finden auch in Schwerin eine Domſchule unter einem Scholaſticus, der aber nicht zu den Domherren gehörte. Neben dieſer hatte Herzog Heinrich der Friedfertige ſchon 1532 eine lutheriſche Schule angelegt, die jedoch keine Bedeutung erlangte und von ſelbſt einging, als Johann Albrecht 1553 in Schwerin ſeine Fürſtenſchule errichtete. Die Schule wurde am 10. Auguſt 1553 eingeweiht und gelangte unter ihrem Rector Mathias Marcus Dabercuſius bald zu Ruf und Blüthe. Wie lebhaften Antheil der Herzog ſelbſt an dieſer ſeiner Pflanzung nahm, dafür giebt Wex mehrfache Belege. Ein Lehrplan von 1559 läßt uns einen Blick in die Objecte des Unterrichts thun. Wir finden unter ihnen bereits die Ilias, die olynthiſchen Reden des Demoſthenes, griechiſche Scripta, welche vom Rector emendirt werden: bekanntlich eine Seltenheit in jener Zeit! Das Emporkommen der Schule war das Verdienſt des Mathias Dabercuſius, von dem Wex ein ſorgfältiges und anſprechendes Lebensbild entwirft. In Attendorn in Weſtphalen lebte zu Anfang des 16. Jahrhunderts ein Geiſtlicher, Tilemannus Mullius. Dieſer hatte die Schule des Alexander Hegius zu Deventer beſucht, in der unter Andern auch Herrmann von dem Buſch gebildet war, und dort eine Liebe zu den klaſſiſchen Studien eingeſogen. Er ſuchte für dieſe fähige Knaben zu bilden. So ſind in ſeinem Hauſe zuerſt Johann Rivius (geb. 1500), der Begründer der philologiſchen Studien in Sachſen, der Vater des Zeitzer Rectors und unſer Dabercuſius gebildet worden. Wex ſetzt ſeine Geburt um 1508. Er folgte dem Rivius nach Sachſen, etwa 1527, als dieſer in Annaberg Rector war. Wir übergehen das Eine und das Andere: 1543 wurde er an der neu errichteten Fürſtenſchule zu Meißen Conrector, blieb auch unverdroſſen daſelbſt, als nach des Rector Vulpius Abgang nicht er ſelbſt, ſondern der jüngere G. Fabricius, der Schüler des Dabercuſius, zum Rector berufen wurde, und entſchloß ſich nur ſchwer dazu dem Rufe des Herzogs Johann Albrecht nach Schwerin zu folgen: (1553). Hier iſt er dann geblieben bis an ſeinen

Tod (1572). Iſt Dabercuſius nun ein Schulmann ohne Schwächen und Fehler, ſo iſt es rührend, wie der Herzog dieſen ſeinen Schatz zu hüten weiß. Wenn Kriegsgefahr oder Peſt drohen, ſorgt er für ſeine Sicherheit: er hat ihn wiederholt mit Geld und Geſchenken unterſtützt, iſt ihm zur Erwerbung eines Hauſes behülflich geweſen, hat ihn mit dem Titel eines Rathes geehrt, ſeine Examina mit ſammt den Prinzen beſucht und ſeiner Leiche mit ſeiner Gemahlin, beiden Söhnen und dem ganzen Hofgeſinde das Geleit gegeben. Alle Zeitgenoſſen erkennen in Dabercuſius den ausgezeichneten Lehrer und vorzüglichen Kenner des Griechiſchen an. Sein Nachfolger war Bernhard Hederich, bis dahin Prorector zu Schwerin, ein Zögling der Meißner Schule, wie denn dies bei dem Herzog feſt ſtand, nur ein ſolcher könne Dabercuſius Nachfolger ſein.

Neben dieſer Fürſtenſchule hatte Herzog Ulrich als Adminiſtrator des Stifts 1565 eine gelehrte Schule am Dome eingerichtet, die jedoch nicht recht gedeihen wollte, obwohl ſie ein Jahr lang (1571—72) den hochberühmten Laurentius Rhodomannus zum Rector gehabt hat. Der Tod Johann Albrechts (12. Febr. 1576) änderte plötzlich Alles. War bis dahin ſchon eine unverkennbare Eiferſucht zwiſchen den fürſtlichen Brüdern geweſen, ſo trat dieſe jetzt offen hervor. Als Vormund der jungen Prinzen erhielt Herzog Ulrich das Regiment. Die Freunde des verſtorbenen Herzogs wurden beſeitigt, ſo z. B. Mylius, die Fürſtenſchule aufgehoben und mit der Domſchule vereinigt, an welcher Hederich 1576 als Rector introducirt wurde. Als Beilagen zu dieſem Abſchnitte giebt Wex eine Anzahl Briefe von Mylius und Dabercuſius, ſo wie von Georg Fabricus, Joachim Camerarius u. A. Die weitere Geſchichte der Schule hat, wie uns dünkt, nur ein locales Intereſſe.

Die Geſchichte der Güſtrower Domſchule bietet uns kein Bild, wie das des Dabercuſius, aber ſie läßt uns tiefer in das Innere derſelben blicken. Auch hier beſtand eine alte Stiftsſchule, über welche einer der Stiftsherren, der Scholaſticus, die Aufſicht führte; ihr zur Seite, vermuthlich aus den erſten Zeiten der Reformation, eine Stadtſchule; beide ohne Bedeutung, bis Johann Albrecht, ſobald er nach dem Paſſauer Vertrage in ſein Land heimkehrte, auch in Güſtrow die Mittel zur Errichtung einer neuen Schule zu beſchaffen wußte. Der erſte verdiente Rector derſelben war Mag. Wolfgang Leupold († 1565 an der Peſt). Die Schule hatte mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, ſie mußte ſich aus einem Local in das andere ſtoßen laſſen, wo es oft an dem Nothwendigſten, Oefen und Fenſtern, fehlte; endlich gelangte ſie zu einem eigenen Schulhauſe und erfreute ſich

nicht blos der Theilnahme Herzog Ulrichs, ſondern auch einer ſteigenden Blüte. Der Herzog hat ſchon 1580 eine Schulordnung für ſie erlaſſen, der er dann 1602 eine neue Schulordnung folgen ließ.

Dieſe Schulordnung verdient, daß wir ein wenig länger bei ihr verweilen. Zunächſt wird eingeſchärft, daß man als auf einer gut lutheriſchen Schule gegen den allenthalben einreißenden Calvinismus ſo wie gegen andere Irrthümer auf ſeiner Hut ſein und keinen weder Lehrer noch Schüler annehmen ſolle, der mit ſolcherlei Irrthum befleckt ſei. Latein reden verſteht ſich hier wie aller Orten von ſelbſt. Die Lehrer ſollen aber die ingenia unterſcheiden; wer nicht einen guten Vers machen kann, kann doch vielleicht einen guten Vers beurtheilen und defendiren. Ultra posse viri non vult Deus ulla requiri. Der Unterricht iſt vor allen Dingen praktiſch: zunächſt daß gute lutheriſche Chriſten aus der Schule hervorgehen, dann daß die Mores, welche ſie in den Schriften der Alten leſen, auch von ihnen ins Werk geſetzt werden, endlich daß ſie für den Dienſt an Kirchen und Schulen und wo es ſonſt iſt geſchickt werden. Daher die vielen praktiſchen Uebungen im Schreiben, im Disputiren und in der Dialektik. Zur Vorbereitung auf ihr künftiges Amt ſollen die Schüler die Predigten nachſchreiben und in ein beſonderes Buch eintragen. Im Griechiſchen hat man ſich ein Ziel geſteckt, wie es kaum erwartet wird: Herodot, Xenophon, etwas aus Plutarch, Ariſtophanes, eine Tragödie des Euripides, Dialogos Luciani, Oppianum, wenn man's ſo hoch bringen könnte. Für die Grammatik im Griechiſchen dient Melanchthon, Theodorus Gaza, Chryſoloras oder Dabercuſius. Zur Rhetorik der Aphthonius oder der Autor ad Herennium. Virgil vertritt noch den Homer, von Cicero ſind es nicht die Reden, ſondern die Epiſteln, die Officien, Cato, Laelius, die Paradoxen, welche geleſen werden; daneben der Hauptautor jener Zeit, Terenz, von den Neueren Camerarius, Erasmus.

Die Schule zu Güſtrow hatte einen großen Ruf und eine für jene Zeit enorme Frequenz: um 1610 in den fünf Klaſſen 282 Schüler; aber bald zeigten ſich Andeutungen des Sinkens und des Verfalls. Es kamen die Zeiten des Krieges, ſodann hatte Herzog Hans Albrecht, trotz ſeiner lutheriſchen Erziehung, eine Vorliebe für den reformirten Glauben, zu dem er 1617 offen übertrat: es war ihm die Schule gleichgültig, Lehrſtellen blieben unbeſetzt; die ſtrenge Verpflichtung der Lehrer auf das lutheriſche Bekenntniß fiel weg: unter den Schülern, wie unter den Lehrern riß Trägheit und Zuchtloſigkeit ein. Dann fundirte der Herzog (1635) eine reformirte Schule, die allerdings ſchon

(1636) nach dem Tode des Herzogs sofort wieder aufgehoben wurde. In die Zeit des Herzogs Gustav Adolph fallen andere Tendenzen, welche in die Schule dringen: die Ideen des Ratichius und des Amos Comenius erlangten Geltung und Einfluß. Die Realien werden mehr berücksichtigt: Arithmetik und Geometrie, Chronologie, Rudimenta physices, ethices et politices. Auch die Reaction gegen die heidnischen Autoren beginnt: wenn Stücke aufgeführt werden, so sollen es Stücke aus dem Terentius christianus sein; unter den Autoren sehen wir Prudentius, Sidonius Apollinaris, Gregor von Nazianz, Ambrosius, Lactantius, Arnobius und Tertullian. Auf die Petition eines Geistlichen erläßt der Herzog 1682 ein Verbot gegen Virgil, Horaz, Hesiod und andere Idololatria plena, für welche andere Autoren eingeführt werden sollen.

So viel aus dieser höchst lehrreichen Schulschrift, deren übrige Theile kein allgemeines Interesse haben dürften.

Zur Charakteristik des unmittelbar auf die Reformation folgenden Zeitalters bietet auch das Programm von Eisenach (1854), enthaltend:

Beiträge zur Geschichte der Schule. III. Theil. Von Director Dr. Funkhänel,

ein erwünschtes Material: hauptsächlich zwar die Person des Rector Andreas Boetius betreffend, daneben aber den 2. Theil einer Eisenacher Schulordnung enthaltend (de cura gubernandi mores pueriles), welche Boetius 1555 (Januar) entworfen hatte. Der erste Theil, welchen Funkhänel später mittheilen wird, handelt de cura provehendi studia puerilia; der hier dargebotene zerfällt in die Unterabtheilungen: a) leges disciplinae scholasticae, b) de poenis violatarum legum, c) de tribus signis seu notis disciplinae scholasticae, d) custodum officia. Die Gesetze gehen, wie es die Sitte jener Zeit war, sehr ins Detail ein, und erstrecken sich z. B. bis auf das Verbot der weiten Hosen; im Allgemeinen aber machen sie den Eindruck einer christlich frommen, strengen Zucht, die vor allen Dingen Gottesfurcht in die Seele pflanzen will und den Zerstreuungen der Jugend zu steuern bedacht ist.

Wir schließen hieran aus dem Programm von Stargard (1854) die

Geschichtliche Uebersicht über die Entstehung und Ausbildung der öffentlichen Schulanstalten Stargard's von Dr. C. Schmidt,

hauptsächlich um auf die Stiftung des Bürgermeister Peter Gröning (1631) aufmerksam zu machen, welcher fast 21,000 Gulden zur Er-

richtung eines chriſtlichen und löblichen Collegii teſtamentariſch ausſetzte. Dies Collegium war ein Inſtitut wie man es, namentlich im 17. Jahrhundert, an vielen Orten, zum Theil unter dem Namen eines Gymnasium illustre verſucht hat, z. B. in Zerbſt, mit Lectoren oder Profeſſoren, welche ihre Collegia laſen und übrigens um die Erziehung ſich nicht bekümmerten, ſo daß die Collegiaſten ſich völlig wie Studenten gerirten, Degen trugen, Duelle hatten, ihre Ehre in Trinkgelagen und Raufereien ſuchten u. ſ. w. Gleichwohl war dieſe Akademie zu Anfang des 18. Jahrhunderts zahlreich genug beſucht, mußte aber doch 1714 neu organiſirt werden. Hierauf ſtanden an derſelben 5 Profeſſoren: der Theologie und der orientaliſchen Sprachen, der Philoſophie und Geſchichte, der Philoſophie und Humaniora, der Jurisprudenz, endlich der Mathematik und Beredſamkeit; ſpäter wurde ſelbſt noch eine Profeſſur der Medicin gegründet. Natürlich wurden dieſe Profeſſuren, die im Lauf der Zeit noch manche Veränderungen erfuhren, mit anderen Aemtern z. B. einer Pfarrſtelle, einem Lehramte an der Rathsſchule verbunden. Im Jahre 1812 ging das Collegium in dem neuorganiſirten Gymnaſium unter, in welchem Collegium, Rathsſchule und Realſchule dauernd vereinigt wurden.

Das Programm des benachbarten Stettin brachte 1852 von der kundigen und geübten Hand ſeines damaligen Directors Haſſelbach eine Abhandlung, betreffend

das Jageteufelſche Collegium zu Stettin,

in welcher mit diplomatariſcher Feinheit auf eine alte Copie der Stiftungsurkunde (1399) zurückgegangen und von dort aus die weitere diplomatiſche Unterſuchung fortgeführt wird. Für unſern Zweck ſind von größerer Wichtigkeit die in den Beilagen gegebenen: „Ordo institutionis et Disciplinae huius Collegii alumnorum,“ ſodann aus dem 18. Jahrhundert das Reglement von des Baccalaurei, [welcher die Inſpection über die Alumnen führt], Amt und Schuldigkeit, ſowie von deren Alumnorum Behaltung, Aufführung und Schuldigkeit.

Mehr als irgend eine andere Schule Deutſchlands erfreut ſich die von Stralſund, welche im Jahr 1860 das Feſt ihres 300jährigen Beſtehens feiern wird, eines Hiſtoriographen von genaueſter Sachkenntniß und lebendigſten Intereſſes, in der Perſon des Prof. Dr. Ernſt Heinrich Zober, welcher ſeit dem Jahre 1839 unabläſſig bemüht iſt, die Geſchichte der Stralſunder Schule bis in die Gegenwart hinabzuführen und ein Werk zu vollenden, zu dem nach ihm ſich ſchwerlich eine gleich tüchtige Hand finden dürfte.

Der erſte Beitrag, die Zeit der drei erſten Rectoren (1560—1569), mit einem Grundriß des Gymnaſiums und einigen Facſimile geſchmückt, erſchien 1839. Der zweite Beitrag (1841) mit den Bildern des Rectors Caspar Jentzkow (1569—1598) und des Rectors Laurentius Rhodomann, welcher von 1598—1601 Rector des Gymnaſiums war, umfaßt die Zeit von 1569—1616. Der dritte Beitrag (1848), mit den Bildniſſen der Rectoren Benedict Bahr (1643—1655) und Hieronymus Staude (1655—1663), reicht von 1617—1670. Der vierte und fünfte Beitrag endlich, welche vereinigt vor mir liegen (1858), behandelt die Zeit von 1680—1755. Ihnen iſt das Bild des Rectors Peter Vehr beigegeben. Gott ſchenke dem würdigen Verfaſſer Kraft und Ausdauer, um nunmehr die unternommene, ſeit ſo langen Jahren feſtgehaltene und treu gepflegte Arbeit zu Ende zu führen.

Das Gymnaſium zu Stralſund — es führt den Namen Gymnaſium bereits ſeit dem Ausgang des 16. Jahrhunderts — iſt durch die Vereinigung dreier lateiniſcher Parochialſchulen entſtanden, welche 1560 erfolgte. Die Namen der Klaſſen ſind längere Zeit: Secunda u. ſ. f. bis Septima; unter dieſen ſtand, faſt humoriſtiſch benannt, eine Nulla Classis, eine Art Vorbereitungsanſtalt für das Gymnaſium. An der Spitze der Schule ſtand ein Rector, unter ihm die Locati, welche anzunehmen und zu entlaſſen dem Rector zugeſtanden war; obwohl hierzu der Rath das gleiche Recht übt. Außerdem begegnen wir dem Inſtitut der Pädagogi, wie ſie auch auf anderen Schulen angetroffen werden: ältere Schüler, welche in Bürgershäuſern gegen freie Station, wie wir ſagen würden, die Beaufſichtigung und Leitung der Söhne des Hauſes übernahmen und der Schule für ihre Thätigkeit und ihre Führung verantwortlich waren. Natürlich konnten ſie eben ſo leicht zu einer Art Dienſtboten herabgedrückt werden, wie ſie andrerſeits auch leicht durch ihre Mentorſchaft zur Aufgeblaſenheit und Amaßung den Lehrern gegenüber verleitet wurden. Außer für die Pädagogen werden auch für die Cuſtodes, die ſich auch ſonſt, z. B. in Eiſenach finden, durch die Schulgeſetze Beſtimmungen getroffen. Der Lehrplan weicht in der erſten Zeit nicht von dem Usus ab: nur iſt merkwürdig, daß in den beiden erſten Klaſſen (Secunda und Tertia) kein eigentlicher Religionsunterricht gegeben wird. Etwas Aehnliches haben wir oben von Zeitz berichtet. Dagegen iſt die Schule theilweiſe zu täglichem Kirchenbeſuche verpflichtet. Das Patronat iſt nur weltlich, und, wie es ſcheint, auf eine ſehr rückſichtsloſe Weiſe geübt worden. Der erſte Rector, Lorenz Wydemann aus Kö-

nigsberg in der Neumark, ist noch ruhig in seinem Amte, als ihm die Nachricht kommt, daß bereits ein anderer Rector statt seiner in Dienst genommen sei. Die Auszüge aus dem Tagebuche des Bürgermeisters Nic. Gentzkow lassen uns klar erkennen, welche Stellung die Lehrer einnahmen. Wydemann, welcher erst Professor zu Greifswald gewesen und hierauf als Rector nach Stralsund gegangen war, mußte, von dort entlassen, nach seiner Vaterstadt zurückkehren, wo er in Dürftigkeit in einem hohen Alter gestorben ist. Unter den Rectoren des 16. Jahrhunderts erblicken wir auch Mag. Laurentius Rhodomann (1598—1601), dem wir schon in Schwerin begegnet sind. Er war in Jena mit dem Superintendenten Schlüsselburg und dem Syndicus Doman aus Stralsund bekannt geworden, welche beim Abgang des wohlverdienten Rectors Jentzkow seine Berufung bewirkten. Hier war es, wo der große Scaliger den verdienten Gelehrten besuchte, worauf er denn bewirkte, daß er als Professor der Geschichte nach Wittenberg berufen wurde. Hier starb Rhodomann 1606. Stralsund hat, wie kaum eine andere Stadt, das Glück gehabt, tüchtige Schulmänner zu Rectoren zu haben. Es thut uns leid, daß der Raum uns verhindert Männern wie Helwig (1617—1643), Bahr (1643—1655), so gefürchtet daß die Schüler sich vor seinem Schritte fürchteten, Staude (1655—1663), Bünsow (1668—1679), Behr (1681—1694), Wolf (1697—1723), Pyl (1723—1739), Bartholdi (1740—1755) nicht weiter das Ehrengeleit geben zu können. Es ist uns nicht schwer zu begreifen, daß der Verfasser auf diese Reihe von Rectoren wie überhaupt auf die Geschichte seiner Schule mit Stolz zurückblickt. Wir erkennen in ihnen allen nicht Gelehrte ersten Ranges, aber tüchtig in ihrem Fache, streng in ihrer Zucht, voll Kraft, wo es galt die Ehre ihres Amts gegen anmaßungsvolle Eingriffe zu wahren, an denen es in Stralsund von keiner Seite her fehlte. Durch diese Männer wurde denn auch die Schule im Laufe des 17. Jahrhunderts auf ihrer Höhe erhalten, wie die Lehrpläne ausweisen. In Prima werden Virgil's Aeneis und Georgica, Horaz, zum Theil auswendig gelernt, Cicero's Reden und Briefe, so wie die Officien, Isokrates, Demosthenes und Plutarch, Theognis abwechselnd mit Homer und Hesiod gelesen: wöchentlich Exercitien in beiden Sprachen; monatlich eine lateinische Disputation. Rhetorik nach Aphthonius, Katechetik nach Chyträus und Dialektik nach Petrus Ramus und Melanchthon. Sleidan de quatuor monarchiis wurde für die Geschichte, Hutter für die Religion benutzt. Zur Arithmetik, die aber nur das Bedürfniß berücksichtigte, war eine Stunde bestimmt, in der daneben auch declamirt wurde.

Die Sonntagsevangelien und Epiſteln wurden griechiſch geleſen. Die Muſik, theoretiſch und praktiſch, nahm auch jetzt noch eine wichtige Stelle ein. Dem neuen Geiſte, dem wir z. B. in Güſtrow begegneten, ſind hier in dem feſten und ſtrengen Stralſund noch keine Zugeſtändniſſe gemacht. Das 18. Jahrhundert brachte allerdings in manchen Dingen ein Nachlaſſen von dieſer Strenge und Energie. In der Jugend war überhaupt (nicht blos in Stralſund, denn wir hören die gleichen Klagen auch anderswoher) der Sinn der Renommiſterei, Völlerei, Unehrerbietigkeit gegen die Lehrer, dem von Seiten ſchwächerer Vorgeſetzten nicht immer feſt genug begegnet wurde. Es wird wiederholt Klage geführt, daß die Schüler Degen tragen, in Schlafröcken und mit Tabackspfeifen im Munde ſich Abends auf der Straße herumtreiben und vor der Thür ſitzen; die Primaner kommen und gehen ad libitum ohne die Lehrer zu fragen u. ſ. w. Hiermit hing denn zuſammen, daß vieles von praktiſcher Tüchtigkeit verloren ging, worauf der Sinn der Alten beſonders gerichtet geweſen war. Es war wie immer in Zeiten wo die alten Stützen nicht mehr tragen und die neuen Bedürfniſſe und Mittel noch nicht klar erkannt ſind: ein nachtheiliges Schwanken zwiſchen Altem und Neuem. Die Forderungen des Neuen hat beſonders einer der Scholarchen, der Superintendent Rehfeld 1753 in ſeinen Desideranda ſcharf und treffend ausgeſprochen, und namentlich die Bildung des deutſchen Ausdrucks nach allen Seiten hin hervorgehoben.

Doch wir müſſen von den Arbeiten Zober's ſcheiden und empfehlen ſie nur noch jedem, der die Geſchichte des deutſchen Schulweſens gründlich und urkundlich zu ſtudiren wünſcht vor allen ähnlichen Schriften. Die ſämmtlichen Beiträge (1—4) ſind übrigens auch in den Verlag der Löffler'ſchen Buchhandlung gegeben und durch dieſe zu beziehen. *)

---

*) Um dem etwaigen Misverſtande vorzubeugen, als enthielten die ſechs in den Jahren 1840—58 erſchienenen Programm-Abhandlungen Zobers „zur Geſchichte des Stralſunder Gymnaſiums," das ganze bisher veröffentlichte Werk, bemerken wir, daß die gedachten Programme nur die Anfänge der vier in der Löffler'ſchen Buchhandlung (C. Hingſt, Stralſund) vollſtändig erſchienenen Beiträge enthalten. In den Programmen fehlen die gerade ſehr wichtigen urkundlichen Beläge, als Schulordnungen, Lectionsplane ꝛc., ſo wie die lithographirten Beilagen. Der erſte vollſtändige Beitrag (1560—1569) erſchien ohne Nennung des Verfaſſers ſchon im Jahre 1839 und iſt von unſerm Mitarbeiter Profeſſor Dr. Cramer recenſirt in [dem Vorläufer unſerer Revue] der „Central-Bibliothek ꝛc. von H. G. Brzoska." (Jahrgang 1839, Septemberheft, S. 52—55). Der zweite Beitrag (1569-1616)

Von einer anderen Seite her erfreuen uns die Mittheilungen von Dr. Carl Gottlieb Anton, in zwei Görlitzer Schulschriften von 1852, 1853, in denen er ein Verzeichniß der milden Stiftungen giebt, welche dem Gymnasium zu Görlitz und den damit verbundenen Anstalten zu Theil geworden sind. Es belaufen sich dieselben:

für das Gymnasium selbst	zu	51,735	Thlr.	8	Sgr.	7 Pf.
für das Sängerchor	„	9,459	„	25	„	7 „
für die Milich'sche Bibliothek	„	3,219	„	29	„	7 „
für die Armenbibliothek	„	1,127	„	10	„	— „
in Summa	zu	65,542	Thlr.	13	Sgr.	9 Pf.

Zu ihnen hat, nachdem Kaiser Ferdinand I., damals Herr der Oberlausitz, der Stadt für die Schule das Franziskaner-Kloster 1564 abgetreten hatte, Kaiser Maximilian II. durch eine jährliche Beihülfe von 200 Schock den Anfang gemacht.

Ebenso bietet uns das erste Programm des Gymnasium Arnoldinum zu Burgsteinfurt (1853) in den Schulnachrichten ein historisches Material, das uns eine wünschenswerthe Ergänzung zur Geschichte unserer Schulen giebt. Der Verfasser wird, so hoffen und bitten wir, diese kurzen Skizzen baldigst weiter ausführen. Graf Arnold IV. von Bentheim und Steinfurt (geb. 1554, gest. 1606) stiftete zuerst im Kloster Schüttorf bei Bentheim eine Schule, die nachher 1591 der niederländischen Unruhen wegen von da nach Burgsteinfurt verlegt wurde. Hier wurde sie zu einem Gymnasium illustre erweitert, an welchem 5 Professoren und 6 Präceptoren standen. Die Professoren bildeten einen Schulrath; einer aus ihrer Mitte, der am Arnolditage sein Amt als Prorector antrat, hatte die unmittelbare Leitung. Die Anstalt blühte bald fröhlich auf, kam aber bald in Sinken und Verfall theils durch die benachbarte ähnliche Anstalt zu Hamm, theils durch andere Ursachen, und sank endlich zu einer gewöhnlichen lateinischen Trivialschule herab. Der Arnolditag wurde 1803 oder 1804 zum letzten Male gefeiert; das Gymnasialgebäude so wie die andern Localitäten z. B. das Professorenhaus zu andern Zwecken benutzt, bis endlich durch einen Staatsvertrag der Preußischen

---

ist gleichfalls von Professor Dr. Cramer beurtheilt in unserer pädagogischen Revue (Jahrgang 1841, Maiheft, S. 485—487). Der dritte Beitrag (erschien 1848), so wie der vierte (erschien 1858) sind bisher noch nicht beurtheilt. Die Bezeichnung „fünfter Beitrag" auf den Programm-Abhandlungen bezieht sich nur auf diese, nicht auf das vollständige Werk, dessen Ladenpreis von 3¼ Thlr., wenn alle 4 Beiträge zusammen entnommen werden, auf 3 Thlr. ermäßigt wird. Lgb.

Staatsregierung mit den fürſtlich Bentheim'ſchen Häuſern die Wiederherſtellung des alten Arnoldinum bewirkt wurde (1850). Am 2. April 1853 wurde denn durch den Schulrath Suffrian dieſes „Seminarium ecclesiae et reipublicae Christianae, sapientiae litteratae propagandae causa," wozu es Graf Arnold beſtimmt hatte, wieder eröffnet, und hat ſeitdem unter ſeinem Dirigenten Bromig, dem Verfaſſer dieſes erſten Programmes, ſich auf eine ſchöne Weiſe zu entwickeln begonnen. Wir erwarten mit Spannung namentlich die Geſchichte des Gymnasium illustre.

Es iſt mehr ein locales Intereſſe, welches uns die

Beiträge zur Geſchichte des Saganer Gymnaſiums. Vierte und fünfte Abtheilung (1853—56) von Director Dr. Flögel

darbieten. Die Jeſuiten, welchen Wallenſtein das zu Sagan von ihm gegründete Gymnaſium übergeben hatte, waren durch die Schweden von dort vertrieben worden; erſt 1652 wurde ihnen das Gymnaſium zurückgegeben. In beiden Programmen werden nun die Bemühungen der Jeſuiten dargelegt, wieder in den Beſitz der ihnen vorenthaltenen Güter ſo wie der früher der Anſtalt zu Theil gewordenen Schenkungen und Legate zu gelangen.

Verwandten Inhaltes ſind die im Quedlinburger Programm von 1854 dargebotenen

Beiträge zur Geſchichte des Gymnaſiums zu Quedlinburg, beſonders in finanzieller Beziehung. Von Dr. Schmidt,

beginnend mit der Zeit wo das Gymnaſium durch Vereinigung der früheren beiden lateiniſchen Schulen (1540) entſtand. Wir können auf den Inhalt dieſer ſchätzenswerthen Abhandlung nicht näher eingehen.

Je ärmer die Gegenwart an ähnlichen Stiftungen iſt, um ſo mehr iſt es Pflicht hier an die Funk'ſche Stiftung am Domgymnaſium zu Magdeburg zu erinnern, über welche Director Wiggert (1850) im Programme berichtet hat. Es iſt ein Denkmal, welches die Liebe ſeiner Freunde und Schüler einem der würdigſten Männer, dem Rector der Domſchule Gottfried Benedict Funk (Rector 1771—1814), geſetzt hat. Das Stiftungscapital betrug zur Zeit der Abfaſſung jener Schrift 1900 Thaler Gold und 7578 Thlr. 23 Sgr. Courant. Hiervon waren in den erſten 30 Jahren des Beſtehens der Stiftung an Abiturienten und an Schüler Unterſtützungen zum Betrage von 1649 Thlr. 2½ Sgr. Gold und 5643 Thlr. 10 Sgr.

Courant gezahlt worden!! Das iſt der Segen, welcher dem Andenken des Gerechten folgt.

Auch aus Arnſtadt erhalten wir von dem Oberlehrer Uhlworm (1853) den zweiten Theil ſeiner

Beiträge zur Geſchichte des Gymnaſiums,

eine ſehr plauſible und lehrreiche Darlegung der Verhältniſſe, welche dem ferneren Gedeihen der Schule im 17. Jahrhundert hinderlich geworden ſind. Unter dem Rector Andreas Stechan (1633 bis 1671) hatte dieſelbe 1663 allein 66 Primaner gezählt; aber ſchon 5 Jahre ſpäter war dieſe Zahl auf die Hälfte geſchmolzen. Die Urſache dieſes Verfalls ſieht der Verf. mit Recht nicht in der Abnahme der geiſtigen Kräfte Stechan's, ſondern in einer verkehrten Weiſe der Oberaufſicht von Seiten des neuen Scholarchates, welche alle gedeihliche fröhliche Wirkſamkeit ſtören mußte. Stechan war ein Mann, der Großes zu leiſten vermochte, wenn man ihn ungeſtört wirken ließ. So hatte er die Schule emporgebracht und auch in weiteren Kreiſen Anerkennung gefunden, ſo daß ihm von Hannover und Braunſchweig aus das Rectorat angetragen wurde; dabei hatte er ſich aber auch durch ſein ſtrenges, rückſichtsloſes Verfahren viele Feinde zugezogen. Namentlich bei den Geiſtlichen, die überall bei ihm Papismus witterten und in ihm einen ihrer Gegner ſahen. So wurde er höheren Ortes denuncirt, in ſeinen Rechten beſchränkt, ſelbſt bei Dingen, in denen man vernünftiger Weiſe ſich hätte nicht einmiſchen ſollen. Er machte Vorſtellungen; vergeblich; man glaubte zu helfen, nicht dadurch, daß man die Bande wieder löſte, ſondern indem man die Inſpection verſchärfte. Dies Verfahren blieb auch, als Stechan bereits todt war. Sein Nachfolger proteſtirte umſonſt gegen die Inſpection der Scholarchen und ging nach Leipzig an die Nicolaiſchule. Endlich erhielt die Schule in Treiber (1674—1714) einen Rector von äußerſt vielſeitiger Bildung und großer litterariſcher Rührigkeit, der, ein geborner Schulmann, einer der vorzüglichſten Methodiker ſeiner Zeit wurde. Er hatte jede Gelegenheit benutzt, ſich durch Studium und eigene Anſchauung (Hoſpitiren auf andern Schulen) weiter zu bilden, und war ſo ein Schulmann geworden, der von ſich rühmen konnte: alle diejenigen, ſo bei ihm nichts gelernt, ſeien anderswo ganz und gar verdorben, dagegen habe er wohl viel verdorbene Jugend zurecht gebracht durch ſolche Vortheile und Handgriffe, worin ein Anderer wohl noch 20 Jahr lernen könne, ohne ihn zu erreichen. Von dieſen ſeinen Handgriffen giebt nun Verf. einige hübſche Beiſpiele, die ihn als einen Lehrer zeigen, der

Leben, faſt bis zum Ueberſprudeln, hat und Leben zu wecken weiß. So brauchte er in der Geographie keine Landkarte; ſeine Schulſtube mit Bänken und Schränken war die Landkarte von Europa. Für die Geſchichte dienten ihm, um die Zahlen feſtzuhalten, Verſe, die, ſo ſchauerlich ſie klingen mögen, doch ihrem Zwecke entſprachen und ſich bewährten. Der Verf. hat deren eine Anzahl mitgetheilt. Die Eintheilung der Theologie verſinnbildete er an den 5 Fingern: der Daumen die heilige Schrift, die Grundlage der Erkenntniß; der Zeigefinger das Object, die Gottheit, nebſt der Schöpfung, Erlöſung und Vorſehung; der Mittelfinger das Subject, den der Erlöſung bedürftigen und fähigen Menſchen; der Goldfinger die Art und Weiſe der Gottesverehrung durch den Glauben; der kleine Finger die Lehre von den letzten Dingen. So überall. Will man hierüber lächeln? Wie praktiſche Naturen waren unſere Väter, und was ſind wir? So wußte er auch ſeine redneriſchen Acte zu beleben, an die Gegenwart verſtändig anzuknüpfen, wie er denn auch für Politik ein Organ hatte und eine Abneigung gegen die Franzoſen zu haben und zu äußern wagte. Man wird es erklärlich finden, daß wir gern bei dieſen ſchönen Beiträgen verweilen.

Da wir einmal von der Geſchichte der Schulen auf das perſönliche Gebiet gerathen ſind, ſo wollen wir auf dieſem einige Augenblicke raſten und uns von den ſcheinbar ſterilen Beſchäftigungen am friſchen Leben erholen. Es fällt mir zuerſt ein Zittauer Programm (1856) in die Hände:

Chriſtian Keimann. Ein Beitrag zur Geſchichte des Zittauer Gymnaſiums. Von Director Heinrich Julius Kämmel.

Die ſtädtiſche Schule zu Zittau war durch die Bemühungen des Syndicus Procopius Naſo 1586 in ein Gymnaſium umgewandelt worden. Bis 1602 wollte jedoch die Schule noch zu keinem rechten Gedeihen kommen: da aber erhielt ſie in Melchior Gerlach einen Mann von feſtem Charakter, aufopfernder Hingebung, voll Geiſt und Leben zum Rector. Auch ſein Nachfolger Auguſtin Preil (1616 bis 1634) war wohl geeignet die Schule auf ihrer Höhe zu erhalten. Ein Schüler Preil's war unſer Keimann (geb. 1607), der Sohn eines Predigers, welcher 1627 ſich unter den Exulanten befand, welche Ferdinand II. aus Böhmen vertrieb. In demſelben Jahre bezog er die Univerſität Wittenberg (1627), und ſchloß ſich hier beſonders an Erasmus Schmid den Pindariker und an Auguſt Buchner an. Buchner, ſelbſt ein Bewunderer Opitzens, wußte Zuhörer um ſich zu ſammeln und für deutſche Poeſie anzuregen. In Wittenberg verweilte

er 7 Jahre. Er wurde hierauf 1634 als Conrector und 1639 als Rector der Schule von Zittau beſtellt, welche durch Krieg und Peſt gänzlich in Verfall gekommen war: ſo daß Keimann als Conrector das Rectorat, wie ſpäter neben dem Rectorate das Conrectorat mit beſorgen mußte. Keimann war ein Mann „in omni scibili grundgelehrt, im Beſitz einer gar ſonderbaren, bequemen und über die Maßen verſtändlichen Methode", von einer unerſchöpflichen Arbeitskraft, von Morgen bis in die Nacht entweder in der Schule oder unter Privatſchülern thätig: nicht ſelten beſchäftigte er zu gleicher Zeit in acht verſchiedenen Lectionen ganz verſchiedene Schüler; und dabei erzog er ſeine eigenen Kinder mit gewiſſenhafter Sorgfalt. Unterſtützt von einem trefflichen Collegen, Elias Weiſe, gelang es ihm die Schule wieder emporzuheben, ſo daß aus Böhmen und Schleſien ſich wieder junge Leute, zum Theil von Adel, ſammelten, um hier ihre Bildung zu erhalten. So voll von Liebe er war, ſo ernſt und feſt war ſein Sinn. In ſeinen zahlreichen litterariſchen Arbeiten zeigt ſich überall der Lehrer, bei dem Alles auf Usum und Praxin gerichtet iſt. So hat er eine Arithmetica practica, ein Compendium Logices und eine Rhetorica memoriae causa versibus inclusa 1639 edirt; ſo ſpäter Bücher für den ſprachlichen Unterricht. Für die Religion ſchrieb er ſeine Micae evangelicae und die Mnemosyne sacra. Von ſeinen geiſtlichen Liedern haben ſich manche bis jetzt in den Geſangbüchern erhalten. Er ſtarb 1662 nach harten Leiden.

In ähnlicher Weiſe hat in dem Programme von Brieg (1854) Profeſſor H. E. Kaiſer gehandelt

De Melchiore Laubano, gymnasii Bregensis quondam Rectore.

Melchior Lauban, geboren 1568 zu Sprottau in Schleſien, zuerſt auf der Schule ſeiner Vaterſtadt, dann zu Görlitz gebildet, ging zuerſt nach Wittenberg, dann, in Folge enger Freundſchaft mit dem ſpäteren Hofprediger Abraham Scultetus, nach Heidelberg. Dieſe Freundſchaft gab vermuthlich ſeiner religiöſen Ueberzeugung die dauernde Richtung. Von 1592—99 Rector in ſeiner Vaterſtadt, von 1598—1605 Prorector in Goldberg, von wo er nach Danzig ging als Prorector und Profeſſor der griechiſchen und lateiniſchen Eloquenz. Krankheit, die er dem rauheren Klima zuſchrieb, beſtimmte ihn ſeine Stelle aufzugeben und in ſeiner Vaterſtadt Heilung zu ſuchen. Geneſen kehrte er 1610 wieder nach Danzig zurück, wo er blieb, bis Herzog Johann Chriſtian ihn 1613 als Rector und Profeſſor nach Brieg berief. Hier iſt er 1633 geſtorben. Brieg beſaß damals eine

ſehr frequente Schule; Lauban fand 301 Schüler vor, die aus der Mark, aus der Lauſitz, ja aus Mekleuburg dorthin gekommen waren; dieſe Zahl ſtieg noch mehrere Jahre nach einander, bis endlich auch hier der 30jährige Krieg Stadt und Schule verwüſtete. Lauban war ein Mann von immenſem Wiſſen, über die Grenzen der alten Sprachen hinaus, und regem Wiſſensdurſt, ſcharfem Verſtande, ſtarkem Gedächtniß, das er auch bei ſeinen Schülern pflegte, in ſeiner Disciplin Milde mit Feſtigkeit gepaart, mit ſeinen Collegen, trotz der religiöſen Differenzen, in herzlicher Einigkeit; auch in Krankheit thätig und im Tode voll Freudigkeit abzuſcheiden und bei Chriſto zu ſein. Zu bemerken iſt noch, daß Friedrich von Logau unter Lauban 11 Jahre auf der Schule zu Brieg geweſen iſt.

Von dieſen proteſtantiſchen Schulmännern wenden wir uns zu einem hochgeſtellten und mit Recht verehrten Würdenträger der katholiſchen Kirche, zu Stanislaus Hoſius, Biſchof zuerſt von Culm, dann von Ermeland, von dem der Religionslehrer Spielmans zu Aachen (Progr. von 1857) ein Lebensbild für die Jugend entworfen hat. Die Arbeit iſt, wie der Verf. ſelbſt ſagt, ein Auszug aus dem großen Werke des Domcapitulars Dr. Eichhorn zu Frauenburg. Die Wahl des Stoffes aber iſt eben ſo glücklich, wie die Anſicht des Verfaſſers zu billigen, daß man der ſtudirenden Jugend mehr chriſtliche gediegene Charaktere vorhalten ſollte, denen ſie nachſtreben und an denen ſie ſich bilden könne. Nur hätten wir gewünſcht, daß der Verfaſſer noch tiefer ins Leben hineingegriffen und mehr concrete Züge als eine Art Panegyricus gegeben hätte, welcher, wie gut er auch gemeint ſei, die jungen Leſer ermüdet und kalt läßt.

Wir Proteſtanten ſind wohl berechtigt dieſen Säulen der katholiſchen Kirche einen Mann wie A. H. Francke zur Seite zu ſtellen und wir nehmen daher mit Dank von Director Kramer in Halle (Progr. des Pädagogiums 1854) einen Vortrag über

A. H. Francke, J. J. Rouſſeau und H. Peſtalozzi

entgegen, den der Verf. in Berlin gehalten hat. Iſt auch des Neuen, was derſelbe uns bietet, nicht viel, ſo iſt doch die Gruppirung jener drei Pädagogen eine glückliche und wohlgelungene zu nennen. Was uns betrifft, die wir Francke nicht minder hoch ſtellen als der Verf., ſo meinen wir, daß man ſich auch die Schattenſeiten ſeiner Wirkſamkeit nicht verbergen ſollte. Sie trägt ganz und gar den Charakter der Subjectivität an ſich, iſt an die ſubjective Perſönlichkeit des Lehrers geknüpft, ſchließt ſich an die Subjectivität des Schülers an und nimmt auf die beſonderen Zwecke deſſelben Bedacht, iſt daher auch, als Aug-

Hermann Francke nicht mehr war, bald vorübergegangen und in die ſchlechteſte Weltlichkeit und Aeußerlichkeit übergegangen, und würde, wenn nicht ein Friedrich Auguſt Wolf, der wahre Magister Germaniae, erſchienen wäre, der Auflöſung des deutſchen Schulweſens nicht gewehrt haben. Wenn man die deutſchen Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts durchwandert und den Geiſt, der dort waltete, kennen gelernt hat, wird man das Urtheil Kramers, Francke ſei ein Pädagoge im größten Stile geweſen, wie es keinen vor ihm und keinen nach ihm gegeben habe, für eine der Wahrheit ſchadende Uebertreibung anſehen müſſen. Das große Verdienſt bleibe Francke ungeſchmälert, in einer Zeit der Zuchtloſigkeit, Frivolität und Rohheit, wie dieſe mit dem Ende des 17. Jahrhunderts allerdings über Deutſchland kamen, das Banner tiefer Chriſtlichkeit und der Kindſchaft Gottes erhoben zu haben.

Wir wenden uns nach Plön (Progr. 1852), von wo uns von einem früheren Lehrer der Schule Mittheilungen

Zur Geſchichte der Plöner Gelehrtenſchule für den Zeitraum von 1821—1848,

dargeboten werden, deren Leſung dem Referenten eine wahre Herzenslabung geweſen ſind; ich will es nicht leugnen, hauptſächlich durch das in ihnen enthaltene Bild eines Mannes, der uns das Leben und Wirken jener alten großen Pädagogen der proteſtantiſchen Schulen wieder vor Augen ſtellt. Es iſt der Rector der Plöner Schule, Nicolaus Gotthilf Bremer, geboren 1753 und 1844 als 91jähriger Greis geſtorben, nachdem er 1831, nach mehr als 50jähriger Leitung der Schule, von der Arbeit zurückgetreten war. Wir ſollten nicht ſagen Leitung, denn mehr als 40 Jahre war er es faſt allein, der die Anſtalt gehalten und die Arbeit von drei oder vier Lehrern geleiſtet hatte. Es gab kaum ein Fach, in dem er nicht zu unterrichten gehabt hätte; zugleich hatte er in denſelben Lehrſtunden Schüler zu beſchäftigen, von denen die einen mit Mühe den Nepos, die andern mit Leichtigkeit den Cicero de Oratore und den Horaz laſen; Schüler, die im Griechiſchen kaum den erſten Curſus des Jacobs überwältigen konnten, neben Schülern, die auch wohl ohne Präparation die Ilias, den Demoſthenes, den Thucydides oder den Plato zu verſtehen wußten. Die Primaner hatten täglich 5 Stunden bei Bremer; die Secundaner und Tertianer unterrichtete er dann wohl noch von 11—12 oder von 4—5 Uhr. Man fühlt ſich in die Zeiten Keimann's zu Zittau zurückverſetzt, obwohl ich aus erſter Jugenderinnerung Rectoren ähnlicher Thatkraft und Treue kenne, deren Namen vergeſſen werden, weil kein

dankbarer Schüler ihr Gedächtniß zu erhalten ſich entſchließen mag. Bei dieſer ungeheuren Arbeit ſetzte er nie eine Lehrſtunde aus, kam ſtets auf das ſorgfältigſte präparirt in ſeine Stunde, beſorgte die Correcturen auf das gewiſſenhafteſte, und war in allen Stücken ſeinen Schülern Alles, wurde daher auch von ihnen wie wenige ſeines gleichen verehrt. Von Schulgeſetzen wußte man wenig: Bremer's Wille war das Geſetz und dieſer Wille fand, da er nie zur Willkür wurde, willigen Gehorſam. Elemente, welche in dieſen ſeinen Kreis nicht hineinpaßten, wußte er bald wieder fortzuſchaffen. So ſtand er 40 Jahre in ſeinem Amte allein und fühlte ſich nicht blos, als er unter eine äußere Behörde geſtellt wurde, gedrückt, ſondern auch als jüngere Kräfte ihm beigeordnet wurden, unbehaglich und beengt, obwohl dieſe Wahlen mit großer Schonung für ihn getroffen wurden. Man wird neben Bremer auch gern der Schilderung der Männer, welche ihm zur Seite ſtehen ſollten, des Conrectors, ſpäteren Rectors Trede und des Subrectors Iverſen, folgen und ſich überhaupt an der Darſtellung des ganzen geſelligen Lebens in Plön erquicken, von deren Wahrheit wir durch eigene Kindheitserinnerungen überzeugt ſind. Wohlhäbigkeit, Bildung, geſellige Formen, Ehrenhaftigkeit der Geſinnung vereinigten ſich den Aufenthalt in dieſen kleineren Orten des nördlichen Deutſchlands ſo überaus wohlthuend für Herz und Gemüth, aber auch für die ſittliche Zucht der Jugend zu machen.

Wenn dankbare Erinnerung an die Schule ein gutes Zeugniß für dieſe Schule ſelbſt iſt, ſo hat vor allem Grimma Urſache auf das, was es ſeinen Zöglingen geweſen iſt, ſtolz zu ſein. Wo man in weiter Ferne einem Grimmenſer begegnet, wird man ihn wieder jung werden ſehen, wenn er der Pflegerin ſeiner Jugend gedenkt. So haben wir uns auch an den

Recordationes scholae Grimensis

erfreut, welche Prof. Dr. Röller in Glogau (1852) in dem Progamme des evangeliſchen Gymnaſiums daſelbſt mitgetheilt hat, obwohl ſie ſich innerhalb des Kreiſes von Perſönlichkeiten bewegt, die eben nur für den Grimmenſer ein Intereſſe haben.

Nach dieſer kurzen Digreſſion nehmen wir die Geſchichte der deutſchen Schulen wieder auf, und knüpfen, da wir einmal in Sachſen ſtehen geblieben ſind, an das Moldanum in Grimma die

Geſchichte der lateiniſchen Schule und des Gymnaſiums zu Plauen,

welche Director Dr. Palm (Progr. 1855) uns darbietet. In Plauen war die reich dotirte Kirche in den Beſitz des deutſchen Ordens ge-

kommen: der Verf. vermuthet ſehr wahrſcheinlich, daß auch die Schule von ihnen gegründet und verwaltet ſei. Das Schulgebäude lag in der unmittelbaren Nähe des ſogenannten Comthurhofes; die Lehrer bezogen ihre Gehälter aus den Einkünften des deutſchen Hauſes; doch kann die Schule nur geringe Bedeutung gehabt haben, da im Anfang des 16. Jahrhunderts junge Leute aus Plauen an andern Orten wie Zwickau, Torgau und Weimar, ihre Bildung ſuchten. Die Reformation rief auch hier eine neue Schule ins Leben, welche nach den Grundſätzen der Reformatoren organiſirt wurde. Zu den 3 Lehrern (Rector, Cantor und Baccalaureus), welche urſprünglich den Unterricht verſahen, kam 1573 ein vierter Lehrer unter dem bekannten Namen des Supremus. Indes waren die Mittel der Schule beſchränkt, und dieſe konnte mit den benachbarten Schulen nicht rivaliſiren. Im Anfang des 17. Jahrhunderts nahm ſich der Superintendent Hoë von Hoënegg — er war 24 Jahr alt, als er dieſes Amt antrat — mit jugendlicher Friſche und Kraft der Schule gedeihlich an, wohnte ſelbſt den Lectionen fleißig bei, regte den Rath zur kräftigeren Theilnahme an, ſuchte bei den Bürgern für die fremden Schüler Hoſpitia zu erwirken, untaugliche Lehrer zu entfernen und brachte ſo die Schule in Aufnahme. Sein Geiſt wirkte noch fort, als er 1611 als Prediger nach Prag ging; dann aber folgten Zeiten ſchwerer Noth, Krieg, Peſtilenz und Feuersbrunſt, in denen hier wie überall die keimende Saat wieder verkommen mußte. Unter der Fürſorge der Landesregierung, welche ſich ſehr thätig zeigte, und des Sup. Wilde, welcher aus eigenen Mitteln für den Wiederaufbau der Schule reichlich ſpendete, kam ein neues Leben in dieſelbe, ging aber bald unter ungünſtigen Verhältniſſen wieder zurück. Wieder war es der Sup. Avenarius, der die „in agone“ liegende Schule wieder emporbrachte; zugleich erfreute ſich dieſe im Laufe des Jahrhunderts einer Reihe tüchtiger Rectoren, durch welche die Schule ſich auf den Standpunkt erhob und darauf erhielt, auf welchem ſie mit der Mehrzahl der Sächſiſchen lateiniſchen Stadtſchulen in die Schranken treten konnte. Zu dieſen Rectoren gehörten Eckhardt (1698—1707), Birkhahn (1707—32), Irmiſch (1732—46), Roſt (1747—59), welcher von dort nach Bautzen gerufen wurde, Irmiſch (1759—94), der Herausgeber des Herodian, Görenz (1796—1800) u. A. Das Bild, welches uns die Schule bietet, iſt das eines Ringens um ihre Exiſtenz, aber eines Ringens mit ungebrochenem Muthe; vor allen Dingen aber iſt es wohlthuend zu ſehen, wie hier ohne Rivalität Kirche und Schule zu einander gehalten haben, und die letztere vornehmlich den

trefflichen Geiſtlichen der Stadt ihre Blüthe, ja ihr Beſtehen zu danken hat. Die Ereigniſſe und Umgeſtaltungen derſelben im 19. Jahrhundert übergehen wir billig.

Wir ſind im Verlauf unſerer Wanderung mehrfach den Verſuchen begegnet, durch Errichtung eines Gymnasium illustre die Wiſſenſchaft zu fördern und die akademiſchen Studien zu erleichtern. Wir haben bereits oben darauf hingewieſen, daß dieſe Art Akademie in der Regel ſich wenig bewährte. Die Zöglinge derſelben verfielen in ſtudentiſche Rohheit und Renommiſterei; es ſammelten ſich in dieſen Gymnaſien meiſt junge Leute ohne die nöthigen Vorkenntniſſe; von Erziehung war natürlich nicht die Rede; die Profeſſoren an dieſen Anſtalten waren meiſt keine wiſſenſchaftlichen Größen und ſo gering beſoldet, daß die Profeſſur nothwendig mit einem andern Amte verbunden werden mußte. Sie ſind daher meiſt in Verfall gekommen und ganz untergegangen. Die Geſchichte, die inneren Verhältniſſe, die Wirkſamkeit dieſer Zwitteranſtalten ſind noch lange nicht genug ins Licht geſetzt, ſo daß wir jeden Beitrag, der uns hierfür geboten wird, mit Dank entgegennehmen müſſen. Einen ſolchen bietet uns die Einladung zur Jubelfeier des Gymnaſiums zu Hamm (1857), welche unter anderm einen Aufſatz

Zur Geſchichte des Gymnaſiums

von Director Dr. Wendt enthält. In Hamm befand ſich ſeit dem 13. Jahrh. eine lateiniſche Schule, vermuthlich im Anſchluß an eine Kirche, und zur Zeit der Reformation vom Rathe neu organiſirt und zu einer Stadtſchule umgewandelt. Der Verf. theilt einige Data aus einem Lehrplan von 1686 mit; der Religionsunterricht folgt dem Heidelberger Katechismus; das Griechiſche iſt beſchränkt auf die Lecture des N. T. Im Lateiniſchen ſpielen die Lehrbücher von Comenius eine Hauptrolle. Ueberhaupt ſteht die Schule gegen ähnliche Anſtalten weit zurück. Wir vermuthen, daß das Gymnasium illustre nachtheilig auf die Stadtſchule gewirkt habe. Das Gymnaſium wurde der Stadt vom großen Kurfürſten gewährt als eine Wohlthat für die Grafſchaft Mark, die offenbar auch einen kirchlichen Zweck, die Förderung des reformirten Bekenntniſſes, dabei im Auge hatte. An dieſem Gymnaſium ſtehen ein Profeſſor Theologiae, ein Profeſſor Juris, ein Profeſſor Philosophiae. Es wird auch ein Mediciner dageweſen ſein. Auch ein franzöſiſcher Sprachmeiſter, ein Fecht- und Tanzmeiſter wird angetroffen. Wir bemerken, daß in dieſen Profeſſuren an jenen Gymnaſien ein Schwanken, je nach den Mitteln und nach den Perſonen, ſtatt fand; die Zahl wird vermehrt

vermindert, meiſt das Letztere. Die Anſtalt ſtand unter einem Schulrathe. Dieſen bilden in Hamm die zwei Bürgermeiſter reformirter Confeſſion, die drei Profeſſoren, der Rentmeiſter und bei der Wahl des Profeſſor der Theologie, die beiden reformirten Prediger. Aus dieſem Schulrathe wird der Präſes auf zwei Jahre gewählt, der Amtswechſel am 27. Mai auf ſolenne Weiſe begangen. Dies Gymnaſium wurde endlich 1779 durch eine Kabinetsordre aufgehoben und mit der Stadtſchule zu einer neuen Bildungsanſtalt vereinigt, wie im Sinne und Geiſte jener Zeit eingerichtet war. Dieſer Anſtalt haben dann zuerſt Stange (1781—89), welcher hernach als Profeſſor nach Halle, dann Snethlage (1789—1802), welcher von hier als Director des Joachimsthaliſchen Gymnaſiums nach Berlin ging, vorgeſtanden.

Das Gymnaſium zu Gütersloh, über deſſen Entſtehung und Fortgang (Progr. 1856) der Dir. Dr. Rumpel einen trefflichen Bericht gegeben hat, ſchließen wir billig von unſerer Relation aus. Es ſind Anfänge zu einem chriſtlichen Gymnaſium; aber wenn der chriſtliche Charakter der Anſtalt eben nur in den Perſonen der Lehrer oder der Curatoren, nicht aber in poſitiven Inſtitutionen ſeine Bürgſchaft erhält und namentlich nicht Verwaltung, Zucht, Lehrplan vollſtändig dieſem Ziele angepaßt wird, glauben wir, daß damit wenig gewonnen wird. Gott gebe, daß es Mittel und Wege finde, ſein Ziel zu verfolgen und ſeine Idee in einer dauernden Inſtitution zu ſichern!

Es bleiben uns noch mehrere Abhandlungen zu erwähnen, welche die Geſchichte katholiſcher Bildungsanſtalten zum Gegenſtande haben. Unter dieſen mag die Abhandlung des Religionslehrers Fiſchweiler zu Neuß (Progr. 1855)

Das ehemalige Jeſuiten-Collegium zu Neuß,

zuerſt Erwähnung finden. Bekannt iſt das Wort Baco's von den Jeſuiten: „Nobilissima pars priscae disciplinae revocata est aliquatenus quasi postliminio in Jesuitarum collegiis, quorum cum intueor industriam sollertiamque tam in doctrina excolenda quam in moribus informandis, illud occurrit Agesilai de Pharnabazo: Talis cum sis, utinam noster esses. — Ad paedagogiam quod attinet, brevissimum foret dictu: Consule scholas Jesuitarum, nihil enim, quod in usum venit, scis melius.“ Dies Urtheil beſtätigte ſich auch in Neuß, früher einer kurkölniſchen Stadt, als hier 1615 das Minoritenkloſter von dem Erzbiſchofe den Jeſuiten übergeben und von dieſen eine Schule eröffnet wurde. Nicht blos aus dem Erzſtifte, ſondern auch aus den benachbarten proteſtanti-

ſchen Ländern ſtrömten der neuen Anſtalt die Schüler zu, ſo daß die verſchiedenen Klaſſen bald je 30, 40 bis 50 Zöglinge zählten. Die Jeſuitenväter entſprachen auch hier in jeder Hinſicht den Erwartungen, welche man von dem Orden hegte, und in der Jugend, welche ihnen anvertraut war, lebte bald der Geiſt der Eingezogenheit, Sittſamkeit und Frömmigkeit. Die Anerkennung ihrer Leiſtung ſprach ſich in zahlreichen Vermächtniſſen aus, ſo daß der Beſitz des Collegiums zur Zeit der Aufhebung des Ordens auf 100,000 Thaler angeſchlagen werden konnte. Die innere Einrichtung war die gleiche wie bei den übrigen Collegien des Ordens: die 5 Klaſſen (Infima, Secunda, Syntaxis, Poetica, Rhetorica), durch welche die Schüler geführt wurden, in den untern Klaſſen durch junge, mit den Schülern aufrückende Magiſter, hatten jährige Curſen, ſo daß die Zöglinge nach einem 5jährigen Unterricht reif waren, in den philoſophiſchen Curſus einzutreten. Im Allgemeinen hatte jede Klaſſe ihr eigenes Lehrbuch, welches den ganzen Lernſtoff der Klaſſe in ſich vereinigte. In den Silentien wurden die jüngeren Zöglinge von Schülern der Rhetorica, die älteren von Geiſtlichen überwacht. Leider fehlt es an Acten, aus denen die Thätigkeit der Patres ſpecieller hätte dargelegt werden können. Nach der Aufhebung des Ordens wurde das Vermögen des Collegiums eingezogen und öffentlich verſteigert, der Unterricht aber den Franziskanern, welche in Neuß ein Kloſter beſaßen, übergeben, natürlich, da dieſe ihrer Aufgabe nicht gewachſen, für das Schulfach nicht vorbereitet waren, mit geringerem Erfolge, ſo daß die Schule bald zu ſinken begann. Der weitere Inhalt der Abhandlung iſt eine Erörterung, ob die Landesregierung die Beſitzungen des Ordens habe einziehen dürfen, ohne in gleicher Weiſe, wie es die Jeſuiten gethan, die Sorge für den Unterricht und die Erziehung zu übernehmen.

Eben ſo enthält das Programm des k. k. Gymnaſiums zu Linz (1854) von der Hand des Schulrathes J. Gaisberger eine intereſſante Darſtellung von der Bildung einer Jeſuitenſchule zu Linz. Der erſte Jeſuit, welcher nach Linz kam, war Georg Scherer. Er hatte ſchon in Wien, zuerſt als Profeſſor des Griechiſchen und Hebräiſchen, dann als Rector des Collegiums, endlich als Hofprediger für die katholiſche Kirche gewirkt und trat nun 1600 zu Linz mit großem Beifall auf; nach einer unermüdeten Thätigkeit ſtarb er hier 1605. Wenige Jahre ſpäter (1608) begannen zwei Jeſuiten-Patres eine Schule: ihr Anfang war klein, die Zahl ihrer Schüler ſehr gering; bald war ihnen aber das kleine Haus, in dem

ſie ihre Schule eröffnet hatten, zu eng. Indes ſahen ſie ſich durch die politiſchen Stürme, welche dem 30jährigen Kriege in den öſterreichiſchen Landen vorausgingen, durch die proteſtantiſchen Stände und die von ihnen unterſtützten proteſtantiſchen Prädicanten in Kirche und Schule bedroht, und es bedurfte aller Klugheit und Ausdauer, um den gewonnenen Boden zu behaupten. Dann hob ſich die Anſtalt ſchnell: ſie erwarb die ſchöne Herrſchaft Ottensheim, in Linz ſelbſt ein geeignetes Local, das bald durch den Bau eines neuen Collegiums erweitert wurde; die Landſchaftsſchule wurde mit dem Collegium verbunden, nach oben hinauf eine Akademie, „ein philoſophiſches Studium“ hinzugefügt, und dieſer das Privilegium verliehen, den Gradus baccalaureatus et magisterii ex philosophia zu ertheilen. An das Collegium ſchloſſen ſich mehrere gut geleitete Erziehungsanſtalten an, in denen zum Theil Söhne des höheren und niederen Adels ihr Unterkommen fanden. Die Geſammtzahl aller Zöglinge belief ſich zuweilen auf 700. Der Verf. verhehlt es nicht, daß die Anſtalt ſpäter ſank. In einem Punkte namentlich ſcheint er das Richtige zu treffen: es war bei den Jeſuiten Princip, den Unterricht in den untern Klaſſen durch junge Magiſter geben zu laſſen, welche dann mit ihrer Klaſſe aufſtiegen und bald anderswohin geſandt wurden: es fehlte dieſen Lehrern natürlich an Erfahrung, ſowohl in der disciplinariſchen Behandlung und in pſychologiſcher Kenntniß der Jugend, als an ſicherer Methode. Gleichwohl haben diejenigen, welche in den Collegien der Jeſuiten erzogen waren, ſich des Ordens mit Liebe und Dankbarkeit erinnert.

An die Geſchichte der Collegien von Neuß und Linz ſchließt ſich in dem Programme des Gymn. von Görz (1856) eine Geſchichte dieſer Anſtalt bis auf die Gegenwart herab.

Im Jahr 1616 beſchloß der Orden der Jeſuiten in Görz ein Collegium zu gründen. Die gräfliche Familie Cobenzl bewilligte ihm hierzu eine Kirche nebſt einem Hauſe. Als die Erlaubniß des Erzherzogs Ferdinand eingegangen war, wurde die Schule mit einer lat. Elementarklaſſe eröffnet, 1621 kam dazu die Syntax, 1622 die Poeſie, 1624 die Rhetorik. Der Baron von Werdenberg gab die Mittel zur Errichtung eines Seminars für arme ſtudirende Knaben. Die Zahl der Schüler betrug um die Mitte des 17. Jahrhunderts 400—500. Zu dem Collegium traten dann höhere Curſe (man vergleiche das proteſtantiſche Gymnasium illustre), in denen das Jus canonicum, Logik, Caſuiſtik, Metaphyſik gelehrt wurde. Es ſcheint nicht, daß die Anſtalt das Recht beſeſſen habe, akademiſche

Grade zu ertheilen. Auch hier trat, wie zu Linz, mit der Mitte des vorigen Jahrhunderts der Verfall ein. Nach Aufhebung des Ordens (1773) wurde die Schule dem Piariſten-Orden übergeben. Die Anſtalt beſtand nun aus 3 grammatiſchen und 2 Humanitätsklaſſen. Die Profeſſoren der erſteren rückten mit ihren Schülern vor; die Humanitätsprofeſſoren blieben ſtabil.

Endlich hat auch das Gymnaſium zu Emmerich (Progr. 1853) eine Fortſetzung der von Schulrath Dillenburger begonnenen Geſchichte der Schule von der Hand des Oberlehrer Dr. Klein erhalten, welche den Zeitraum von 1624—1811 umfaßt. Wir treffen beim Beginn dieſes Zeitraums auch hier ein Jeſuiten-Collegium mit den gewohnten Klaſſen (Prima, Secunda, Syntaxis, Poetica, Rhetorica), welche in den 60er Jahren des 17. Jahrhunderts von 500 Schülern beſucht wurden. In der Rhetorica und Poetica befanden ſich deren allein 300. Ein Studium philosophicum war auch hier mit dem Collegium in Verbindung geſetzt. Die Zahl der an der Schule arbeitenden Ordensmitglieder iſt nicht gleich; 1700 ſind ihrer 23, nämlich 12 Prieſter, 5 Magiſtri, 6 Coadjutores in temporalibus; 1702 ſind ihrer 20, nämlich 8 Prieſter, 6 Magiſtri und eben ſo viel Coadjutores. Die Zahl der Schüler iſt in dieſen Jahren noch im Wachſen, das Collegium in voller friſcher Thätigkeit. Dann tritt auch hier, zum Theil allerdings durch gewiſſe Maßnahmen der Landesregierung und durch Rücknahme von Präbenden, welche über ein Jahrhundert von dem Collegium percipirt waren, Abnahme und Verfall ein. Ueberall, wie wir ſehen, dieſelbe Klage: das Unterrichts- und Erziehungsſyſtem des Ordens, welcher Aenderungen mit allzugroßer Starrheit abwieß und Warnungen kein Gehör geben wollte, hatte ſich überlebt. Bei der Aufhebung des Ordens blieben die Jeſuiten-Patres in Emmerich, wie überhaupt in Preußen, in ungeſtörter Thätigkeit; aber ihre Kräfte, die von Jahr zu Jahr mehr zuſammenſchmolzen, reichten nicht mehr aus, und ſo wurde die Schule dann dem Kreuzbrüder-Convente übergeben (1788).

Was wir ſo im Einzelnen auf unſerer Wanderung von Ort zu Ort wahrgenommen haben, daran freuen wir uns vielfach in einer Abhandlung von Waßmuth in Kreuznach

Ueber das deutſche Schulweſen im Zeitalter der Reformation (Programm 1857) wieder erinnert zu werden. Dieſe ſehr gut geſchriebene Abhandlung kann denen, welche ihre Blicke auf dieſen wichtigen Gegenſtand lenken wollen, empfohlen werden. Zwei Abhandlungen, ich denke, beide von Schönborn, die erſte eine Gratula-

tionsſchrift an den Rector Anton zu Görlitz, die zweite im Programm des Magdaleneums (1857), übergehen wir hier, weil ſie mehr in den Kreis des Methodiſchen, als des Geſchichtlichen gehören. Eben ſo die Abhandlung von Henrichſen Deposits og Pennalisme im Progr. der Odenſee'er Kathedralſchule (1856), weil ſie mehr die Univerſitäten als die Schule betrifft.

So ſtänden wir am Ziel unſerer Arbeit und wünſchen, uns zum Lohn für die mühſame Arbeit, daß viele, recht viele Leſer ſich veranlaßt ſehen möchten, oft in dieſe vergangenen Zeiten zurückzukehren und ſich dort von Männern, die wahre, ganze volle Schulmänner waren, lehren zu laſſen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnaſialweſens. Herausgegeben von Dr. Friedr. Schmalfeld, Oberlehrer am Königl. Gymnaſium zu Eisleben. — Berlin. Verlag von Karl Wiegandt. 1857. VI. 315 SS. 8.

„Namentlich die letzten Jahre," ſagt der Herausgeber im Namen des ungenannten Verfaſſers in der Vorrede, „haben eine Menge Werke über den Gymnaſialunterricht gebracht, eins immer geiſtreicher und gründlicher als das andere, aber es iſt weder dem Verfaſſer noch dem Herausgeber irgend eine Schrift bekannt geworden, in der Jemand ſeine Methode mit aller Offenheit und bis ins Einzelnſte hinein dargelegt und vor den Richterſtuhl der Kritik gebracht hätte." Das hat der Verf. allerdings gethan und dadurch für ſein Werk unſtreitig den Vorzug einer durchaus individuellen, lebendigen und anſchaulichen Darſtellung gewonnen, ein Vorzug vor anderen Werken ähnlichen, aber mehr blos theoretiſchen Inhaltes, der gewiß nicht hoch genug anzuſchlagen iſt.

Das ganze Buch zerfällt in drei Abſchnitte, von denen der erſte S. 1—100 die Erinnerungen des Verfaſſers aus der Schulzeit nebſt pädagogiſchen Bemerkungen, der zweite S. 103—203 den Lehrgang des lateiniſchen, der dritte endlich den Lehrgang des griechiſchen Unterrichts enthält. Den Schluß des Ganzen bilden einige Bemerkungen über das Privatſtudium.

Bei Durchleſung des erſten Abſchnittes wird ein Jeder unwillkürlich in ſeine eigne Schulzeit verſetzt, und ſieht ſich veranlaßt die vom Verf. gelieferten Umriſſe durch eigne Erinnerungen zu ergänzen und zu vervollſtändigen. Wer wäre dabei nicht ſeinerſeits bereit über ſchlechte Lehrbücher, noch ſchlechtere Unterrichtsmethode, mangelhafte Schulzucht u. dgl. m. zu klagen? Es dünkt einen, als hätte die Kunſt der Pädagogik ſeitdem ungemeine Fortſchritte gemacht. In der

Methodik ist dies wohl auch unbestreitbar der Fall. Es wird ja darüber unaufhörlich so viel gedacht, gesprochen und geschrieben. Sollte das alles vergebens sein? Es mag auch jetzt auf Schulen mehr gelehrt und gelernt werden als früher. Sind aber darum die Leistungen der Schule besser geworden? Hat ihnen entsprechend das gesammte wissenschaftliche Leben unsres Vaterlandes zugenommen? Und wenn dies nicht der Fall ist, wie man aus den allenthalben sich wiederholenden Klagen und Reformprojecten auf dem gesammten Gebiete des Unterrichtswesens wohl annehmen möchte, worin ist der Grund davon zu suchen? Referent ist weit davon entfernt, sich eine genügende Beantwortung dieser Fragen anzumaßen; er will auf Niemand einen Stein werfen; er weiß auch recht gut, daß nur thörichter Unverstand einen mit dem Fortschritt der Unterrichtsmethode in gleichmäßigem Verhältniß stehenden Fortschritt der Leistungen unserer Schulanstalten verlangen kann. Alle rationale Kunst unsrer Landwirthe wird zuletzt in der schlechten Beschaffenheit eines steinigen unfruchtbaren Bodens zu Schande, ja sogar aus fruchtbarem Ackerland kann sie nur eine dürftige Ernte erzielen, wenn Gott nicht Regen und Sonnenschein zu seiner Zeit verleiht. So ist's auch nicht die Methodik allein, die Alles zwingen kann; sie braucht auch fähige Köpfe. Talente aber gelangen, wenn nicht immer, so doch häufig genug, zum Ziele, selbst wenn eine schlechte Methode ihrem Streben mehr hinderlich in den Weg tritt. So ist es wenigstens in der guten, alten Zeit gewesen. Was damals der Methode fehlte, das hat der Trieb zum Lernen, der feste energische Wille des Schülers ersetzt, und wenn der Wille ernst war, mit ernstem Erfolge. So wohl unsre eignen Erinnerungen aus der Schulzeit, als auch die Mittheilungen des Verfassers über die seinigen, haben uns aufs Neue von der Richtigkeit dieses Gedankens überzeugt, und wir sind der Meinung, daß auch noch heutzutage die Kunst des Unterrichtens nur an Talenten und hervorragenden Köpfen erkennen und zeigen kann, was sie zu leisten im Stande ist. Uns scheint der Werth der Methodik immerhin nur ein negativer zu sein. Sie räumt mit sicherem Takte alle Hindernisse aus dem Wege, welche der geistigen Entwickelung der ihr anvertrauten Schüler im Wege stehen, und spricht somit die Schule wenigstens von dem Vorwurf frei, etwaige Talente verkümmert und verdorben zu haben, und ist derohalben wahrlich hoch genug zu schätzen. Aber das positive, befruchtende Element des Schulunterrichts (wir sprechen hier nicht von der Schulerziehung) liegt in der persönlichen Anregung des Lehrers, und diese ist überall am höchsten zu schätzen. Wenn eine Schulanstalt

aus jahrelanger, gemeinſamer Arbeit ihres Lehrercollegiums eine feſte, ſichre Unterrichtsmethode gewonnen hat; wenn dabei ein gemeinſamer Geiſt das ganze Collegium beſeelt; wenn ſie außerdem ſo glücklich iſt, Lehrer zu beſitzen, die auf eine leicht empfängliche Jugend anregend einzuwirken verſtehen, — dann erſt, aber auch nur dann, werden ihre Leiſtungen ſie ſelbſt und Andre befriedigen. Bloſe Methodik kann gar zu leicht in knöcherne Pedanterie ausarten. Man denke einmal zurück in ſeine Schulzeit. Das Negative, Schlechte, deſſen man ſich aus derſelben erinnert, betrifft immer die Methode, weil ſie ſelbſt in ihrer Vollkommenheit nur etwas negatives, nämlich die Abweſenheit von pädagogiſchen Fehlern und Misgriffen iſt. Das Poſitive, Gute aber, das man anzuführen vermag, das ſind die großen, anregenden, wahrhaft fruchtbringenden Winke und Gedanken einzelner Lehrer, deren Einfluß weit über die engen Grenzen der Schule hinaus für die einzelnen Individuen ein dauernder, bleibender war. Beſonders anziehend iſt uns daher aus dem erſten Aſchnitte des vorliegenden Buches die Schilderung eines von ſeinen Schülern allgemein geliebten Lehrers der Tertia auf S. 13—17 geweſen, eines höchſt anregenden Mannes, der leider „das Nothwendige, das ſtetige Fortſchreiten in einem durch die Lage der Sache gebotenen Curſus nicht zu Stande brachte, dagegen die Luſt und Liebe, ja die Begeiſterung zu Privatſtudien, alſo die Krone aller wiſſenſchaftlichen Zucht, ſeinen Schülern bis weit über ſeine Klaſſe hinaus, wie gewiß ſehr wenige Lehrer, erwarb.“ Wie er das machte, iſt in dem Buche ſelbſt höchſt ergötzlich zu leſen, und uns dünkt, daß die ihm gewidmeten Seiten, in recht fühlbarem Gegenſatz zu manchen andern in dem Buche ſonſt vorkommenden Perſonalien, aus dem warmen Herzen eines ſich mit Rührung, Liebe und inniger Dankbarkeit ſeines Lehrers oft und gern erinnernden Schülers niedergeſchrieben ſind. Sie kommen von Herzen und ſprechen zu Herzen.

Dies hätten wir bis auf ein gewiſſes, ganz am Schluß unſrer Beſprechung zu erörterndes Bedenken über die Erinnerungen des Verfaſſers aus der Schulzeit zu ſagen. Von ſeinen damit verbundenen pädagogiſchen Bemerkungen heben wir als beſonders beachtenswerth hervor, was er auf S. 12 über den Werth und Nutzen der Extemporalia pro loco anführt, die der Lehrer, um allen Betrügereien vorzubeugen, nie ganz dictiren darf und allemal gleich in Reinſchrift überſetzen laſſen muß. An ſolchen Extemporalien ſieht der Schüler, was er gelernt hat, er lernt zugleich ein präciſes, präſentes Wiſſen ſchätzen, er ſieht wie der Fleiß durch Fortſchritte belohnt wird. Desgleichen die Expectoration auf S. 13 (vgl. S. 214) gegen das geiſt-

loſe Schreiben von Beiſpielen nach Paradigmen. Die Anempfehlung der Lecture von Cic. Epistt. ad famill. für Secunda auf S. 19: „wir lernten von den für uns leicht verſtändlichen Briefen manchen faſt auswendig und hatten daran ſpäter, als wir in Prima freie lateiniſche Aufſätze ſchreiben mußten, ein Correctiv gegen die Sucht jeden Gegenſtand in langathmigen Perioden behandeln zu wollen, einer Sucht, welcher der Anfänger nur allzuleicht verfällt, wenn er ſeine Muſter nur von Cicero's Reden hat, oder gar auf das Studium der Reden Muret's hingewieſen wird.“ Die Bemerkung über deutſche Declamations-Uebungen auf S. 31: „Kommt es darauf an, daß die Declamations-Uebungen zugleich Uebungen im ſchönen Vortrag werden, ſo iſt es gewiß zweckmäßig, wenn öfters, namentlich in unteren Klaſſen, ein anerkannt ſchönes Gedicht bis zur völligen Klarheit des Verſtändniſſes durchgegangen, vom Lehrer und den geübteſten Declamatoren der Klaſſe vorgetragen und dann allen denen aufgegeben wird, die in der nächſten Declamationsſtunde vorzutragen haben. Der Wetteifer bewirkt dann ſchon, daß die Bemerkungen über Dialekt, Betonung, Geſtus und Anderes Beachtung finden. Endlich iſt auch nicht zu überſehen, daß man beſonders in dieſem Falle die Schüler ſelbſt zu Richtern über die einzelnen Vorträge berufen kann.“ Schließlich über deutſche Aufſatzmethode auf S. 35: „Wie ich nun nicht anſtehe zu behaupten, daß diejenigen Scripta in fremden Sprachen die beſten Aufgaben ſind, welche nicht ohne genaue Repetition der bereits dageweſenen grammatiſchen Regeln und Lehrſtücke der betreffenden Sprache angefertigt werden können, ſo bin ich auch der Ueberzeugung, daß es gewiß heilſam iſt, wenn zu deutſchen Arbeiten öfters ſolche Themata gegeben werden, die zur Repetition, Combination und Reproduction von Gegenſtänden nöthigen, die ſchon auf anderen Gebieten verhandelt worden ſind. Bei Bearbeitung ſolcher Aufgaben bleibt der Schüler immer auf einem Gebiete, in dem er ſich heimiſch fühlt oder fühlen ſoll, und wird genöthigt die Strahlen des Lichts, das aus verſchiedenen Disciplinen mehr oder weniger hell in ſeine Seele ſtrahlt, in einem einzigen Brennpunkte zu vereinigen.“

Die Richtigkeit dieſes Gedankens kann Referent zu ſeiner großen Freude aus ſeiner eigenen Erfahrung beſtätigen. In ihm liegt unſtreitig einer der beherzigenswertheſten Beiträge zur Löſung der Centraliſationsfrage des Unterrichts. Wenn in den oberen Klaſſen der Gymnaſien neben eigentlich hiſtoriſchen oder moraliſchen, auch wohl Aufſatzthemata wie etwa folgende gegeben werden, obenein, was auf dieſer Stufe des Gymnaſialunterrichts doch wohl Regel iſt, ohne vor-

aufgegangene Dispoſition und Erläuterung des Lehrers: „Was bedeuten die Worte der Königin im vierten Act von Schillers Don Carlos: Gehen Sie — ich achte keinen Mann mehr? Iſt keinen oder mehr zu betonen?“ „Mit welchem Recht konnte Schiller die Jungfrau von Orleans eine romantiſche Tragödie nennen?“ „Weshalb wählt Leſſing in ſeinem Nathan zum Vertreter des Humanismus gerade einen Juden?“ „Hat Seydelmann mit ſeiner Auffaſſung des Marinelli Recht, wenn er ihn am Schluß von Emilia Galotti ruhig und gleichgültig abtreten läßt?“ „Gedichte ſind bemalte Fenſterſcheiben.“ „Wie ſtudirt man am beſten Geſchichte?“ — ſo liegen dergl. Themata, deren immerhin geiſtreiche, aber doch problematiſche und einſeitige Beantwortung man, mit Ausnahme der beiden letzten, in Rötſcher's Cyclus dramatiſcher Charactere finden kann, nach unſrem Ermeſſen wenigſtens, weit über den Horizont eines Schülers hinaus. Es fehlt ihm zu ihrer richtigen Beantwortung doch an jeglicher Klarheit der Begriffe, an jedem feſten Grund und Boden. Im beſten Falle reproducirt er halb verſtandene Gedanken aus irgend welchem ihm zugänglichen äſthetiſchen Buche. Kann z. B. ein Schüler aus dem Kreis ſeiner Schulerfahrung heraus auch nur einigermaßen richtig den Begriff des Romantiſchen entwickeln? Solche Themata ſind die beſte Anleitung die jungen Leute methodiſch zum unberechtigten Geſchwätz über unverſtandene Dinge anzuleiten. Ihr ſchließliches Reſultat wird, ſo viel an ihnen, jene ſogenannte „Bildung“ ſein, die alles weiß und alles kritiſch beſpricht, eben weil ſie nichts weiß. Solche Themata verwirren die Köpfe, ſtatt ſie aufzuklären. Dagegen halte man Themata folgender Art: „Vergleichung des Schildes Achills in der Iliade mit dem des Aeneas bei Virgil; in wiefern und worin verräth ſich in dieſen Beſchreibungen der Volksdichter und der Kunſtdichter?“ „Odyſſeus bei Homer und bei Sophokles im Philoktet.“ „Homeriſche Helden in einzelnen Charakterbildern.“ „Wie denkt ſich Homer ſeine Götter?“ „Gedankenzuſammenhang der einzelnen Chöre in des Sophokles Trachinierinnen mit den voraufgegangenen Diverbien.“ „Warum ſchließt des Sophokles Aias nicht mit dem Tode des Helden und was gewinnt man aus der genauen Betrachtung der Schlußſcene für die richtige Auffaſſung der Tendenz des Stückes?“ „Die Griechiſchen Frauen nach Sophokles.“ „In welchen Punkten iſt die Iphigenie des Euripides der Göthiſchen überlegen?“ „Warum iſt die Behauptung: Sokrates der Revolutionär wurde mit Recht von den Athenern verurtheilt, eine falſche und ſophiſtiſche?“ „Wie kann man die Sokratiſche Lehre vom Guten bei Xenophon gegen den Vorwurf rechtfertigen, ſie laufe auf

eine platte Nützlichkeitslehre hinaus?“ „Iſt Xenophon von dem Mangel einer patriotiſchen Geſinnung freizuſprechen?“ „Durch welche Punkte ſind die Reflexionen Lucians in ſeiner Schrift πῶς δεῖ ἱστορίαν ξυγγράφειν zu vervollſtändigen, um eine in ſich abgerundete Theorie der Geſchichtſchreibung zu gewinnen?“ „Welche Bedenken erheben ſich gegen die Darſtellung des Galliſchen Brandes bei Livius?“ „Pompejus ein Spielball des Glücks, Julius Cäſar ein conſequenter Charakter, Cicero ein uneigennütziger Patriot.“ „Womit kann man Seneca gegen den Vorwurf rechtfertigen, in ſeinem öffentlichen Leben ſeinen philoſophiſchen Lehren untreu geworden zu ſein?“ „Achill in der Iliade, Siegfried im Nibelungenliede, der Grieche und der Deutſche.“ „Die Schlachten bei Marathon und bei Tours in ihrer weltgeſchichtlichen Bedeutung, eine Parallele des Alterthums und der neueren Zeit.“ „Die Entwicklung des deutſchen Hexameter und ſein Verhältniß zu dem antiken, nachgewieſen an je funfzig Verſen von Klopſtock, Voß, Göthe, Hölderlin“ u. dgl. m. Von den hier angeführten Thematen dürfte wohl keines für einen fleißigen Primaner zu ſchwer, für einen fleißigen Secundaner zu leicht ſein. Daß auch Nepos, Cäſar, Ovid und Homer mit Nutzen auf ähnliche Weiſe für Quarta und Tertia ſich ausbeuten laſſen, bedarf wohl nicht erſt des Nachweiſes. Kann man aber wohl einen Augenblick darüber in Zweifel ſein, welcher Art von Thematen der Vorzug gebühre, durch welche der Schüler zu größerem Fleiße, zu gründlicherer Aneignung und Verarbeitung gegebenen Stoffes, zu größerer Selbſtthätigkeit angehalten, durch welche ſein Gedankenkreis mehr concentrirt werde, welche demnach am häufigſten zu bearbeiten ſei?

Nur ſehr ſelten ſah ſich Referent veranlaßt, den in dieſem Abſchnitt vorgetragenen Anſichten des Verfaſſers ſeinen Beifall zu verſagen. Wenn z. B. auf S. 8 das ſyſtematiſche Vocabellernen verworfen wird, welches Urtheil der Herausgeber in der Vorrede freilich etwas modificirt hat, ſo können wir dem nicht vollſtändig beiſtimmen. Der Schüler muß unſrer Meinung nach, ſein Gedächtniß auch darin üben, gewiſſe Dinge, auch wenn er ſie Jahre lang nicht anwenden und verwerthen kann, doch treu und feſt aufzubewahren. Sonſt gewöhnt er ſich leicht an jene bequeme Art des Lernens, welche für den Moment, oder die kurze Spanne eines Semeſters, nicht für das ganze Leben berechnet iſt. Ein Freund des Referenten hat in ſeiner Jugend im Privatunterrichte ſeines Vaters den ganzen Cellarius auswendig lernen müſſen und war damit fertig geworden, ehe er auch nur eine Zeile Cornel geleſen hatte; dafür hat er auch während ſeiner ganzen Gym-

naſialzeit faſt niemals das lateiniſche Lexikon behufs der Präparation aufzuſchlagen gehabt, erſparte dadurch ungemeine Zeit zur Privat-Lecture und bedauert es noch heutigen Tages nicht auch für ſein Griechiſch eine ähnliche, ſichere Grundlage gelegt zu haben. In der Schule muß freilich Vocabellernen mit Lecture und Grammatik verbunden werden, aber es wird dann auch gewiß recht gute Früchte tragen. Wer z. B. das griechiſche Vocabularium von Ditfurt feſt dem Gedächtniß eingeprägt hat, wird ſich mit Leichtigkeit und daher mit Vergnügen in Xenophon, Arrian und die andern Autoren hineinleſen und ihm wird nicht durch das ewige Lexikonwälzen die Luſt zur Privatlecture verdorben werden. Referent hat Schüler gekannt, die in Quarta und Tertia regelmäßig die Vocabeln der einzelnen geleſenen Abſchnitte, ſo oft der Lehrer ſie überhörte, treu und ſorgfältig gelernt hatten, und dennoch in Secunda ſelbſt ganz bekannte nicht wußten, die wer weiß wie oft für den Moment von ihnen gelernt waren. Hat doch der Verf. S. 231 dieſelbe Bemerkung im Griechiſchen über ſeine Primaner gemacht, und wenn er dieſem Uebelſtande glaubt durch fleißiges griechiſches Verſemachen abzuhelfen, ſo dürfte er damit wenig auf allgemeinen Beifall zu rechnen haben. — Das wegwerfende Urtheil über Xenophons Cyropädie auf S. 18 hat uns in ſeiner Schroffheit befremdet. Dieſe Schrift enthält doch gewiß manche Partien, die nichts weniger als „langweilig“ ſind, und ein Secundaner wird für ſeine Syntax- und Partikelkenntniß doch gar tüchtiges aus ihr lernen. — Recht lehrreich ſind die Reflexionen des Verf. über den Unterricht im Franzöſiſchen auf Gymnaſien, S. 41. Die einzelnen Gründe, mit welchen er die Frage zu beantworten ſucht, weshalb die überwiegende Mehrzahl aller Gymnaſiaſten im Franzöſiſchen ſo wenig leiſtet (was übrigens Referent für natürlich und eben nicht ſehr bedauerlich hält) ſind durchaus treffend, aber wohl nicht ganz ausreichend und erſchöpfend. Die franzöſiſche Grammatik anlangend, ſo ſind wir der Meinung, daß ſie in den oberen Claſſen der Gymnaſien möglichſt hiſtoriſch behandelt werden müſſe, mit ſtetem Anſchluß an das Lateiniſche und Deutſche, in der Formenlehre, wie ganz beſonders in der Syntax. Wenn der Lehrer des Franzöſiſchen gehörig in Diez Grammatik der Romaniſchen Sprachen bewandert iſt, ſo wird er recht wohl im Stande ſein, ſeinen Schülern Intereſſe für die Sprache und Reſpekt vor der wiſſenſchaftlichen Behandlung derſelben einzuflößen; ſind erſt dieſe vorhanden, ſo werden auch die Leiſtungen ſich heben. Die Frage nach der richtigen Auswahl des Leſeſtoffs iſt eine äußerſt ſchwierige. An Florian, Fenelon, Marmontel, Le Sage, Boileau, Racine

(mit Ausnahme der Athalie vielleicht), Corneille, Voltaire (ſoweit letzterer auf Schulen Zutritt hat) wird ſich ein tüchtiger Gymnaſiaſt wohl niemals erbauen. Alle dieſe Autoren werden ihm meiſt kraftlos und langweilig vorkommen. Ob die franzöſiſchen Hiſtoriker der neuern und neuſten Zeit, ein Mignet, Ségur, Barante, Thierry, Lamartine zur Lecture geeigneter ſind, wagen wir nicht zu entſcheiden. Gäbe nicht Montesquieu eine anregende Lecture für Prima ab? Für Tertianer und Secundaner wäre wohl eine zweckmäßig getroffene, hie und da mit berichtigenden Noten verſehene Auswahl aus Barthélemy Voyage du jeune Anacharsis das beſte und nützlichſte. La Fontaine's Fabeln und Molière's Luſtſpiele werden ihre Wirkung auf die Jugend ſo leicht niemals verfehlen. Anthologien und Chreſtomathien würden wir auf keinen Fall das Wort reden.

Referent würde das Maaß einer gewöhnlichen Anzeige, denn etwas anderes zu geben beabſichtigte er nicht, ungebührlich überſchreiten, wollte er in der obigen Weiſe das ganze Buch des Verfaſſers beſprechen. In dem erſten Abſchnitt deſſelben giebt faſt jede Seite dem Leſer Belehrung und Anregung, theilt ihm meiſt ſichere Erfahrungs-Thatſachen mit, die weder durch pedantiſche Grillen, noch theoretiſche Ueberſchwenglichkeiten entſtellt ſind. Daß im zweiten und dritten Abſchnitt ſich manches finden muß, was weniger intereſſant iſt und weniger auf allgemeinen Beifall rechnen kann, liegt in der Natur der Sache. Ein vollſtändig mitgetheilter Lehrgang irgend welches Unterrichts-Gegenſtandes wird immer vieles bereits bekannte enthalten und demohnerachtet muß er nothwendig ein ſubjectives Gepräge tragen. Die mitgetheilte Methode mag in ihren Einzelheiten wohl für die Individualität des Verfaſſers paſſen, Andere werden aber in vielen Stükken einer andern den Vorzug geben, denn im Grunde muß und wird ſich jeder Lehrer ſeine eigene Methode ſchaffen, — die er dann freilich auch oft genug leider für die beſte und allein richtige zu halten pflegt, ſo ſehr, daß er wohl gar alle Anderen verdammt, die ſich die Freiheit nehmen, eine andere Methode als die ſeinige zu befolgen. Referent erlaubt ſich nur noch einige Bemerkungen über den dritten Abſchnitt. Der Lehrgang des griechiſchen Unterrichts für Quarta enthält nicht beſonders viel neues und iſt etwas dürftig gehalten. Namentlich ſcheint uns die Behandlung der dritten Declination auch S. 215 zu kurz ausgefallen zu ſein. Die Sache hat doch in Betreff der Anordnung und der Subſumtion des Gleichartigen unter beſtimmte Rubriken nicht unerhebliche Schwierigkeiten, und wenn irgendwo, ſo ſieht man ſich hierbei verſucht, von der ſonſt ſo vortrefflichen Buttmannſchen Grammatik

abzuweichen. Das Penſum des Griechiſchen iſt gerade für Quarta bei dem kurzen Zeitraum eines Jahres ein ungemein großes; dennoch glauben wir es dem Verf. ſeiner Methode wegen gern, daß es ihm nicht ſchwer geworden ſei, es nicht blos zu überwältigen, ſondern auch bis zur völligen Sicherheit ſeinen Schülern einzuprägen. Freilich darf man nicht ſeine Bemerkung auf S. 219 überſehen: „Es verſteht ſich aber von ſelbſt, daß die bezeichneten Paragraphen, welche die Theorie des Verbums enthalten, nicht eher zum Lernen aufgegeben werden, als bis ſie ordentlich haben durchgenommen werden können. Man kann dies Verfahren, das ſchon im Vorigen oft erwähnt iſt, auffallend finden, allein meine Erfahrung iſt dieſe: Einen Spruch, ein Gedicht oder Stück aus der Proſa u. ſ. w., ſelbſt wenn man davon nicht das genügende Verſtändniß hat, ja wenn's ſein muß, eine ganze Maſſe von Zahlen kann man lernen und behalten, ohne ſonderliche Mühe, weil es bei dergleichen Dingen nur darauf ankommt, daß man ſie ſich als Ganzes dem Gedächtniß einprägt; eine Theorie dagegen, wie die des griechiſchen Verbums, beſteht aus lauter Einzelheiten und ſoll nicht nur dem Gedächtniß eingeprägt, ſondern vorher ſoll und muß ſie erſt begriffen werden; dieſem letzteren Geſchäft muß man deshalb zu Hülfe kommen." — Die ſyntaktiſchen Bemerkungen, die der Verf. S. 222 für die Quartaner beſtimmt, ſcheinen uns zu abſtract und unverſtändlich, obgleich es durchaus richtig iſt, daß die Kenntniß gewiſſer ſyntaktiſcher Dinge bereits auf dieſer Stufe, wenn auch nur in den allerallgemeinſten Umriſſen angebahnt werden müſſe. Wir haben uns vergebens danach umgeſehen, wie der Verf. ſeinen Quartanern die Partikel ἄν erklärt hat. Daß in Tertia die unregelmäßigen Verben unmittelbar nach Buttmann, alſo in der alphabetiſchen Reihenfolge, jedesmal zwanzig (!) gelernt werden ſollen, hat uns nicht wenig befremdet, obgleich wir recht gut wiſſen, daß dies leider auch anderwärts ſo Sitte iſt. Die vielen zuſammenhangsloſen Einzelnheiten verwirren doch das Gedächtniß gar zu leicht. Uns iſt es daher, zur Zeit unſres Unterrichts an einer Anſtalt, an welcher Buttmanns Grammatik eingeführt war, viel praktiſcher erſchienen, für die unregelmäßigen Verba ein Heft anlegen zu laſſen; der Lehrer giebt die einzelnen Klaſſen von unregelmäßigen Verben nach ihrer gemeinſchaftlichen Eigenthümlichkeit an, etwa wie dies bei Krüger und Kühner der Fall iſt, nennt in alphabetiſcher Reihenfolge die einzelnen in die betreffende Klaſſe gehörenden Verba, läßt dieſe dann von den Schülern genau nach Buttmann mit allen Specialitäten in die Hefte eintragen, controlirt deren Richtigkeit und giebt dann die einzelnen Klaſſen zum Memoriren und Einüben auf.

kommt bei der Lecture ein ſolches Verbum vor, ſo muß der Schüler ſofort nach Analyſirung der Form, von dem Verbum Präſens, Futur, Aoriſt und Perfect angeben. Was ferner die vom Verf. ſo nachdrücklich für alle Klaſſen empfohlenen griechiſchen Versübungen anbetrifft, ſo ſcheinen dieſe von ſeiner Seite eine beſondere Liebhaberei zu ſein. Uns will der ſo große Nutzen derſelben nicht recht einleuchten. Für das Lateiniſche ſind Versübungen, um Sicherheit in der Quantität zu erlangen, durchaus nöthig. Noch größere Schwierigkeit aber, als für das Lateiniſche die Quantität, macht für das Griechiſche der Accent. Aber der Sicherheit im Accent ſind die griechiſchen Verſe nichts weniger als förderlich und der Nutzen, den der Verf. aus ihnen gewinnt, als Befeſtigung des Geleſenen u. dgl., läßt ſich auch anderweitig, namentlich durch fleißige Extemporalien erreichen. Zu Privatarbeiten mag übrigens die Behandlung irgend einer materia poetica in Hexametern, Diſtichen, Trimetern, Choliamben, oder die Anfertigung einer Alcäiſchen oder Sapphiſchen Ode immerhin zu empfehlen ſein. Darin iſt dem Verf. unbedingt beizupflichten, wenn er auf S. 239 die Nothwendigkeit einer gründlichen, ſyſtematiſchen Repetition und etwaigen Ergänzung der attiſchen und epiſchen Formen- und Elementarlehre für die Secunda behauptet; einzelne gelegentliche Fragen und Bemerkungen ſind nicht geeignet, vorhandene Lücken auszufüllen. Das ſyntaktiſche Dictat aber, welches der Verfaſſer ſeinen Secundanern mitgetheilt hat, iſt unſres Ermeſſens nach viel zu hoch und abſtract gehalten, auch viel zu wenig überſichtlich, und offen geſtanden, glauben wir, daß ein Schüler aus der Buttmannſchen Syntax, wie ſie in der neuſten Auflage der kleinen Schulgrammatik gegeben wird, viel eher zur Klarheit und zu der für Extemporalien nothwendigen Sicherheit gelangen wird, in welcher Anſicht übrigens der Herausgeber ſelbſt laut Vorrede p. V uns beipflichten dürfte. Wiederum ſtimmen wir dem Verf. bei, wenn er für die Secunda die Hauptregeln der Wortbildungs- und Accentlehre mitgetheilt wiſſen will, aber die Art und Weiſe, wie er ſie behandelt, hat uns wenig zugeſagt; ein Zuviel wirkt hier gewiß ſtets ſchädlich. Zuſammenhängende Regeln über die Accentuation ſind für Secunda durchaus nöthig, und wir haben es in dieſer Hinſicht immer bedauert, daß nicht ſchon längſt die kleine für den Schulgebrauch beſtimmte Accentlehre von Göttling in unſern Schulgrammatiken auszugsweiſe oder vollſtändig an den betreffenden Stellen eingeſchaltet iſt.

Am Schluſſe dieſes Abſchnittes ſagt der Verf. auf S. 311: „Die Methode der Schule muß ſo beſchaffen ſein, daß die

Schüler ihre Pflichten erfüllen können, die Zucht aber ſo, daß ſie wirklich erfüllt werden" — richtige, goldene Worte! Wir wünſchen nun dem vorliegenden Buche recht große Verbreitung und Beachtung in der pädagogiſchen Welt. Es enthält des Guten garviel. Aber von einem einmüthigen Zuſammenwirken eines ganzen Lehrercollegiums, von dem, was man ſo den einheitlichen Geiſt einer Anſtalt nennt, hat der Verf. keine Erfahrungen gemacht; davon zeugt ſein Buch auf jeder Seite, und deshalb wird es bei allen ſonſtigen Vorzügen manchen Leſer unbefriedigt laſſen, ganz abgeſehen von dem großen Aergerniß, das es in der unmittelbaren Umgebung des Herausgebers, wie Ref. aus ſicherer Quelle weiß, verurſacht hat. In der That, wenn man bedenkt, daß des Verf. ſämmtliche Erfahrungen nur eben an einem Gymnaſium gemacht ſind, ſo müſſen die wiederholten liebloſen und indiscreten Aeußerungen über die Leiſtungen von Collegen, wie etwa auf S. 308 z. E., ebenſo die ſelbſtgefälligen Ergehungen auf S. 214, 222 u. ſ. w. nicht wenig befremden. Welches das auf S. 293—94 ſo unbarmherzig an den Pranger geſtellte Gymnaſium ſei, iſt leider mit Händen zu greifen, und wir glauben daher, daß die von dem Verfaſſer in den Vorbemerkungen ausgeſprochenen Befürchtungen über etwaige Misdeutungen ſeines Buches, nur zu begründete geweſen ſind. Und — fragen wir ſchließlich — iſt der Verf. wohl überall mit der nöthigen Selbſtkritik ans Werk gegangen; iſt er deſſen auch mit Recht ſo gewiß, daß er fremde Leiſtungen nicht unterſchätzt, wie er es nach den Aeußerungen des Herausgebers in der Vorrede zu ſein ſcheint? Man täuſcht ſich in letzterer Beziehung doch gar zu leicht. Und ſo viel iſt gewiß, nicht jeder würde bereit geweſen ſein, die Verantwortlichkeit für die Veröffentlichung eines ſolchen Buches auf ſich zu laden. Warum überhaupt der Verfaſſer ſein Buch, wenn es die lautere Wahrheit enthält, nicht ſelbſt herausgegeben, oder wenigſtens ſeinen Namen genannt hat, ſieht man nicht recht ein, und uns iſt daher wieder und wieder der Verdacht aufgeſtiegen, Verf. und Herausgeber ſeien identiſch.

— n.

1. Katechismus des Unterrichts und der Erziehung. Von Dr. C. F. Lauckhard. Großherzoglich Sächsischem Schulrath und vortragendem Rath im Gr. Staats-Ministerium, Depart. der Justiz und des Cultus. Mit 40 in den Text gedruckten Abbildungen. Auch mit dem Titel: Weber's Illustrirte Katechismen. Belehrungen aus dem Gebiete der Wissenschaften und Künste. Nr. 29. Unterricht und Erziehung. Leipzig, Weber. (10 Sgr.)

Der amtliche Titel des Verfassers fordert zu besonderer Theilnahme und Aufmerksamkeit auf. Wer von so hoher Stelle durch den Druck spricht, wird weithin gehört und wirkt mehr zum Guten oder Schlimmen, als wenn unser Eins seine Meinung über etwas abgiebt. Es rechtfertigt sich daher, von dem geringen Umfange und von der noch geringeren Bedeutung dieses Büchleins abzusehen und dasselbe ausführlicher zu beschreiben. In dem Vorwort beklagt der Verf., daß für die Vereinigung der zwei wichtigen Faktoren für die Jugendbildung, der Schule und des Hauses, noch nicht eben viel geschehen sei; erklärt es für schwer, das Zusammenwirken jener beiden Kräfte zu bewerkstelligen, und urtheilt, daß alle dahin gerichteten Vorschläge nicht zum Ziele geführt hätten, weil sie entweder nicht praktisch gewesen, oder weil man sie nicht gehörig benutzt, oder weil man unsern Schulen zu viel zugetraut habe. Darum, fährt er fort, solle nun gegenwärtiges Schriftchen den Versuch machen, auf dem Wege der Belehrung Eltern und Lehrer zusammenzubringen. Und weil die Eltern von dem Was und Wie in der Schule wenig wüßten, und weil auch manche Lehrer über den vielen pädagogischen Lehrbüchern den Wald vor Bäumen nicht sehen könnten, so empfehle sich's, die Unterrichtsgegenstände und ihre Behandlung, so wie die vornehmsten Erziehungsgrundsätze kurz und klar auf einem natürlichen und, wie zu hoffen, plausibeln Fundamente aufgebaut, zusammenzustellen.

Die Einleitung beginnt wörtlich so: 1) Wie ist der Beruf des Lehrers zu betrachten? Als etwas überaus Schönes und Herrliches: die Jugend väterlich zu lieben und für das Leben tüchtig zu machen, also daß sie an Geist und Herzen stark werden als wackere Menschen und gute Christen. 2) Was muß ein guter Lehrer wissen? Alles was er lehren will und noch etwas mehr.

3. Worauf zielt dieſes? Darauf, daß man auch treu und fleißig lernen müſſe, wie man das Dargebotene den Kindern beibringe, ſo daß ſie es nicht ungern aufnehmen, ſondern mit Freudigkeit, damit ihnen die Schule zur Luſt werde und nicht zur Laſt. 4) Woher ſoll man das lernen? Auf dem Seminar wird nur der Weg dazu gezeigt. Später ſoll man gute Bücher nicht verſchmähen, auch nicht den Umgang mit erfahrenen Amtsgenoſſen; das Meiſte lernt man jedoch von den Schulkindern ſelbſt." Ich darf die Leſer wohl nicht erſt auf die formell und ſachlich falſchen Fragen und Antworten aufmerkſam machen; zur Charakteriſirung des Buches reicht es aus, noch eine häufig wiederkehrende Fragform anzuführen: „Was iſt über die Litteratur zu ſagen? Wie iſt's mit dem Gehorſam? Wie iſt's mit dem Stock? Was iſt unter Kleinlichkeit zu verſtehen? Wie iſt der Neid zu betrachten? u. ſ. w." Wichtiger iſt es, ſich nach dem in dem Vorworte beregten plauſibeln Fundamente umzuſehen. Wie es damit beſtellt ſei, erhellet am beſten aus folgenden Sätzen: „Was iſt das wahre Unkraut in der Schule? Es kommt nicht von den Kindern; es erwächſt vielmehr aus der Rohheit und Unwiſſenheit der Eltern, oder aus deiner eigenen Unluſt, Trägheit oder Herzenshärtigkeit." Dazu vergleiche man: „Wie ſoll der Haß behandelt werden? Mit der größten Sorgfalt. Dieſer Fehler gleicht einem giftigen Unkraut, welches, wenn es nicht fortwuchern ſoll, mit den kleinſten Wurzelfaſern hauptſächlich durch die Ueberzeugung, daß die meiſten Menſchen von Natur gutmüthig und daß Kränkungen nicht immer abſichtlich oder doch nicht ſo ſchlimm gemeint ſind, auszurotten iſt." Ferner: „Warum ſoll ein Lehrer gottesfürchtig und fleißig ſein? Weil ein gutes Beiſpiel, das man ſtets vor Augen hat, tauſendmal mehr fruchtet, als ſchöne Reden und gute Lehren, die der Wind verweht." Endlich: „Wonach ſoll der Lehrer deshalb vor Allem trachten? Daß er ſeine Kinder gewinne, alſo daß ſie ſein ſeien, ihn gern hören und ihm ganz vertrauen." Es iſt wohl Jedem klar, daß der Verf. von der Grundlage aller chriſtlichen Erziehung: Wir ſind allzumal Sünder ꝛc. und: Die Furcht Gottes iſt der Weisheit Anfang — nichts weiß oder wiſſen mag. Es kommt nur noch darauf an, das ſonderbare Syſtem des Unterrichts, welches er aufſtellt, zu beſchreiben. „Was ſoll im erſten Theile dieſes Buches gelehrt werden? Welches die Unterrichtsgegenſtände der Schule ſind und was auf den fünf Altersſtufen gelehrt werden ſoll; wie dies am zweckmäßigſten beigebracht wird, und endlich (im Anhang) zu

welchen Tugenden die Schule erziehen soll. Der Stufe der Anschauung gehören das 6., 7. und 8. Lebensjahr und die Unterrichtsgegenstände: Betrachten, Benennen und Besprechen, Unterscheiden, Eintheilen und Zählen, Erzählen, Urtheilen; der Stufe der mechanischen Fertigkeiten das 9., 10. und 11. Lebensjahr und die Lehrfächer: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen; der Stufe der Kenntnisse das 12. und 13. Lebensjahr und die Naturkunde, Weltgeschichte, Erdbeschreibung, Sprachlehre und das Rechnen; der Stufe der geistigen Fertigkeiten und des Stils das 14. und 15. Lebensjahr und die Sprachgewandtheit oder der Stil; endlich der Stufe der höheren Anschauungen oder Einsichten das 16. und 17. Lebensjahr und die Religion, Litteratur, Mathematik, philosophische Geschichte und höhere Naturwissenschaft! Und für den Religionsunterricht werden folgende Stufen unterschieden: 1) Biblische Geschichte, 2) Erzählungen aus dem Leben, 3) Glaubens- und Sittenlehre, 4) die heilige Poesie, das geistliche und Kirchenlied, 5) Religiös-sittliche Betrachtungen und Gespräche. — Ich glaube, diese Mittheilungen sind hinreichend, das Buch als ein durchaus verfehltes und für Lehrer unbrauchbares erkennen zu lassen, auch hinreichend, ein Schulwesen als beklagenswerth darzustellen, dessen Vorsteher solche leitenden Ansichten hat und drucken läßt. Ich füge daher zur Unterhaltung der Leser nur noch einige Curiosa daraus hinzu: „Es ist nicht nöthig, daß die Kinder im ersten Jahre vollständig lesen lernen. Das eilt nicht, und wenn sie nach dem ersten Jahre kräftig und vernehmlich sprechen, so ist viel geschehen. Gegen die oft gerühmten Treibhäusler aber, welche in wenigen Monaten das Lesen lehren — auf Kosten der mündlichen Uebung und der Lernlust der kleinen Anfänger — sollte man unnachsichtlich strafend einschreiten. — Gute Aufsätze öfter vorgelesen und nachgebildet, auch längere Lesestücke, namentlich gute Prosa z. B. Musäus Volksmärchen als Dictat für die Orthographie benutzt und ganz auswendig gelernt, geben einen gewissen Tact im Stil, der von dem besten Einflusse zu sein pflegt. — Wie ist's mit dem Nachdenken? Diese oft verlangte und eben so oft weder von Lehrern noch von Schülern verstandene Aufgabe besteht in dreierlei: 1) daß man eine Sache sich lebhaft vorstellt; 2) daß man sie eine Zeit lang festhält, indem man jeden Zufluß fremder Vorstellungen abwehrt, und endlich 3) darin, daß man sich das Vorgestellte, wofür man schon jetzt mehr Interesse haben wird, in verschiedenen Lagen und Verhältnissen denkt. Dadurch entsteht eine Menge von Gedanken, die man nur zu ordnen braucht, um einen Aufsatz daraus zu fertigen. Man kann sagen, daß

auf dieſe Weiſe dem, welcher richtig nachdenkt, die Gedanken in reichem Maß wie Schneeflocken von allen Seiten zufliegen, alſo daß er ſich ihrer Menge kaum erwehren kann. — Für welche Fächer ſoll der Lehrer die Anweiſungen der Pädagogen und Praktiker ſtudiren? Für die mechaniſchen Fertigkeiten: Leſen, Schreiben, Singen, Zeichnen, Turnen. Für welche Fächer können dem Lehrer methodiſche Anleitungen nur wenig oder gar nichts helfen? Für den Unterricht in der Religion, im Stil und in den Realien. — Schließlich iſt noch zu bemerken, daß man den Stock nur zwiſchen dem 9. und 14. Jahr anwenden ſoll, vorher iſt das Alter zu zart, und ſpäter machen Züchtigungen leicht böſes Blut! — Wie viel Temperamente giebt es? Fünf; nach den fünf Richtungen des Seelenlebens: das melancholiſche, der Empfindung entſprechend, das phlegmatiſche, welches dem Verſtande entſpricht, das choleriſche, dem Willen entſprechend, das ſanguiniſche, welches der Phantaſie entſpricht. Die zwei Seiten des Lebens (die vegetative und animaliſche), dem allgemeinen Naturgeſetze der Polarität folgend, ſind einander entgegengeſetzt. Ihre Vereinigung und harmoniſche Ausgleichung finden ſie im fünften, im genialen Temperament, welches der Vernunft entſpricht. — Was iſt unter dem genialen Temperament zu verſtehen? Jene überaus glückliche Mitgabe der Natur, welche durch einen angenehmen Zuſammenklang aller Seelenrichtungen ſich kund giebt, ſo daß weder die Empfindung, noch der Wille, noch der Verſtand, noch die Phantaſie vorherrſchen. Menſchen dieſes Temperaments, die ſtets einen wohlthuenden Eindruck auf ihre Umgebungen hervorbringen, zeichnen ſich dadurch aus, daß ſie, ohne es gelernt zu haben, in Allem, was ſie reden und thun, das Rechte finden und überall, wie man ſagt, den Nagel auf den Kopf treffen.“ — Das Allerpoſſirlichſte aber an dieſem Katechismus der Erziehung und des Unterrichts ſind die Abbildungen, und ich kann mir's nicht verſagen, zum Schluſſe noch das Verzeichniß derſelben mitzutheilen: „In der Schule, ein deutſcher Kaiſer, Bauklötzchen und Legehölzer, Rechenmaſchine, Leſemaſchine, Federhaltung, Vorſchrift an der Schultafel, Zeichenmodelle, Turner, alter Deutſcher, Lanzknecht, Ritter, Römer, Grieche, Orientale, Indianer, Neuholländer, Chineſe, Neger, Gebirgszeichnung, Schule und Haus, die fünf Temperamente, Ausdruck des Neides, des Jähzorns, der Indolenz, der Aufmerkſamkeit, der Empfindſamkeit, der Falſchheit, der Liebenswürdigkeit, der Verſtocktheit, des Muths, der Verſtändigkeit, Peſtalozzi, Hausunterricht, Schulunterricht.

2. Volksſchulblätter aus Thüringen. Herausgegeben von Dr. Lauckhard, Großherzogl. Sächſ. Schulrath. Zweiwöchentlich Eine Nummer von 8 S. in gr. 8. Vierteljahrspreis 5 Sgr. 1—16. 1856. Weimar, Böhlau.

An einem guten Wochenblatte für Volksſchullehler fehlt es noch durchaus. Das relativ Beſte dieſer Art iſt noch das in Meurs erſcheinende Blatt von Zahn. Die Herausgeber ſolcher Blätter ſind ſelbſt nicht Volksſchullehrer, ſind's auch nie geweſen. Sie wiſſen darum nicht oder wenig, wo jene der Schuh drückt, was ſie brauchen können und haben müſſen. Abhandlungen über einzelne Theile und Punkte der Schulkunde werden ſelten oder nur mit Unluſt geleſen: die Praxis fordert und giebt Anderes, Beſſeres. Recenſionen über Bücher, und wenn ſie noch ſo gerecht ſind, intereſſiren allenfalls, wenn man gerade die Verf. der Bücher kennt, ſind ſonſt aber werthlos für den, welcher keine Bücher kaufen kann. Lehrſtücke d. i. zum Vortrage zurecht gemachte Stücke aus den Realfächern ſind höchſtens dem willkommen, welcher gerade dieſen Theil des Unterrichts ſelbſt vor hat. Das aber ſind die am meiſten in ſolchen Blättern behandelten Gegenſtände. Was wäre denn nun zweckmäßiger? Ich glaube, man läßt bei Beſtimmung des Inhalts eines ſolchen Schulwochenblatts zu ſehr aus dem Auge, daß der Volksſchullehrer vor allem einer anregenden Erfriſchung in ſeinem mühſamen und langweiligen Amte bedarf, daß er wenig oder gar keine Gelegenhat hat, neue Schriften von allgemein wichtigem Inhalte kennen zu lernen, und daß er eines maßgebenden Urtheils über die wichtigſten Zeitbegebenheiten gar nicht entrathen kann. Zur Herzenserfriſchung würde es dienen, wenn wöchentlich aus der Sonntagsperikope die Gedanken herausgeholt würden, welche ſpeciell den Lehrer in Amt, Lage, Streben angehen. Aber kurz, gehaltvoll und erbaulich müßten dieſe Bibelgrüße immer ſein. Es wäre nicht gut, wenn nicht derſelbe Herausgeber über dieſelben Perikopen wenigſtens funfzigmal etwas in der Anwendung auf den Lehrſtand Neues ſagen könnte. Von neuen Schriften allgemein wichtigen Inhalts, vorkommenden Falls natürlich auch von pädagogiſchen, müßte ein ſo ausführlicher und darum meiſt excerpirender und referirender Bericht gegeben werden, daß der Leſer deſſelben alles Wichtige aus

dem betr. Buche lernt und das Schöne wenigſtens ahnt. Freilich wird er dann in den meiſten Fällen kein Verlangen mehr haben, das Buch ſelber zu leſen oder gar zu kaufen: das wäre ja aber gerade das Wünſchenswerthe. Und endlich müßten die wichtigen Begebenheiten in Staat, Kirche, Schule als kurze Neuigkeiten gemeldet, aber immer, durch die Brille eines rechten Schulmeiſters angeſehen, kurz beurtheilt werden. Dann dürften unſere Lehrer wiſſen, was es an der Zeit wäre, und vor vielen Irrungen bewahrt bleiben; dann würde auch die ſittlich bedenkliche Gleichgültigkeit und Stumpfheit Vieler zu einigem Leben erweckt werden können. — Dieſe Betrachtung kam mir in den Sinn, als ich obige Volksſchulblätter zu leſen anfing. Ich wünſchte, ſie möchten wenigſtens in etwas dem vorhandenen Bedürfniſſe Rechnung tragen. Allein ich habe nichts dergleichen darin gefunden. Sie ſind in drei Rubriken eingetheilt: 1) Beſprechungen über wichtige Erziehungs- und Unterrichtsgrundſätze und Unterrichtsſtoffe in gedrängter Form; 2) Kurze Andeutungen über die neueſten Erſcheinungen auf dem pädagogiſchen Gebiet; 3) Notizen von allgemeinem Intereſſe, Fragen, Bemerkungen zur weiteren Erwägung, Anregung und Beherzigung. Die nicht mit Namen bezeichneten Aufſätze ſcheinen vom Herausgeber herzurühren. Wenigſtens ſchließe ich das aus der auffallenden und von geiſtiger Armuth zeigenden Wiederholung vieler ſchon in dem vorhin beſprochenen Katechismus ebenſo ausgedrückter Gedanken. Z. B. heißt's unter der Ueberſchrift: „Wie man's eigentlich anfängt, die Kinder das Aufſatzmachen zu lehren," alſo: „Dieſer Zumuthung, die oft an die Kinder geſtellt wird (nämlich: nachzudenken), ohne daß man ihnen zeigt, wie ſie's anzufangen haben, wird aber dadurch entſprochen, daß das Kind: 1) ſich die Sache lebendig vorſtellt, 2) dieſelbe eine Weile in Gedanken feſthält, und 3) ſich ſolche in allerlei Lagen, Verhältniſſen und Beziehungen denkt. Durch dieſes einfache Mittel kann man in kurzer Zeit über jeden beliebigen Gegenſtand eine Menge von Gedanken haben, die einem gleichſam von allen Seiten zuregnen und ſchneien, ſo daß ihrer leicht zu viel werden könnten." (Iſt auf dieſe Weiſe etwa auch das wirre Geſchreibſel über „Praktiſch" entſtanden?) Viel ärger iſt es aber noch in den Notizen: da ſind ganze Antworten aus dem Katechismus ohne Weiteres abgedruckt. Freilich iſt auch von anderen Verfaſſern noch Anderes darin, namentlich einige romanhaft erzählte Stücke aus der Thüringiſchen Geſchichte, einige Kinderſtücke (eins mit der Vorausſetzung der Möglichkeit des Tiſchrückens) und ein paar Andeutungen zu Lehrſtoffen. Am ſonderbarſten wird Einem aber zu

Muthe, wenn man die Frage öfter erörtert lieſt (u. A. auch von Steinacker!), wie man die Jugend kirchlicher machen könne; darum ſonderbar, weil durch die ganze Zeitſchrift die eiſige Schneeluft des flachſten Thüringer Rationalismus weht, weil aus ſolchem Munde das Wort Kirche entweder wie Brot oder wie Hohn klingt. Und das iſt denn der Eindruck, welchen dieſe Volksſchulblätter überhaupt auf mich gemacht haben: geiſtleer, matt, flach. Nur hier und da wird einmal aus friſcherem Herzen geſprochen. Was endlich noch die Kritiken anlangt, ſo habe ich alle angezeigten Bücher gelobt gefunden, ſie mögen gut ſein oder ſchlecht (nur Horn's Schriften werden in einem beſonderen Aufſatze in eigentlich malitiöſer Weiſe beim Lehrerſtande verdächtigt), und nebenbei mit ſolchen Urtheilen über die Verfaſſer verſehen, wie über Wander: „Der Verf. iſt ein edler Menſch und ein tüchtiger Pädagoge, der Gehalt ſeiner Werke ein reicher, anregender, praktiſcher, auf langjährige Erfahrungen gegründeter.“ Es iſt gewiß zu beklagen, daß den mit natürlicher Gemüthlichkeit und hin und wieder praktiſcher Erhebung begabten Thüringer Lehrern eine ſo ordinäre und niederhaltende Nahrung geboten wird.

3. Die Aufgabe der chriſtlichen Volksſchule in unſerer Zeit. Ein Wort an die Lehrer der Volksſchule, deren Freunde und Regenten. Von Ludwig Schwenke, Lehrer an der Bürgerſchule in Freiberg. Leipzig, Wöller. 12 Sgr.

Unter den Ueberſchriften: „Unſere Zeit; die beſſere Zukunft; die chriſtliche Volksſchule; der Unterricht in der chriſtlichen Volksſchule; der Unterweiſung im Chriſtenthum gebührt unter allen Disciplinen die erſte Stellung, ſie iſt der Mittelpunkt alles Unterrichts; die Unterweiſung im Chriſtenthum muß einen durchaus kirchlichen Charakter haben; Unterweiſung in der kirchlichen Lehre; Katecheſe; Erziehung zum kirchlichen Leben; jeder andere Unterricht muß ſich um den religiöſen gruppiren und ſich zu demſelben in mittelbare oder unmittelbare Beziehung ſetzen“ — wird in angenehmer, oft anregender Sprache, mit reicher Beleſenheit und aus ſtreng kirchlicher Geſinnung heraus eine Umſchreibung etwa der preußiſchen Regulative gegeben. Tadelnswerth nenne ich's, die beiden Begriffe „kirchlich“ und „chriſtlich“ für durchaus gleichbedeutend zu halten und zu erklären. Abgeſehen aber davon, wünſche ich dem wohlgemeinten Schriftchen namentlich in Sachſen und im Sächſiſchen eine recht weite Verbreitung und aufrichtige Beherzigung.

4. Die neue Volksſchule. Eine Beurtheilung der preußiſchen Unterrichts-Regulative im Gegenſatz zur Dieſterweg'ſchen Würdigung derſelben. Von K. Kalcher, Lehrer in Torgau. Berlin, Hertz.

Der Verfaſſer ſucht mehr oder weniger umſchreibend, ſeltener begründend, nachzuweiſen, „daß das deutſche Volksſchulweſen bis jetzt noch nicht zu der Höhe emporgeſtiegen ſei, auf welcher eine beſcheidene Würdigung unſerer Erfolge und Verdienſte für entbehrlich und gefahrlos gehalten werden dürfte; daß die deutſche Volkserziehung als ihr naturgemäßes, volksthümlichſtes Princip einheitliche, gründliche und von evangeliſch-chriſtlichem Geiſte getragene Bildung anerkennen müſſe, und daß die Regulative, unter Anerkennung jener Vorausſetzung, wie dieſes Zieles, für Erziehung und Unterricht die Wege und Mittel andeuten, welche, auf Grund der bisherigen Erfahrung, der Forſchung chriſtlicher Wiſſenſchaft und der Wünſche aller, denen das Wohl des Einzelnen wie der Gemeinſchaft am Herzen liege, ſeit Jahren als die heilſamſten und zweckdienlichſten bezeichnet worden ſeien.“ Abweichend von den Regulativen verlangt er, daß die Privatlektüre der Seminariſten auch auf die klaſſiſche Litteratur ausgedehnt und daß der Mineralogie mehr Fleiß und Zeit zugewendet werde. — Hat der Verf. wohl geprüft, ob jene von den Regulativen geforderte religiöſe Durchbildung — daß es nicht Abrichtung ſei! — auch in den wenigen dafür angeſetzten und anſetzbaren Stunden des Seminarunterrichts unter Beibehaltung der überall in deutſchen Lehranſtalten üblichen Lehrmethode erreichbar ſei? überhaupt die Regulative arithmetiſch geprüft?

5. Aeltern-ABC für die häusliche Erziehung von Dr. Unverzagt. Berlin, Herbig.

Zwanzig richtige und kurz und gut erläuterte Vorſchriften werden hier Eltern jedes Standes zur Beherzigung gegeben. Wenn ich auch nicht gerade mit dem Verf., der es wünſcht, hoffe, „daß jeder Hausvater, Kaiſer, König, Schulmeiſter, Fürſt, Prediger, Bürgermeiſter, Richter, Bürger des großen deutſchen Vaterlandes dieſen Katechismus in ſein Haus, Kaiſerthum, Königreich oder ſonſtige Herrſchaft einführen und ſein Regiment danach einrichten“ werde; ſo wäre uns doch viel geholfen, wenn's nur jeder, der das Büchlein kauft oder lieſt, thun wollte.

6. Schulordnung nebſt Einrichtungs- und Lehrplan für die preußiſche Volksſchule. Auf Grund älterer und neuerer Verordnungen der Königl. Behörden und der drei preußiſchen Regulative, zuſammengeſtellt von Dr. Wangemann, Archidia-

konus und Seminardirektor zu Cammin in Pommern. Erſte Abtheilung, welche die Schulordnung und die äußerlichen Einrichtungen betrifft. Berlin, Wohlgemuth.

Unter den Titeln: 1) Zweck, Umfang und Eintheilung des geſammten Schulweſens einer Gemeide. 2) Die Schulgemeide und ihre Verpflichtung gegenüber der Schule, dem Lehrer und den Schulkindern. 3) Die Schulverwaltung. 4) Schulklaſſe. 5) Schullocal, Schulgrundſtücke und Schulinventarium. 6) Beaufſichtigung und Leitung der Schule. 7) Schulbeſuch. 8) Der Schullehrer. 9) Unterricht. 10) Schulzucht — ſind die einſchlägigen Geſetze und Verordnungen der preuß. Behörden, mit Angabe der Quellen, theils vollſtändig, theils auszüglich zum Gebrauche für Schulinſpectoren zuſammengeſtellt.

Gr.

---

1. Steglich, Seminar-Direktor in Dresden. Ueber den Bildungsgang des Volks-Schullehrers mit beſonderer Berückſichtigung der Einrichtung der Schullehrer-Seminarien. Dresden. Kuntze. 187 S. 1 Thlr.

Wir können uns mit den Grundanſchauungen des Verf's. wohl einverſtanden finden. Doch ſcheint uns einmal für die Vorbildung zum Volksſchullehrer der Unterricht in einer fremden Sprache nicht nöthig. Denn der gereiftere Seminariſt kann ſeine grammatiſche Bildung füglich an der deutſchen Grammatik gewinnen, er gebraucht dazu nicht das Gegenbild der fremden Sprache; eine fremde Sprache iſt ferner eine fremde Welt, und wir können nicht erſt auf einem Umwege, wo Zeit und Mittel der Bildung beſchränkt ſind, in der Heimat heimiſch machen; es ſoll aber die Bildung des Volksſchullehrers weſentlich auf denſelben Fundamenten ruhen, gleichartig ſein mit der des Volkes, er ſoll mit dem Volk in demſelben Gedankenkreiſe leben. Außerdem aber müſſen wir wieder darauf hinweiſen, daß die rechte Bewährung für das Leben nicht ſicher zwiſchen den Schulbänken gewonnen werden kann, daß alſo ein Eintritt ins Lehramt auch aus den Kreiſen des bürgerlichen Lebens her offen erhalten, ja befördert werden muß.

2. Dr. Georgi, Direktor der Kgl. 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. am Ende. 44 S. 5 Sgr.

Die Schrift iſt auf Veranlaſſung des Königl. Sächſ. Miniſteriums des Innern verfaßt, entſpricht ihrem Zweck, und es wird ja — leider — mancher Lehrer hier Rath zu geben haben, wo ihm dann die bewährte Erfahrung des Hrn. Dr. Georgi behülflich ſein mag.

3. Jahrbuch des Preußiſchen höheren Schulweſens für 1858. Von Dr. Mushacke, Oberlehrer an der Königſt. Realſchule in Berlin. Berlin. Decker. 354 S.

Der Herr Verf. läßt ſein Jahrbuch jetzt getrennt von dem Schul-Kalender erſcheinen, und wir halten dieſe Einrichtung für angemeſſen, denn wir haben es nie recht einſehen mögen, weshalb der Lehrer mit ſeinem Notizbuch und Taſchenkalender das ganze Jahr hindurch den ganzen Perſonalſtatus ꝛc. der Preußiſchen Schulen mühſam herumtragen ſollte. — Dem Verf. ſtehen die amtlichen Quellen zu Gebote, ſeine Angaben können daher zuverläſſig ſein. Das Jahrbuch enthält folgendes: Den Perſonalſtatus der Central-, Provinzial- und Bezirks-Behörden, die Etats des Miniſteriums, des Oberkirchenraths, der Conſiſtorien und Provinzial-Schulcollegien, die Angaben über die höhern Lehr- und Bildungsanſtalten, Akademien, die Bibliothek, Sternwarte ꝛc. in Berlin, die Univerſitäten, Seminarien für evang. und kath. Geiſtliche, für gelehrte Schulen, die militärärztlichen Bildungsanſtalten, die Bau-Akademie, das Gewerbe-Inſtitut, die Forſt-Lehranſtalt, die landwirthſchaftl. Lehranſtalten, die Thierarzneiſchule, die Marineſchulen, die Kunſtakademien. Dann folgen die Gymnaſien, Progymnaſien, höhere Bürgerſchulen, Handelsſchulen, höhere Töchterſchulen, Schullehrer-Seminarien, Taubſtummen- und Blinden-Anſtalten, Provinzial-Gewerbeſchulen, die Militär-Bildungs- und Prüfungs-Anſtalten, im Anhang endlich die Berliner Schulen und Lehrer. Man findet alſo in dem Jahrbuch nicht nur alle wünſchenswerthen Perſonalnotizen, ſondern auch ſachlichen Angaben über Organiſation und Einrichtung der Bildungs-Anſtalten, über die Erforderniſſe zur Aufnahme, die etwanigen Beneficien, Unterſtützungen ꝛc. Und ſomit verdient ſich Hr. Dr. Mushacke in der That durch ſeine unendlich mühſame und ſorgfältige Arbeit großen Dank, den die Herren, welche von derſelben am meiſten Gebrauch machen, ihm nicht beſſer darbringen können, als wenn jeder von ihnen die kleine Mühe nicht ſcheut, jede einzelne Ungenauigkeit ihm zu berichtigen, jeden ihnen aufſtoßenden Mangel ihm auszufüllen.

Lgbn.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Weigand, Dr. C., deutſches Wörterbuch. Dritte völlig umgearbeitete Auflage von Fr. Schmitthenners kurzem deutſchen Wörterbuche. Fünfte Lieferung. Gießen. Ricker. 1857.

Weigands deutſches Wörterbuch iſt mit der fünften Lieferung bis zu dem Worte „Mehlthau“ vorgerückt. Mit derſelben erhalten wir zugleich die gehaltreiche und inſtructive Vorrede zum Ganzen und die Widmung des Buches, das mit beſtem Rechte den Brüdern Jacob und Wilhelm Grimm in Liebe und Treue geweiht wurde und ſeiner Gediegenheit wegen geweiht werden durfte. Die Vorrede deckt uns zunächſt auf, wie Weigand dazu kam eine neue Auflage des Schmitthenner'ſchen Wörterbuches zu übernehmen, wie er ſich aber genöthigt ſah das Werk mit eigener Technik und mit eigenen Mitteln neu aufzubauen. Sie handelt dann im Einzelnen: 1) über den Umfang des Wörterbuches und ſeine Ordnung; 2) über die Bezeichnung der Betonung; 3) darüber, wie weit die Biegung der Wörter angegeben ſei; 4) über die darin beobachtete Orthographie; 5) wie weit die Begriffe der einzelnen Wörter darin angegeben ſeien; 6) wie weit die Wortforſchung berückſichtigt und welche Quellen in dieſer Beziehung benutzt worden ſeien. Sehr dankenswerth iſt die kurz andeutende geſchichtliche Ueberſicht unſerer deutſchen Wörterbücher, mit welcher das Vorwort ſchließt. — Im Uebrigen läßt ſich über den Charakter dieſer Arbeit nach dem, was wir bei den Anzeigen der früheren Lieferungen ſagten, nichts weſentlich Neues hinzufügen; ſie iſt und bleibt des eifrigen deutſchen Forſchers, der in allem, was er geſchrieben, durch Gründlichkeit und edeln, allem eiteln Gepränge herzlich abholden Wahrheitsſinn ſich auszeichnet, durchaus würdig, und wird darum ihr ſchönes Ziel einen größern Kreis von Landsleuten zur tiefern Kenntniß ihrer herrlichen Sprache hinzuführen, ſicher nicht verfehlen. Was die Begründer und Förderer der germaniſchen Philologie, was ein Diez geboten, was redliche Forſcher auf dem Gebiete des Semitiſchen aufge-

deckt und was der Herausgeber ſelbſt bei fortgeſetzten eifrigen Studien gefunden, das legt er uns alles in reicher, aber jedem Gebildeten zugänglicher Darſtellung vor. Wirklich iſt faſt jeder Artikel, betreffe er die Behandlung eines urſprünglich deutſchen Wortes, betreffe er einen Lehnausdruck aus der Fremde, lehrreich und anſprechend, und der Referent will es nicht unternehmen nur den einen und andern als Beläg ſeines Ausſpruches hervorzuheben. Darf nun aber einmal eine rechte Anzeige nicht ohne einige Gegen- oder Zubemerkungen abgehen, ſo ſoll es auch die unſrige nicht. — Auf S. 648 iſt die Wortſippe „kritteln" recht klar gedeutet; wir möchten fragen, ob nicht auch unſer zürcheriſches i der chrotsî = ἀπορεῖν auf denſelben Stamm zurückgeführt werden müſſe, obgleich das Geſchlecht die chrot auf das Thier hindeutet. Die Bildung des Wortes Kunst (I., S. 650) iſt wohl nicht ganz richtig aufgefaßt, wenn es als unmittelbar aus dem part. praet. alt kunth, unſerm „kund" entſtanden angegeben wird, deſſen th, d ſich durch Einwirkung des eingeſchobenen s verhärtet hätte; das Suffix — ti, das hier zu Grunde liegt, iſt allerdings urſprünglich wohl nur das Femininum des Participialſuffixes — ta, — to, tritt aber dann auch unabhängig von dieſem Particip. auf, z. B. in „Brunſt," „Vernunft" u. ſ. f. Dieſes — ti unterliegt aus ſehr einleuchtenden Gründen der ſtrengen Lautverſchiebung nicht. Immerhin bleibt die tiefe Grundanſchauung von dem Worte Kunſt auch nach unſerer Ableitung dieſelbe. Sehr ſchön ſpricht über dieſen Ausdruck Heyſe, Syſtem der Sprachwiſſenſchaft S. 243: Kunſt geht aus von können, und bezeichnet urſprünglich das ſubjective Vermögen etwas hervorzubringen, zu ſchaffen, das Können des Subjects als eine ihm natürliche Kraft, aber zugleich als freie Thätigkeit des ſelbſtbewußten Geiſtes, geiſtige Produktionskraft; denn können (chunnan, ſanskr. gnà, ganâmi, griechiſch γνω, γιγνώσκω) heißt urſprünglich wiſſen und iſt von dem phyſiſchen mögen (eig: gewachſen ſein, vgl. ſanskr. mah. griechiſch μέγας u. ſ. f.) verſchieden. Τέχνη, verwandt mit τίκτω, τεύχω [vgl. beſ. ſanskr. taksh eig.: behauen, zimmern, τέκτων = takshan] hat gleichfalls urſprünglich die nur ſinnlicher, phyſiſcher aufgefaßte Bedeutung ſubjectiver Hervorbringung, ſchlägt dann aber ſogleich um in die objective der äußerlichen Kunſtfertigkeit, des Gewerbes überhaupt, auch Handwerks; ars hingegen (verwandt mit ἄρω fügen, ἀρτέω zurüſten, bereiten [nach Bopp wäre als urſprünglichere Form für ars (arti) ſanskr. karti von kar „machen" anzuſetzen, eine Anſicht, die mindeſtens etymologiſch nicht unhaltbar iſt, da doch amare ſicher dieſelbe Wurzel hat, wie ſanskr. kamayâmi]) geht umgekehrt

von äußerlicher Zuſammenfügung, Verarbeitung aus, erhält aber dann in ſeiner Anwendung überwiegend geiſtige Bedeutung. Dem Römer iſt die Kunſt ein Werk beſonnener Einſicht, bewußte verſtändige Berechnung, dem Deutſchen ein natürliches Geiſtesvermögen, dem Griechen eine objective, ſinnliche, anſchauliche Hervorbringung oder äußerlich bildende Thätigkeit. — Das Zeitwort küssen hält Weigand natürlich mit dem goth. kukjan zuſammen, läßt aber die eigenthümliche Formation deſſelben abſichtlich unerklärt. Allerdings ſteht dieſe Verwandlung von k oder h mit folgendem j im Deutſchen ſehr vereinzelt da; aber wir möchten fragen, ob es uns nicht auch hier erlaubt ſei, die reichen Analogien aus dem Griechiſchen herbeizuziehen. Das j iſt eigentlich eine palatalis mit welcher dann griechiſches, κ, γ, χ in σσ umſchlägt, ſo in ὄσσε für ὄκιε, in ἐλάσσων für ἐλαχίων, in πρᾶσσω für πράγjω u. ſ. f. Ss wird zwar urſprünglich wohl nicht ein reiner Sauſelaut geweſen ſein. Müſſen wir nicht auch in lesen, das ſich doch vom legere nicht trennen läßt, einen ähnlichen Vorgang annehmen? Bei der Erklärung des Adjectivums langsam hätte des in ſeiner Bildung verwandten seltsaee, „ſeltſam," ſchweizeriſch „ſelzen," gedacht werden dürfen. — Das Subſt. Leber ſcheint uns denn doch nicht vom ſanskr. yakṛit und griechiſchen ἧπαρ getrennt werden zu dürfen, ſo ſchwer es iſt einen unmittelbaren Uebergang von j in l anzunehmen; Kuhn ſpricht ſich irgendwo dahin aus, daß auch in dieſem Sanskritworte, wie in mehreren andern ein anlautendes dj geweſen ſein könnte; über den Uebergang aber eines d in l walten bei kundigen Etymologen keine Zweifel. — Leben, ſo wohl das Verbum als das Subſtantivum, und nicht minder Leib, alt lîp „Leben" werden von dem Verfaſſer auf goth. leiban in bileiban, althochdeutſch pi — lîpan, unſer b — leiben zurückgeführt, lîp als das Bleibende und leben als noch da ſein gedeutet. Wir müſſen geſtehen, daß dieſe Ableitung und Deutung, ſo conſequent deutſch ſie iſt, nur wenig befriedigt, wenn nicht ein ſinnlich vollerer Begriff als der urſprüngliche vom ſanskr. ric, lat. linquo, griech. λείπω und deutſchen bleiben ſich nachweiſen läßt. Wir ſchließen aus mehreren Spuren, daß einſt auch im Deutſchen ein ṛ Vokal exiſtierte, der ſich zu beſtimmtern Lauten entwickelte, ſo iſt unläugbar liudan „wachſen" daſſelbe mit ſanskr. ṛdh und rudh, daug „ich bin gewachſen" tauge, daſſelbe mit ſanskr. dṛh, slieſen, sliusan, daſſelbe mit ſanskr. sṛp, lat. serpere u. ſ. f.; dürfen wir nun nicht auch liban und lîp an ein ſanskr. ṛbh „lebendig, thätig angriffig ſein" halten? Das goth. leik, althochdeutſch diu lîch, unſer Leiche bedeutete bekanntlich eigentlich nicht den todten Leib, ſondern das lebendige Fleiſch und den

lebendigen Leib im Gegenſatz zum Geiſte. Bopp ſtellte längſt mit dieſem leik ſanskr. dêha zuſammen und J. Grimm ſtimmte ihm in ſeiner Geſch. d. d. Spr. bei. Wir haben hier Bedenken. Iſt dêha wie man gewöhnlich annimmt, von ſanskr. dih „beflecken" abgeleitet, ſo wird es wohl richtig ſein, daß der Ausdruck nicht ſehr alt iſt, ſondern aus einer rigoriſtiſchen Schule herrührte, welcher das σῶμα als σῆμα gilt; ſteht aber dêha, wie wir meinen, für darha von dṛh „wachſen," dann iſt die Verwandlung des ſpeciell ſanskritiſchen ê in goth. ei ſehr auffallend, wir müßten denn in ähnlicher Weiſe, wie bei leben, eine Wurzel mit i aus dṛh hervorgehen laſſen, die einſt neben derjenigen auf ŭ (in dug, daug) exiſtiert hätte. Denken wir an σάρξ, ſanskr. asṛǵ, lat. assir „Blut," ſo wäre noch eine neue Deutung möglich, die wir aber nicht ausführen wollen. Das Adjektivum leer, alt. läre, laere, nennt W. dunkeln Urſprunges. Alle Beachtung verdient die wohlbegründete Vermuthung Wackernagels, daß laere für laese ſtehe und bedeute „was ſchon geleſen iſt." Eben ſo wenig iſt Leiter, alt leitra, hleitra, dunkeler Herkunft; wie scala von scandere als Mittel zum Steigen genannt iſt, und Stiege zu „ſteigen" gehört, ſo hleitra zu ſanskr. çri „gehen." — Das Lied bezeichnet eigentlich das Tönende und iſt unzweifelhaft auf W. ru, tönen, zurückzuführen. Die Bildung iſt dieſelbe als in Licht u. u. d. h. d goth. th iſt das Suffix, das dem älteſten Demonſtrativſtamm entnommen iſt.

Doch nun genug der Einzelbemerkungen, die nur unſer Intereſſe an dem trefflichen Buche bekunden ſollen.

Zürich, im September 1857.

H. Schweizer.

VI.

1. Lehrbuch der Experimental-Phyſik von Dr. Edmund Külp, Profeſſor der Phyſik und Mathematik an der höheren Gewerbeſchule in Darmſtadt. In vier Bänden. Zweiter Band: Die Lehre vom Schall und vom Licht. Darmſtadt, 1857 Diehl. 8. S. 464 mit 163 Abbildungen im Text.

2. Die Phyſik auf Grundlage der Erfahrung von Dr. Alb. Mouſſon, Profeſſor an der ſchweizeriſchen polytechniſchen Schule. Erſte Abtheilung: Phyſik der Materie. Mit vielen gravirten Abbildungen. Zürich. Schultheß. 1858. 8. S. IV. 291. Taf. I.—XI.

3. Mathematiſche Aufgaben aus der Phyſik nebſt Auflöſungen. Zum Gebrauche an höheren Lehranſtalten und zum Selbſtunterricht bearbeitet von Emil Kahl, Lieutenant der Artillerie und Lehrer der Phyſik und Chemie an der Königl. Kriegsſchule in Dresden. I. Theil: Aufgaben. Mit in den Text gedruckten Holzſchnitten. 8. S. X. 165. II. Theil: Auflöſungen. 8. S. IV. 137. Leipzig. Teubner. 1857.

Referent befindet ſich diesmal in der angenehmen Lage gleichzeitig über drei werthvolle, gewiß vielen willkommene Erſcheinungen in der phyſikaliſchen Litteratur zu berichten.

1. Von dem erſten Werke, welches in 4 Bänden erſcheinen ſoll, liegt der zweite Band vor. Der erſte Band wird enthalten: Die Lehre von dem Gleichgewichte und der Bewegung feſter und flüſſiger Körper; der zweite: Die Lehre vom Schall und vom Licht; der dritte: Die Lehre vom Magnetismus und von der Electricität; der vierte: Die Lehre von der Wärme und die Grundzüge der phyſiſchen Aſtronomie. Außerdem beabſichtigt der Hr. Verfaſſer noch ein Lehrbuch der mathematiſchen Phyſik, welches ebenfalls vier Theile umfaſſen ſoll, folgen zu laſſen, welches mit dem Lehrbuch der Experimental-Phyſik ein Ganzes ausmachen wird. Jeder Theil ſoll für ſich beſtehen und auch einzeln käuflich ſein.

Daß von dem Lehrbuche der Experimental-Phyſik der zweite Theil zuerſt erſcheint, wird in dem Vorberichte durch Folgendes gerechtfertigt. Abgeſehen davon, daß jeder Theil ein für ſich beſtehendes, in ſich abgeſchloſſenes Ganze umfaßt, alſo mit jedem beliebigen Theile der Anfang gemacht werden könne, ſei der zweite Theil gerade deshalb gewählt, weil man mit den darin zu behandelnden Gegenſtänden zu einem gewünſchten Abſchluſſe gekommen war, was von dem erſten Theile noch nicht in gleichem Maße erreicht wurde; dazu komme noch, daß der Lehrſtoff des zweiten Theiles mehr als der des erſten Gelegenheit darbiete, um zu zeigen, wodurch ſich die vorliegende Phyſik von anderen ähnlichen Schriften unterſcheide; ferner daß jener Stoff für Viele ein größeres Intereſſe haben dürfe, als andere Partien der Wiſſenſchaft. Für den Referenten erſcheinen dieſe Gründe vollſtändig ausreichend; jedenfalls wäre es zu bedauern geweſen, wenn das Erſcheinen des zweiten Theiles verſchoben worden wäre, bis einige den erſten Theil betreffende, noch anzuſtellende Verſuche erſt ihre Erledigung gefunden hätten.

Ausführlich wird nun in dem Vorberichte ein zweiter Punkt beſprochen, nämlich wie das Buch entſtanden iſt und auf welche Weiſe daſſelbe im Allgemeinen angelegt und ausgeführt werden ſoll.

Zwar müſſen wir auf den Vorbericht ſelbſt verweiſen; können jedoch nicht unterlaſſen, die Hauptpunkte in der Kürze herauszuheben, weil ſo aus unſrem Referate am erſten hervorgehen wird, was von dem vorliegenden Werke erwartet werden kann. — Die Grundlage bilden die Hefte, welche dem Herrn Verfaſſer bei ſeinen an der höheren Gewerbeſchule zu Darmſtadt abzuhaltenden Vorträgen über Phyſik mehr oder weniger als Leitfaden dienten. Die beſſeren phyſikaliſchen Lehrbücher haben dabei Benutzung gefunden. — Als etwas Eigenthümliches wird hervorgehoben, daß der Hr. Verf. in den verſchiedenen Zweigen eine bedeutende Anzahl von Beobachtungen und Verſuchen mit großer Genauigkeit und vieler Sorgfalt angeſtellt habe, und das Werk daher größtentheils lauter Verſuche enthalte, welche in dem eigenen phyſikaliſchen Kabinet vorgenommen wurden. Ferner wird darauf hingewieſen, daß man die Wiſſenſchaft auf eine von deren eigenſter Natur geforderte, innerlich zuſammenhaltende Weiſe darzuſtellen bemüht geweſen ſei, deshalb namentlich mehr Mathematik in Anſpruch genommen habe, als es in den populären Anleitungen gewöhnlich zu geſchehen pflege, wobei jedoch alles das, was eine vollſtändige und umfaſſende Kenntniß der Mathematik vorausſetzt, aus der Experimentalphyſik gänzlich ausgeſchloſſen geblieben ſei, um es in der mathematiſchen Phyſik aufzunehmen. Endlich ſei auch in vorliegendem Werke mehr als in mancher andern phyſikaliſchen Schrift die philoſophiſche Seite der Wiſſenſchaft in Betracht gezogen worden.

Ref. muß geſtehen, daß in dem vorliegenden 2. Theile der Experimental-Phyſik der Hr. Verf. treu gehalten hat, was von ihm verſprochen worden iſt. Man ſieht der ganzen Arbeit an, daß ſie mit großem Fleiße, mit äußerſter Sorgfalt, mit Liebe zur Sache und vollſtändiger Durchdringung des Stoffs unternommen iſt, und wir zweifeln nicht, daß namentlich höhere polytechniſche Lehranſtalten aus derſelben großen Nutzen ziehen werden, beſonders in Betreff des experimentellen Theiles. Die Abtheilung des Werkes, welche die Experimental-Phyſik zum Gegenſtande hat, dürfte ſich ſelbſt ſolchen empfehlen, denen tiefere mathematiſche Kenntniſſe abgehen, da bei der getroffenen Einrichtung die mathematiſchen Partien im Allgemeinen keine Schwierigkeiten bieten, oder ſelbſt ohne weſentlichen Nachtheil überſchlagen werden könnten. Wir begrüßen ſomit das Werk als ein ſehr willkommenes und verdienſtvolles.

Mehr um unſer Intereſſe zu bekunden, als etwa um Ausſtellungen machen zu wollen, erlauben wir uns folgende Bemerkungen oder beſſer Wünſche für eine zweite Auflage auszuſprechen.

Es dürfte zweckmäßig ſein, noch öfter die Naturforſcher anzuführen, die auf dem betreffenden Gebiete ebenfalls wiſſenſchaftlich werthvolle Verſuche angeſtellt haben; es wäre z. B. wünſchenswerth geweſen, auf S. 148 Seebeck's Namen zu wiederholen, wenngleich derſelbe auf S. 145 bereits aufgeführt iſt, da der beſchriebene Verſuch von ihm zuerſt angeſtellt wurde. Das Geſchichtliche könnte überhaupt mehr hervorgehoben werden; auf S. 113 hätte z. B. Moll und van Beck Erwähnung verdient, wenn auch von Lacaille, Benzenberg u. a. geſchwiegen werden konnte. Dahin gehört z. B. auch, daß auf S. 215 Struve's Reſultat über die Geſchwindigkeit des Lichts nicht angeführt iſt, welches doch als das genaueſte angeſehen wird. Im Texte heißt es: 42000 geogr. Meilen, genauer 41700″, während Struve 41549 geogr. Meilen à 7419 Meter fand und 8′ 17″, 78 um den Weg von der Sonne zur Erde zurückzulegen und nicht, wie nach Delambre angeführt iſt, 8′ 13″. Ueberdies heißt es auf S. 213 Römer habe gefunden, daß die Eintrittsmomente wie Austrittsmomente der Jupiters-Trabanten in den Schatten deſſelben ſich verfrühten, wenn die Erde in ihrer jährlichen Bewegung dem Jupiter näher kam, dagegen ſich verſpäteten, wenn die Erde ſich vom Jupiter entfernte. Wir ſind der Meinung, daß zu der Zeit, wo die Erde ſich vom Jupiter entfernt, nur der Austritt, und zu der Zeit, wo die Erde ſich dem Jupiter nähert, nur der Eintritt beobachtet werden kann.

Auf S. 134 hätte eine Zuziehung des Trevelyan Apparates wohl weſentliche Dienſte geleiſtet; wie dies auch an einigen anderen Stellen hätte geſchehen können.

Auf S. 256 iſt von dem Kegelſpiegel nur ein ſpecieller Fall behandelt worden, während es gewiß zweckmäßiger geweſen wäre, die an ſich leichte Aufgabe ganz allgemein zu unterſuchen, indem ſich dann der Unterſchied von ſpitzen, rechtwinkligen und ſtumpfen Kegeln herausſtellt, was hier natürlich nicht der Fall iſt.

Das Doppeltſehen iſt in der gewohnten Weiſe behandelt (S. 418), die jedoch, wie ich in Poggendorff's Annalen Bd. XCVI. S. 588 nachgewieſen zu haben glaube, nicht richtig iſt.

Bei der Irradiation iſt die von Descartes aufgeſtellte Anſicht feſtgehalten (S. 421), während dies Phänomen nach den neueren Unterſuchungen ein ziemlich complicirtes iſt, ſ. Marbach's phyſik. Lexikon, 2. Auflage in dem von dem Referenten geſchriebenen Artikel Irradiation.

Die typographiſche Ausſtattung des Werkes iſt rühmlichſt anzuerkennen. Auf einen allerdings leicht zu erkennenden Druckfehler

wollen wir noch aufmerkſam machen: Seite 119 iſt ſtatt 24 zu leſen 2^4.

2) Der Herr Verfaſſer des zweiten Werkes ſpricht ſich über die Entſtehung und das Erſcheinen deſſelben dahin aus, daß er keinen andern Grund wiſſe, als den, daß derjenige, welcher längere Zeit ein wiſſenſchaftliches Fach zu lehren berufen ſei, ſich, oft mehr unbewußt als abſichtlich, eine eigene Behandlungsweiſe ausbilde, welche den eigenen Anſchauungen und der Stufe ſeiner Zuhörer am beſten entſpricht. Das Werk gewinnt ſomit für Lehrer an polytechniſchen Schulen ein mehr pädagogiſches Intereſſe, und deshalb empfehlen wir daſſelbe ſolchen zu beſonderer Berückſichtigung, da der Herr Verfaſſer namentlich beſtrebt geweſen iſt, eine ſyſtematiſche Anordnung, die ſich auf die wirkenden Urſachen als leitendes Princip ſtützt, durchzuführen.

Um dies einigermaßen zu charakteriſiren, führen wir an, daß das Werk folgende Hauptabſchnitte enthält:

I. Phyſik der Materie. 1) Von den Körpern und ihren Wirkungen im Allgemeinen. 2) Von den äußeren Kräften und der Schwere. 3) Von den Cohäſionskräften, mit Einſchluß der Akuſtik.

II. Phyſik des Aethers. 4) Von der Wärme. 5) Vom Licht. 6) Von dem Magnetismus und der Electricität.

Das Beſtreben zu ſcheiden und zu ordnen tritt auf jeder Seite hervor; ebenſo iſt das Thatſächliche, das auf experimentellem Wege Gewonnene mit großer Sorgfalt zuſammengeſtellt; das Geſchichtliche in den weſentlichſten Zügen angedeutet. Die mathematiſchen Partien ſetzen im Allgemeinen die höheren Rechnungsarten nicht voraus; was aus der Lehre von den Functionen zur Anwendung kommt, beſchränkt ſich auf die einfachſten Sätze, die auf Seite 3 und 4 kurz zuſammengeſtellt ſind.

Wir möchten das Werk ein kleines Repertorium nennen. Figur 42 paßt nicht zu dem Texte im §. 71 auf S. 55. — Druckfehler kommen leider mehrfach vor.

3) Jedem Lehrer, dem es in dem phyſikaliſchen Unterrichte nicht blos um das Wiſſen, ſondern auch um das Können bei ſeinen Schülern zu thun iſt, wird die Aufgabenſammlung des Herrn Kahl eine willkommene Gabe ſein. Refer. hat ſelbſt eine ähnliche Sammlung (Phyſikaliſche Aufgaben nebſt ihrer Auflöſung, Leipzig bei Otto Wigand. 1852) herausgegeben, geſteht aber, daß es ihm immer wünſchenswerth bleibt, das Aufgabenmaterial zu vermehren.

Die Aufgaben der vorliegenden Sammlung beziehen ſich in 6 Abtheilungen auf 1) die mechaniſche Naturlehre (542 Aufgaben);

2) die Akuſtik (52 Aufg.); 3) die Optik (100 Aufg.); 4) die Wärme (120 Aufg.); 5) den Magnetismus (54 Aufg.) und 6) die Electricität (75 Aufg.); alſo im Ganzen 944 Aufgaben. Die Löſung verlangt bei der Mehrzahl nur elementare mathematiſche Kenntniſſe; nur bei dem achten Theil wird die Kenntniß in den Anfangsgründen der Differenzialrechnung und Integralrechnung vorausgeſetzt.

Bei vielen Aufgaben ſind die Zahlen ſo einfach gewählt, daß die Ausrechnung im Kopfe vollzogen werden kann. Wir hätten in dieſen Fällen lieber Brüche geſehen, damit der Schüler auch ſeiner Seits mehr Arbeit hätte. Daß die Aufgaben meiſtens in Worten ausgedrückt ſind, giebt vielen an ſich leichten Aufgaben ein gewichtigeres Anſehen, als ſie eigentlich verdienen. Der Hr. Verf. hätte in dieſer Beziehung die Methode, welche er auf S. 30, 31, 61 u. ff. befolgt hat, noch häufiger zur Anwendung bringen können. Die Aufgaben aus der Electricität und dem Magnetismus ſind beſonders dankenswerth, da von ſolchen noch keine große Auswahl zu Gebote ſteht.

Die Ausſtattung iſt rühmlichſt anzuerkennen; der Druck, der in ſolchen Fällen ſeine Schwierigkeiten hat, zeichnet ſich durch Correktheit aus.

Dr. Emsmann.

VII.

1. Karte von Deutſchland. Mit Hauptrückſicht auf natürliche Bodengeſtaltung. Entworfen von E. v. Sydow, bearbeitet von H. Berghaus. 2. Auflage. Gotha, Perthes.

Der Maßſtab dieſer trefflichen Karte iſt 1 : 2,200,000, das Format übertrifft das ſechsfache eines Quartbriefbogens nicht unerheblich. Im Tieflande iſt grünes Colorit in drei deutlichen Abſtufungen angewandt, das Bergland iſt braun gehalten und ſind die verſchiedenen Höhen wie auch der geognoſtiſche Charakter der Außenformen dargeſtellt. Bei dem Grundriß des Waſſernetzes iſt dafür geſorgt, das numeriſche Verhältniß deſſelben richtig wiederzugeben. Die zahlreichen Namen verdecken keineswegs das natürliche Bild. Bei der Auswahl der aufzunehmenden Wohnplätze haben phyſikaliſche, in-

duſtrielle, adminiſtrative, commercielle, hiſtoriſche u. a. Momente gleich wohl berückſichtigt werden können. Schifffahrtscanäle und Eiſenbahnen ſind alle, Straßen ſo weit aufgenommen, als ſie für die phyſiſche Geographie, ebenſo wie für die Handels- und politiſche Geographie von Bedeutung ſind.

2. Dr. Blanc's Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Auflage. Herausgegeben von Dr. A. Dieſterweg. Braunſchweig, Schwetſchke. 3 Bde. 5 Thlr.

Ueber die erſten beiden Bände iſt in der Rev. früher berichtet. Mit dem jetzt vorliegenden 3. Bande iſt das Werk vollendet. Er enthält die außereuropäiſchen Erdtheile und das Regiſter.

Hülfsbuch beim geographiſchen Unterricht vorzüglich für Handels- und Gewerbeſchulen. In tabellariſcher Form dargeſtellt von H. Keferſtein, Lehrer an der Handelsſchule zu Dresden. 92 S. 15 Sgr.

Das Büchlein enthält ein Regiſter der Länder, Städte, ihrer Größen und Einwohnerzahlen, der vorzüglichſten Gebirge, Flüſſe, Producte ꝛc. Dem Zwecke gemäß ſind die Handlungsplätze beſonders berückſichtigt; es ſind jedoch auch die Univerſitäten aufgeführt. Das Heft mag zum Nachſchlagen ganz nützlich ſein; als ein Hülfsbuch in der Hand der Schüler, aus dem er Geographie lernen ſoll, möchte ſich eine todte tabellariſche Ueberſicht von tauſend und aber tauſend Namen kaum eignen. Daß manche Fehler beim Aufſtellen einer Tabelle vorkommen, iſt verzeihlich. Blicken wir nur auf eine Seite z. B. auf p. 8. Aral See 2100, muß 1100 □ M., Kaspi See 7300 muß 6060, Balkaſch See 173 muß 273 □ M. heißen.

Celle. Meyer.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Inhalt des achtundvierzigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite.

Die Geschichte der deutschen Litteratur auf den deutschen Schulen..... 1— 15
Die Philosophie in der höheren Bürgerschule. Von Oberlehrer Dr. Robolsky in Stettin..... 16— 28
Das Schulwesen in Kopenhagen. Von Dr. Kleinpaul in Altona..... 29— 48
Ueber das dreifache Moment eines jeden Wortes. Von Professor Wedewer in Frankfurt a. M..... 49— 51
Ueber die ethischen Unterrichtsfächer auf polytechnischen und anderen Fachschulen. Von L. Ballauff in Varel..... 81— 92
Die Marburger Petition. Von W. Langbein..... 93—103
Ueber Seneca's Trostschrift an Polybius. Von Dr. R. Volkmann in Stettin..... 104—135
Ueber das Sprechenlernen*) und über Lesen, Schreiben und Rechnen, besonders im Mittelalter. Von Prof. Dr. Cramer in Stralsund... 161—180
Zum kurhessischen Gymnasialstreit. Von Dr. Vilmar in Hanau..... 181—194
Das Schulwesen in den Districten gemischter Sprache des Herzogthums Schleswig. Von Dr. Kleinpaul in Altona..... 195—213
Die arithmetischen Grundoperationen. Von Prof. Dr. Emsmann in Stettin..... 214—223
Ueber den Vortrag der Logik und seinen didaktischen Werth für die Universitätsstudien, mit besonderer Rücksicht auf die Naturwissenschaften. Von Professor Dr. Strümpell in Dorpat..... 241—272
Ueber die gegenwärtigen wissenschaftlichen und pädagogischen Zustände des französischen Sprachstudiums. Von Dr. Baumgarten in Coblenz. 2 Altfranzösische Studien..... 273—292
Ueber das Studium der Mathematik auf Gymnasien. Von Dr. von Cölln in Cüstrin..... 293—306
Ueber Wissen und Können, mit Rücksicht auf den Schulunterricht. Von Director Dr. Deinhardt in Bromberg..... 307—317
Beiträge zur Geschichte der deutschen Schulen und deutscher Schulmänner. 321—357

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Dr. Dörgens, der heilige Basilius und die classischen Studien. [Dr. R. Volkmann in Stettin]..... 52— 55

*) Sprechenlernen ist auch in der Ueberschrift der Abhdlg. zu lesen. Lgbn.

Heyne, Lehrplan für Elementarſchulen. [Dr. Günther in Barby.].... 55— 57
Dr. Thaulow, die Gymnaſialpädagogik. [Dr. Ziller in Leipzig.]..... 224—226
Dr. Schmalfeld, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnaſialweſens. [Dr. R. Volkmann in Stettin.] ..... 358—368
1. Dr. Lauckhardt, Katechismus der Erziehung und des Unterrichts.
2. Derſelbe, Volksſchulblätter aus Thüringen
3. Schwenke, die Aufgabe der chriſtlichen Volksſchule.
4. Kalcher, die neue Volksſchule.
5. Dr. Unverzagt, Eltern-A-B-C.
6. Dr. Wangemann, Schulordnung für die Preußiſche Volksſchule. [Dr. Günther in Barby.] ..... 369—377
1. Steglich. Ueber den Bildungsgang des Volksſchullehrers.
2. Dr. Georgi, Anleitung zur Behandlung blinder Kinder.
3. Dr. Mushacke, Jahrbuch des Preußiſchen Schulweſens. [Lgbn.]. 377—378

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Dr. Blume, Schulgrammatik der lat. Sprache. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen] ..... 58— 63
Dr. Behn-Eſchenburg, Schulgrammatik der engliſchen Sprache. [Dr. Robolsky in Stettin.] ..... 63— 65
Ewald, Hebräiſche Sprachlehre für Anfänger. [Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] ..... 226—230
Schieß, Beiſpielſammlung für ital. Grammatik. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] ..... 230—232
Schötenſack, Grammatik der neuhochdeutſchen Sprache. [Derſelbe.]... 318—320
Dr. Weigand, Deutſches Wörterbuch. [Derſelbe] ..... 379—382

II.

Dr. Stoll, Anthologie griechiſcher Lyriker [Dr. A.] ..... 65— 66
Lamé Fleury, L'histoire de la découverte de l'Amérique. Für Schulen. Von Dr. Robolsky. [Lgbn.] ..... 66— 67
Pröhle, Märchen für die Jugend. [Dr. Andreſen in Berlin] ..... 67— 71
Gai Grani Liciniani Annal. Ed. Pertz. [Dir. Dr. Campe in Greiffenberg ..... 136—143
Orationum Tullian. decas. Recogn. G. Linkerus. [Derſelbe.]....143—150
Scholl, Geſchichte der altdeutſchen Litteratur. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] ..... 151—152
1. Ph. Wackernagel, Edelſteine deutſcher Dichtung ꝛc.
2. Dr. Holtzmann, das Nibelungenlied ꝛc. [Lgbn.] ..... 152—153
Hertz, Titi Livi a. u. c. libri. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] 232—240

III.

1. Dr. Aſſmann, Geſchichte des Mittelalters.
2. Dr. Pertz, Script. rerum Germ. In usum scholarum.
3. Dr. Vögeli, Geſchichte des europ. Staatenſyſtems. [Lgbn.] ..... 78— 79

V.

1. Dr. Reuter, Lehrbuch der Geometrie.
2. Beyer, Lehrbuch der Elementar-Geometrie.
3. Bootz, Lehrbuch der ebenen Geometrie.
4. Märcker, Lehrbuch der Geometrie.
5. Mann, die Geometrie in entwickelnder Methode. [Prof. Dr. Kern in Coburg.] ..... 153—160

Dr. Köhler, logar.-trigon. Handbuch. [Lgbn.]..... 240
Dr. Schoof, Arithmetik und Algebra. [Prof. Dr. Kern in Coburg]..... 320

VI.

1. Dr. Külp, Lehrbuch der Experimentalphyſik.
2. Dr. Mouſſon, die Phyſik auf Grundlage der Erfahrung.
3. Kahl, Mathem. Aufgaben aus der Phyſik. [Prof. Dr. H. Emsmann in Stettin.]..... 382–387

VII.

Dr. Müller, das Buch der Pflanzenwelt. [Oberl. Meyer in Celle.]... 71–75
1. Blanc's Handbuch des Wiſſenswürdigſten ꝛc.
2. Völter, Lehrbuch der Geographie.
3. v. Roon, Anfangsgründe der Erd-, Völker- u. Staatenkunde. [Lgbn.] 79–80
1. v. Sydow, Karte von Deutſchland.
2 Dr. Blanc's Handbuch ꝛc. [Lgbn.]..... 387–388
Keferſtein, Hülfsbuch beim geogr. Unterricht. [Oberl. Meyer in Celle.] 388

VIII.

1. Kloß, Neue Jahrbücher für die Turnkunſt.
2. Derſelbe, Weibliche Hausgymnaſtik. [Lgbn.]..... 80

IX.

1. Dr. Jatho, Pauli Brief an die Galater.
2. Otto, bibliſche Geſchichten des A. und N. Teſtaments.
3. Heyne, bibliſche Geſchichte. [Dr. Günther in Barby.]..... 75–78

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.

Neunundvierzigster Band.

(Nro. 6—10 der ersten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Reugerschen Buchhandlung (O. Struwe).

1858.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLIX. Nro. 6. 1858.

I. Abhandlungen.

Carl Ludwig Roth.

Es kann Niemand, der an dem Leben und an den Intereſſen der deutſchen Schulen einen lebendigen und herzlichen Antheil nimmt, entgangen ſein, daß ſich in dieſen letzten Jahren innerhalb der ſchulmänniſchen Welt überall ein neues Streben und eine neue Thätigkeit zu regen begonnen hat; und, was noch wichtiger iſt als dies, ein Streben, das nicht blos auf die Conſtruction neuer Theorieen und Syſteme, ſondern auf die unmittelbare Praxis und die wirklichen und anerkannten Bedürfniſſe der Schule gerichtet iſt. Denn es iſt, wie es ſcheint, über dieſe ein Bewußtſein erwacht; man mag ſich nicht mehr über die Mängel und Schäden der Schulen täuſchen, welche entweder klar erkannt oder dunkel geahnt werden: man will in Handhabung der Zucht oder in der Methodik des Unterrichtes nicht mehr gedankenlos dem alten Herkommen oder den Traditionen aus der eigenen Schulzeit folgen; man will überall gern mit Hand anlegen und helfen und zu dem Neuen, das ſich vorbereitet, Material herbeiſchaffen. Wie ſollten wir uns dieſer friſchen und fröhlichen Thätigkeit nicht von Herzen freuen und dieſelbe zu fördern und zu beleben ſuchen?

Indes dieſe Thätigkeit könnte, indem ſie hülfreiche Hand bieten und mit aufbauen will, auch Nachtheile bringen, und ich will mir einmal das Herz faſſen und offen bekennen, daß ſie mir nicht ohne Bedenken ſcheint. Und zwar erſtens, weil die Reflexion nicht ohne Gefahren für die Praxis iſt. Döderlein hat, wenn ich nicht irre, vor Jahren geäußert, die Jugend möge im Gebiete der Wiſſenſchaft thätig ſein, das reifere, erfahrenere Alter im Gebiete des Pädagogiſchen und Methodiſchen. Mich dünkt, daß das Verhältniß ſich leicht umkehren und junge Lehrer, die auf wenige Beobachtungen und wenige Erfahrung zu blicken ver-

mögen, auf falsche Wege geleitet werden könnten. Zweitens sehe ich, daß jene pädagogischen Bestrebungen vielfach sich an Einzelnes halten, ohne daß ein Blick für das Ganze, oft auch ein Herz für das Ganze bei ihnen vorausgesetzt werden kann. Die Folge davon ist, daß uns so viel Gutes und Schönes dargeboten wird, was wir so gern mit Dank annehmen möchten, wenn wir nur irgend wüßten, wie wir es benutzen und verwerthen sollten. Es ist dies z. B. der Fall bei den vielen Abhandlungen, welche über die Stellung des Religionsunterrichtes in den Gymnasien erschienen sind. Wir halten es natürlich für sehr nothwendig, daß jeder Lehrer über seinen Beruf und über jede seiner Disciplinen ernstlich und tief nachdenke; wir halten es aber eben so für übel, wenn dieses Nachdenken gleich eine Reihe von Vorschlägen und Plänen zur Folge haben soll, welche, ohne Rücksicht auf das Ganze gemacht, in dem Ganzen keine Stelle finden können, und dagegen mit dazu beitragen, die Unsicherheit, welche jetzt in diesen Dingen herrscht, nutzlos zu erhöhen. Ich wünschte, daß Döderlein's, des Vielerfahrenen, einsichtiges Wort mehr als es jetzt geschieht, Beherzigung und Beachtung finden möchte.

Dieser, wie ich meine, falschen Richtung gegenüber wäre vor Allem zu empfehlen, daß man sich der historischen Seite zuwendete, die Geschichte der einzelnen Schule, wo dazu ein reicheres Material vorläge, zum Gegenstand der Forschung und des Studiums machte, die Bilder großer Pädagogen aus älterer und neuerer Zeit vor uns erneuerte, den eigenthümlichen Charakter ganzer Zeiträume festzustellen versuchte und zu einer Geschichte der Pädagogik ein dankenswerthes Material lieferte. Wie viel ist nach dieser Seite hin noch immer zu thun, wie reiche Erfahrung in jeder Beziehung, wie treffliche, edle Vorbilder für uns ans Licht zu ziehen! Wie viel Schätze liegen dort unten verborgen und vergessen! Wer diese mit Augen sähe, würde, sollt' ich denken, ihrer eine so reiche Fülle zu haben glauben, daß er kaum nach eigenen, neuen Entdeckungen verlangte, und, als sei bis dahin noch Nichts gethan, selbst meinen sollte, von Neuem anfangen zu müssen. Es giebt, ich behaupte es kühn, nicht eine einzige pädagogische Frage, bei der es nicht sehr rathsam wäre, zehn Schritte rückwärts zu gehen, ehe man einen einzigen Schritt vorwärts zu thun wagte.

Die Frucht, welche uns hier die geschichtliche Forschung verheißt, bietet sich uns, und vielleicht in noch reicherem Maaße, dar, wenn ein in einem langen Leben bewährter Schulmann sich entschließt, uns, noch bei seinem Leben, mit einer Sammlung dessen zu beschenken,

was er in einer Reihe von Jahren über Schule und Leben, Erziehung und Unterricht zu äußern Gelegenheit und Veranlassung gehabt hat. Die Herausgabe von eigener Hand enthält eine nochmalige Anerkennung des Früher gesagten, und eine Bürgschaft für den Leser, daß er es nicht mit flüchtigen Meinungen, sondern mit einer dauernden Ueberzeugung zu thun habe, einer Ueberzeugung, welche der Verfasser bis an seinen Tod festzuhalten gesonnen sei. Zugleich dürfen wir hoffen, daß in dieser Reihe von gesammelten Mittheilungen sich nicht blos ein Quantum einzelner Meinungen und Ansichten, sondern ein pädagogisches Ganze darstellen werde. Ein solches Geschenk von, ich schicke es voraus, unschätzbarem Werthe ist uns nun vor Kurzem dargeboten in den zu Stuttgart 1857 erschienenen

Kleinen Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts
von Carl Ludwig Roth.

Wir halten es für eine heilige Verpflichtung, die Leser dieser Blätter auf diese Sammlung aufmerksam zu machen und sie zum ernsten und anhaltenden Studium derselben einzuladen. Wir können ihnen die Versicherung geben, daß sie aus diesem Buche, außer dem edelsten und reinsten Genuß, mehr pädagogische Belehrung und Anregung schöpfen werden, als irgend ein pädagogisches Lehrbuch ihnen bieten würde. Statt einer Inhaltsangabe sei mir gestattet, den Gedankeninhalt des Buches in einem innerlichen Zusammenhange hier vorzutragen. Ich werde es, so weit als möglich, mit Roth's eigenen Worten thun.

Alle Schulen, bis herab zur niedrigsten Dorfschule, haben, von Karls des Großen Zeit bis auf die unsere, nur den einen und gemeinsamen Zweck, die Jugend zu bilden. Dieser Zweck modificirt sich aber, je nach den Lebenszwecken der Pfleglinge, und je nach der geistigen und sittlichen Eigenthümlichkeit der Zeit, in der sie stehen, auf die mannichfaltigste Weise. Es kann Zeiten geben, in denen es als die Hauptaufgabe erscheint, der Jugend ein Quantum von Wissensstoff beizubringen; für unsere Zeit lautet die Aufgabe der Schulen: Erziehung durch Unterricht: Bildung des Willens und der Gesinnung durch den Unterricht.

Denn zwischen Erziehung und Unterricht findet, wie zwischen Willen und Verstand, eine wechselseitige Beziehung statt, die nicht ohne Gefahr gelöst werden kann. Unter den Lehrern unterrichtet der am erfolgreichsten, nicht der der gelehrteste ist, sondern der die größte moralische Einwirkung auf seine Schüler übt; unter den Künsten

nehmen diejenigen die erſte Stelle ein, welche auch Herz und Sitten bilden; in Kunſt und Wiſſenſchaft iſt Niemand je groß geworden, dem ſie nicht Erzieherinnen zur Tugend geworden ſind, und überall iſt es das redliche Herz, aus dem Klarheit und Richtigkeit der Gedanken, Sicherheit der Handlungsweiſe und gründliche Einſicht herfließen. So ſollte auch in den Schulen nie ein Unterricht ertheilt werden, der nicht auf den Willen einwirkte; ja die Art und Weiſe, wie dies letztere geſchieht, giebt uns das Kriterium über die größere oder geringere Trefflichkeit des Unterrichtes ab. Sonach ſuche der Lehrer ſelbſt unter ſeinen Schülern die Meinung zu verbreiten, es ſei mehr die Reinheit der Sitten, der emſige und gute Wille, als das angehäufte, oft ehrſüchtige Wiſſen, was ihnen das Wohlgefallen des Lehrers erwerbe, und frage bei der Beurtheilung ſeiner Schüler nicht zuerſt was ſie *wiſſen*, ſondern von welcher Art und Geſinnung ſie *ſind*. Denn das Obenanſtellen der Wiſſenſchaft und die Ueberſchätzung des Wiſſens wirken ſelbſt in Hinſicht der angeſtrebten geiſtigen Bildung ſchädlich auf den Menſchen ein, und ſind, nicht minder als die Bewunderung des Geldbeſitzes, ganz dazu gemacht, ihre Bekenner um alles geſunde Urtheil, um Geſchmack und Geiſtesfreiheit zu bringen.

Da nun in allen Menſchen von Natur ein ſolcher Wille wohnt, welcher, ſich ſelbſt überlaſſen, zum Böſen hingeht, welcher alſo nothwendig endlich auch das natürliche Licht des Verſtandes verdunkelt, ſo wird das der beſte Unterricht ſein, welcher den Menſchen anhält, ſtatt ſeines natürlichen ſinnlichen Willens, welcher dem gegenwärtigen Genuſſe nachtrachtet, etwas Künftiges, Beſſeres zu wollen, welcher alſo dem Menſchen dazu hilft, mit Ueberwindung ſeiner natürlichen Neigung zu Spielen der Einbildungskraft dasjenige zu treiben, was die unſerer moraliſchen Anlage verwandten Geiſteskräfte, die Denkkraft und die Gedächtnißkraft, beſchäftigt. Beſteht doch alle weltliche Klugheit nur darin, ſtatt des gegenwärtigen Genuſſes einen ſpäteren, ſtatt des niederen einen höheren zu ſuchen. Es handelt ſich alſo darum, daß die Schule als eine erziehende ihre Zöglinge, anſtatt ihren natürlichen Neigungen Raum zu geben, nöthige zu entſagen und ſich ſelbſt zu überwinden. Denn wo irgend ein gutes Menſchenwerk beſteht, iſt es durch Menſchen zu Stande gekommen, welche haben entſagen können; und wo irgend ſelbſtändige und im Guten wirkſame Männer erſcheinen, ſind ſie zur wahren Freiheit und Wirkenskraft nur allein dadurch gelangt, daß ſie ihre Neigung unter das Geſetz, und die aufſtrebende Kraft ihrer Jugend unter den vernünftigen Willen guter Lenker gebeugt haben. Wer einſt dem Vaterlande dienen will, muß

ſich frühzeitig vorbereiten durch willige Unterordnung unter die Zwecke Aller das Leben des Ganzen zu fördern.

Es iſt daher eben ſo verkehrt als verderblich, die Erziehung auf die natürliche Neigung der Kinder zu gründen, und hierdurch, mit Vernachläßigung der edelſten geiſtigen Kräfte, der Phantaſie die Herrſchaft zu geben, der Phantaſie, die eben nur im Vereine mit dieſen ihre rechte Ausbildung erhalten kann. Und wohin führt dieſe Tendenz? Zu dem Verlangen, die Jugend auf dem müheloſeſten und angenehmſten Wege unmittelbar zu den Genüſſen des Lebens und zum Beſitze der Früchte zu führen, welche durch Arbeit und durch gleichmäßige Anſtrengung aller Seelenkräfte verdient werden ſoll; für die Jugend ſelbſt zu jener Schaalheit und Unbefriedigtheit, mit der ſie von den Genüſſen zurückkehrt, denen ſie ſich hingeben darf, zu jener Unluſt an Arbeit, zur Ungeſchicktheit und Verkehrtheit in Geſchäften und in der Wiſſenſchaft, zu dem Mangel an wahrem Frohſinn bei der unendlichen Vervielfältigung der geſelligen Künſte, zu der Unbeſcheidenheit, mit welcher unreife Geiſteserzeugniſſe dargelegt werden, und zu dem Unvermögen, ſelbſt in den Gebieten, in denen die Phantaſie ihr Walten hat, noch etwas wahrhaft Schönes und Dauerndes zu produciren. Daher kommt es, daß in unſerer Zeit überall mehr Liebe nach dem Neuen, nach dem Angenehmen, nach der Abwechſelung als nach dem Wahren iſt, und ſelbſt das Mittelmäßige ſo viele Geltung findet.

In dieſem Bewußtſein wendet ſich nun der Verfaſſer nach allen Seiten gegen die verkehrten Tendenzen der Zeit, und richtet ſowohl an die Schüler als an deren Eltern manches ernſte und eindringliche Wort.

Das Verlangen nach Reiz und Genuß führt mit ſich eine Sucht zu leſen. Es iſt, ſagt der Verfaſſer, ein äußerſt zweifelhaftes Lob für einen Jüngling, daß er ſeine Freiſtunden mit Leſen ausfülle, daß er an nichts als an Leſen Gefallen finde. Das Leſen hat an ſich ſeine bedenkliche Seite durch die Art und Weiſe, wie es die Kräfte des Jünglings conſumirt und ihn vor der Zeit alt macht, ſodann aber auch durch das, was geleſen, und durch die Art, wie geleſen wird. Es iſt nicht genug, daß es nichts Schlechtes ſei; es kommt darauf an, daß er Gutes leſe, daß durch das Leſen ſein geiſtiges Wachsthum gefördert werde. Aber ſelbſt auch bei guten Büchern iſt es vielmehr Nahrung für die Phantaſie, was geſucht wird, als daß es dabei zu einer ernſtern und angeſtrengten geiſtigen Thätigkeit käme. Mit Frucht zu leſen iſt nicht nur eine große Kunſt, ſondern auch eine große Anſtrengung, deren das Knabenalter nicht lange fähig iſt,

daher eben die Jugend nicht der Bücher, ſondern der perſönlichen, moraliſchen Einwirkung eines Lehrers und des lebendigen Wortes bedarf; unfruchtbares Leſen aber iſt verderblicher als Nichtleſen, weil darin nicht blos ein Unterlaſſen des Guten, ſondern eine Täuſchung enthalten iſt, indem ſowohl die Knaben ſelbſt, als auch die Eltern derſelben in dem Wahne ſind, daß dies Leſen eine geiſtige Beſchäftigung ſei. Dieſem Uebel wird dadurch begegnet, wenn Mehrere vereint mit einander leſen, weil durch dieſe Gemeinſchaftlichkeit dem Phantaſiegenuſſe gewehrt und eine höhere Anſpannung bewirkt wird; auch dadurch, daß Jünglinge angehalten werden, ſich aus dem Geleſenen Auszüge zu machen; überhaupt durch Alles, wodurch mit dem Leſen eine Thätigkeit des Geiſtes in Verbindung geſetzt wird. Jedenfalls iſt dem zu frühen Leſen alles Ernſtes zu begegnen. Viel eher kann man den Uebungen im Zeichnen und in der Muſik Raum gewähren, vornehmlich dem gemeinſchaftlichen Geſange, welcher, abgeſehen von dem edlen und das Gemüth bildenden Genuſſe, den er gewährt, und von den Uebungen und Arbeiten, zu denen er Anlaß bietet, noch das Gute hat, daß er Schüler verſchiedener Klaſſen in eine wünſchenswerthe Verbindung bringt. Dieſelbe friſche und kräftigende Einwirkung haben gemeinſchaftliche Turnübungen, wodurch friſche, ſtarke und gewandte Körper gebildet, der Knabe zu Schweiß und wirklicher Anſtrengung gewöhnt wird und ſich unter die Geſchickteren fügen lernt, endlich mit der Zierde eines unverdorbenen und blühenden Körpers bekannt und von den Sammelplätzen der Eitelkeit entfernt gehalten wird.

So iſt aber überall zu verhüten, daß man in gutmüthiger Abſicht den Sinn für das Angenehme ermuntere, die Schönheit auf den Thron erhebe und den Genuß oben an ſtelle. Es iſt doch nur eine bodenloſe Leere, die jedes Menſchenherz am Ende ſolcher Beſtrebungen empfindet, und es ſteigen ſchwere Anklagen gegen diejenigen auf, welche ſtatt des Brotes der Jugend Süßigkeiten dargeboten haben, nicht das, wonach jedes vernünftiges Weſen ein tiefes, wenn auch oft vielfach umhülltes Verlangen in ſich trägt. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß den Kindern die Stunden der Erholung nicht ſollen genommen werden; aber erſtens ſollen ſie eben eine Erholung von und nach der Arbeit geben, zweitens iſt es ſehr rathſam, daß auch in dieſem Wechſel zwiſchen Arbeit und Erholung eine feſte Ordnung ſtattfinde, drittens endlich iſt es von Wichtigkeit, daß die Jugend durch ein weiſes Maaß in den Vergnügungen vor Ueberſättigung bewahrt werde, daß ungeeignete, für das Lebensalter noch nicht geeignete Genüſſe fern gehalten werden. Daher iſt für die Schuljugend das Beſuchen aller Bälle,

aller Theater, aller Concerte, aller öffentlichen Vergnügungsplätze zu mißbilligen. Eben so sind die Gesellschaften Erwachsener für junge Leute ungeeignet. Denn was sie zu bieten pflegen, die Genüsse des Gaumens, des Spiels oder der Unterhaltung, sind für sie gleich bedenklich. Gespräche, an denen Erwachsene ihre Erholung finden, sind meist nicht dazu angethan, daß die Jugend ihnen ohne Gefahr zuhören könnte: und gesetzt, sie wären in dieser Beziehung unverfänglich, so wird der Jüngling dabei entweder eine stumme Rolle spielen und sich langweilen, oder aber sich gewöhnen mit hinein zu reden und dadurch vorlaut und naseweis werden. Wie viel besser, wenn der Jüngling, nachdem er bei seiner Arbeit gesessen hat, nun Arme, Brust und Beine ermüden sollte, damit die Nacht ihm einen gesunden Schlaf brächte. Was aber die zierliche Sitte betrifft, welche in diesen Cirkeln erworben werden soll, so ist deren Gewinn wirklich nicht so groß, daß er den frischen und gesunden jugendlichen Sinn aufwiegen sollte, welcher in dieser Schule der Eitelkeit unwiederbringlich verloren geht. Denn die Jugend ist nur einer Richtig fähig; sie kann von dem Becher des Genusses nicht nippen, sondern nur ihn ganz unberührt lassen oder bis auf den Grund leeren.

So wendet sich der Verfasser auch gegen den Ehrgeiz und dessen Benutzung als eines pädagogischen Motives. Wer ihn nährt, setzt eine Leidenschaft an die Stelle der Tugend. Der ehrgeizige Schüler scheut nicht das Unrecht, sondern den Tadel desselben; er wird das Unerlaubte sich erlauben, wenn es unbemerkt bleibt; er zürnt nicht über sein Vergehen, sondern über den, der durch die Rüge desselben seiner Ehre zu nahe tritt; er sucht den Schein anstatt der Sache, und ist, weil er ehrgeizig ist, darum noch gar nicht fleißig, bescheiden, gesittet, treu. Es ist ein Uebelstand, daß die Schule selbst genöthigt ist, den Ehrgeiz als Mittel zum Fleiße zu benutzen, und — wo dies der Fall ist — Preise auszutheilen hat, welche möglichen Falls den Fleiß beleben und fördern, aber durch die eben so wohl die Eitelkeit genährt, die geistige Entwickelung gehemmt und Empfindlichkeit und Mismuth bei späterem Tadel, namentlich aber der trockenen, ernsten Wirklichkeit des Lebens gegenüber, in die Seele gepflanzt werden.

Diesem Geiste, welcher auf den Schein und das Aeußere gerichtet ist, anstatt auf die Sache, sieht der ernste Lehrer noch einmal beim Scheiden von seinen Schülern sich gedrungen entgegenzutreten. Ist es auch der Segen von oben her, von welchem es abhängt, ob der Mensch dereinst eine freudige und gesegnete Thätigkeit finde und

in ihr das Gefühl habe, an ſeiner rechten Stelle zu ſtehen, ſo iſt es doch Pflicht des Menſchen, ſich bei der Wahl des Berufes von den Irrthümern fern zu halten, welche ihn blenden und bethören könnten: vor Allem von demjenigen, der auch ſonſt den menſchlichen Verſtand verdunkelt, von der Betrachtung der Dinge nach der auswendigen Seite. Welche Motive entſcheiden über den zukünftigen Beruf! Hier iſt ein Stand, der den Genuß der Lebensfreuden zu beſchneiden droht; dort ein anderer, welcher nur eine langſame Carrière verheißt; dort ein dritter, welcher angeſtrengteſte Studien und ſaure Arbeit in Ausſicht ſtellt — drüben eben ſo viele Lebenswege, welche die entgegengeſetzten Vorzüge bieten. Wie ſoll nun, wenn der Jüngling durch dieſe Motive beſtimmt wird, die innerliche Liebe zu ſeinem Berufe, die Treue, die Redlichkeit, die Thätigkeit ſich finden? Woher ſollen die großen Leiſtungen kommen, wenn die tiefe Begeiſterung für die Sache fehlt? Der Sänger, der im fürſtlichen Saale durch ſeinen Geſang alle Herzen erfreut und gerührt hat, will die goldene Kette nicht, welche ihm der König bietet: das Lied, das aus der Kehle dringt, iſt Lohn, der reichlich lohnet. Von dieſem Sinne aber ſind die großen Künſtler aller Zeiten erfüllt geweſen: und dieſer Sinn ſchafft Luſt zu den ſcheinbar trockenſten und mechaniſchen Arbeiten, adelt die geringfügigſte Thätigkeit zu einer geiſtigen Beſchäftigung, und giebt denen, die dereinſt in einem Amte ſtehen ſollen, die Fähigkeit, durch ihre Perſon die Würde, die Nützlichkeit und die Nothwendigkeit ihres Berufes auch Andern glaubhaft zu machen. Was aber außerdem noch erfordert wird, iſt die erſte Prüfung, ob Jemand den Willen und die Fähigkeit beſitze, ſich, indem er in einen öffentlichen Beruf eintritt, mit ſeinen beſten Kräften und Mitteln in einen Dienſt zu begeben, in welchem er nicht ſeinen eigenen, ſondern einen höheren Willen zu vollbringen, ſelbſt die eigene vermeinte beſſere Ueberzeugung unterzuordnen und überhaupt die völligſte und unbedingteſte Reſignation darzubringen hat. Die Treue, welche der Schüler ſchon jetzt zu leiſten im Stande iſt, die Energie des Willens, mit welcher er über Hinderniſſe obſiegt, werden unter andern Eigenſchaften Zeugniß für den Beruf ablegen können.

Und doch iſt es auch dieſe Bildung für den Beruf noch nicht, bei welcher der Erzieher als bei ſeinem letzten Ziele ſtehen bleibt. Es iſt ſo viel davon die Rede, daß die Schule für das *Leben* bilden ſolle, und wie viele Erzieher haben ſich dadurch auf Irrwege führen laſſen? Ueber dem mühſeligen und wahrhaft mechaniſchen Bemühen, den ſogenannten Anforderungen des Lebens gerecht zu werden, hat die Pädagogik wie ein Rohr hin und her geſchwankt und ſich von

jedem Winde der Mode, jedem unreifen Einfall der Langenweile von einem Extrem ins andere treiben laſſen. Stets unruhvoll, Nichts von dem Vielen zu vergeſſen und zu verabſäumen, hat ſie ihre bleibenden und einfachen Aufgaben aus dem Auge verloren. Denn das allein kann die Aufgabe und der Gegenſtand des Lehrens und Lernens ſein, was die Phantaſie bändigt, was den Geiſt anſtrengt und des Träumens entwöhnt, was die Gedächtnißkraft ſtärkt, endlich was das Herz beſſert und zur Nacheiferung und Selbſtüberwindung ſpornt. Dagegen iſt, was eine Geiſtesarbeit zu ſein ſcheint, während es nur ein Spiel iſt, was die Sinnlichkeit und Eitelkeit nährt, anſtatt ſie zu bändigen, von der Schule fern gehalten. Und überhaupt wird denen, die auf eine Bildung für das Leben dringen, die einfache Ueberzeugung entgegenzuhalten ſein, daß für das Leben nur der gebildet wird, der für die Ewigkeit erzogen wird.

Dieſe Erziehung für die Ewigkeit ſetzt aber voraus, daß die Schule in der geſammten Thätigkeit der Lehrer und der Schüler auf einem feſten und ſittlichen Principe ruhe. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dies Princip nur das ſittliche ſein könne, und daß von dieſem die Erziehung und der Unterricht gleichmäßig durchdrungen ſein müſſe. In dieſem Princip werden die Lehrer ihren Einhaltspunkt finden, und die Kraft zu ihrem Berufe. Dadurch, daß ein ſolches Princip fehlte, iſt eine Schule vielfach zu einem wüſten und unorganiſchen Aggregat von Lehrern geworden, welche ſich nur berufen glauben, Jeder für ſich zu wirken, ohne eine Beziehung zu denen, die mit ihm wirken, und zu dem Ganzen, an welchem er ſich als ein lebendiges Glied fühlen ſollte. So iſt es gekommen, daß vielfach das Vorhandenſein gewiſſer Verpflichtungen des Lehrers, und gerade ſeiner heiligſten Verpflichtungen, in Frage geſtellt werden konnte, daß der religiöſe Zweck der Lehranſtalten als eine nur den Religionslehrer angehende, den übrigen Lehrern gleichgültige und fernliegende Sache erſchien, ja daß die Abneigung dagegen von einem und dem andern Lehrer offen zur Schau getragen wurde. Hiergegen nun ergiebt es ſich für Jeden, der ſein Auge nicht für die Erſcheinungen der Zeit, für das Wuchern der Subjectivität in allen Theilen der Geſellſchaft, für die ſittliche Auflöſung der Gegenwart verſchließt, und wer ein Ohr hat für die Forderungen einer achtungswerthen Majorität im proteſtantiſchen Deutſchland, daß das letzte Ziel der Schulen nur die ſittliche Bildung des ganzen Menſchen, welche mit der religiöſen und chriſtlichen Bildung eins iſt, ſein könne. Dies ſittliche Princip waltet da, wo in einer Anſtalt die Lehrer einmüthig glauben, daß die

Gottesfurcht der Weisheit Anfang ſei, wo Alle ſich als die Verkündiger und Vollſtrecker eines über ihnen ſtehenden heiligen Willens betrachten, wo die Zöglinge als unſterbliche Geiſter behandelt werden und der Unterricht als eine Arbeit für die Ewigkeit, wo der Schüler ſich nach dem Vorbild ſeiner Lehrer allmählich gewöhnt, ſein Lernen und Arbeiten als ein Wuchern mit dem anvertrauten Pfunde anzuſehen, wo nicht für den Schein, ſondern für die Wahrheit, nicht für ein Examen, ſondern für innere Tüchtigkeit, nicht für das Wiſſen, ſondern für die Bildung des ganzen Menſchen gearbeitet wird.

Inſonderheit aber ſind es, wenn die ſittliche Bildung mit Ernſt erſtrebt werden ſoll, zwei Punkte, welche ſcharf im Auge behalten werden müſſen, erſtens daß der Sinn für Wahrheit belebt, und zweitens daß die Kraft des Gehorſams geſtärkt werde. Die Unwahrheit fluthet alle Tage in vollen Strömen auf der breiten Straße der Welt her, und ſelbſt das reife Alter widerſteht kaum den Einflüſſen der Vorſtellungen, welche in den Gemüthern der Menſchen dieſelben unedeln Affecte anfachen, die man gerade durch ſtandhafte Verkündigung der Wahrheit niederhalten ſollte. Die Macht der Unwahrheit aber iſt in unſeren Tagen gerade dadurch ſo hoch gewachſen, daß die Meiſten auf das eigene Denken verzichten, und die unbändigſte Redeweiſe oder die ſtärkſte Verletzung der Wahrheit als Beweis der Selbſtändigkeit betrachten. Dieſe Macht wird dadurch vermindert werden, je mehr Menſchen nach Gründen fragen und nach Gründen urtheilen. Die Schule kann und wird den Sinn für Wahrheit pflegen helfen, wenn ſie ihren Schüler ſo anleitet, daß er, wenn er will, die ſchwere Kunſt lernen kann, ſelbſtändig d. h. nach klar erkannten Gründen zu urtheilen. Dieſe Anleitung kann ſchon bei den jüngſten Schülern beginnen, wenn der Lehrer keine Lehrſtunde vorübergehen läßt, ohne dem willigen Schüler ein neues Verſtändniß zu öffnen und eben damit ſeinen Wahrheitsſinn zu ſtärken, und je mehr die Schüler heranwachſen, deſto mehr müſſen ſie durch die geiſtige Pflege der Schule von der Macht unklarer und eingeredeter Meinungen frei werden. Was von der Wahrheit geſagt iſt, gilt ſpeciell von der religiöſen Wahrheit, bei der es, um nicht in unſelige Anticipationen zu verfallen, wünſchenswerth iſt, vor Allem zur heiligen Schrift zurückzukehren, und durch fleißigen Verkehr mit dem Worte Gottes die Religion der Jugend wichtig und zugänglich zu machen. Dies allein, nicht aber das Vorſagen und Auswendiglernen dogmatiſcher Sätze iſt es, was einen Sinn für religiöſe Wahrheit beleben kann. Ein geiſtloſer Lehrgang wird der Jugend die Religion vielmehr als ein drückendes Joch und eine ſchwere

Laſt auf den Nacken legen, von der ſie je eher je lieber frei zu werden wünſcht.

Aus dieſer Erweckung des religiöſen Sinnes aber wird allein die Kraft des Gehorſams in die Schulen zurückkehren können, jene Fähigkeit zur freien und willigen Unterordnung, welche unſere Zeit ſo ſehr verlernt hat. Der größte Theil der Uebel unſerer Zeit im Staat, in der Familie wie in der Schule iſt eine Frucht des Ungehorſams unter Jungen und Alten. Und doch iſt der Gehorſam nicht blos der ſchönſte Schmuck der Jugend, ſondern auch die nothwendige Bedingung ihrer Ausbildung. Denn auch der ächte und der allein fruchtbare Fleiß, nicht jener Fleiß, der aus dem Verlangen nach Auszeichnung oder mit Rückſicht auf ein Examen entſteht, iſt nur eine der Geſtalten des Gehorſams, deſſelben Gehorſams, den Jeder bis zum Throne hinauf, zu leiſten hat, in dem er in ſich das Bewußtſein hat nicht ſeinen eigenen, ſondern einen höheren Willen und eine göttliche Ordnung zu verkündigen und zu vertreten. Um ſo mehr, als der Ungehorſam in dieſen Tagen zu einer unerhörten Ehre gekommen und als Liebe zur Freiheit und pflichtmäßige Vertretung der Freiheit geprieſen iſt, und es hohe Zeit iſt, dieſer Seuche, welche nicht blos viele Opfer hinrafft, ſondern auch durch ihren bloſen Anhauch ſchwächt und entkräftet, kräftigen Widerſtand entgegenzuſtellen. Es iſt aber der Ungehorſam einer doppelten Art, von denen die erſtere ſich mehr in der Geſtalt der Trägheit und der Bequemlichkeit zeigt, und, ſo lange man ſie gewähren läßt, mehr friedlicher Natur iſt, die zweite dagegen, mit Schwert und Bogen gerüſtet, die Ordnung offen verhöhnen, dem Befehl Trotz bieten und jede Art von Auctorität vernichten will. Die erſtere Art liegt, ſo zu ſagen, im deutſchen Charakter, und iſt ſchon von Tacitus erkannt worden, die zweite iſt ein Erzeugniß gährender Zeiten und aus fremden Landen nach Deutſchland gekommen, wo ſie bereits angefangen hat auch die deutſche Natur zu verderben und unkenntlich zu machen. Dieſem Geiſte, der nur aus Einbildung, Hochmuth, Bosheit und Lüge entſprungen iſt, hat nun die Schule die Pflicht des Gehorſams entgegen zu halten, und zwar nicht in der Form einer deſpotiſchen Gewalt zu fordern, ſondern als eine freie und von der Vernunft gebotene zur Geltung zu bringen. Das wird ſie, wenn ſie in der Jugend die Ueberzeugung zu beleben weiß, daß die menſchliche Natur durch den Gehorſam nicht erniedrigt, ſondern veredelt werde, daß es der rechte Gehorſam allein ſei, welcher die höchſten Seelenkräfte ſtärke und hebe, indem er die animaliſchen niederhalte und unter die Gewalt der höhern zwinge, und daß dieſe Zucht zum Gehorſam der höchſte

Dienſt ſei, den eine Menſchenſeele der andern erweiſen könne. Denn der wahre Gehorſam macht den Geiſt erſt frei, erleichtert dem Kinde die trockenen und unerfreulichen Eingänge zu den Wiſſenſchaften, verbreitet Heiterkeit und Lebensluſt über die Jugend, zeigt dem Manne den geraden Weg und giebt ihm Sicherheit des Handelns. In der Jugend zumal ſchafft Gehorſam Aufmerkſamkeit, ſo daß alle wohldenkenden Väter nnd Mütter durch Pflege des Gehorſams auch auf das geiſtige Gedeihen ihrer Kinder einen entſchiedenen und ganz unfehlbaren Einfluß ausüben können. Denn Aufmerken iſt Lernen. Und es iſt gewiß eine der ſchönſten Erfahrungen, wenn Schüler von mittelmäßigen Gaben oder ſogar ſchwach begabte, mit dieſem ihrem der Pflege ſo ſehr bedürftigen Geiſte ſich an dem Stabe, den ihnen der Gehorſam bot, aufgerankt haben, und in ſolcher Art zu der Selbſtändigkeit des Denkens gelangten, die der zukünftige Beruf von ihnen forderte.

Auf dieſem Boden ſittlicher Motive geht der Verf. nun zu concreteren Gegenſtänden über, wie die Pflege der Vaterlandsliebe einer derſelben iſt. In unſerer Zeit, welche weniger der ſtarken unmittelbaren Empfindung als der Reflexion günſtig iſt, und in welcher die Empfindung ſelbſt mehr eine mittelbare und künſtlich erzeugte als eine urſprüngliche, alterthümliche iſt, werden wir auch die Vaterlandsliebe mehr auf dem Wege der Reflexion zu beleben und zu ſtärken hoffen dürfen. Und wenn dem ſo gewonnenen Gefühle gegen das Vaterland der ſprühende Glanz abgehen ſollte, ſo wird für dieſen die Wahrhaftigkeit und Dauer derſelben einen Erſatz gewähren können. Die Schule iſt gleichfalls auf das Wirken durch Reflexion angewieſen, daß der jugendliche Geiſt die Vaterlandsliebe als Pflicht und als naturgemäß erkenne: als Pflicht, indem die Jugend einſieht, daß ſie durch göttliche Ordnung in dieſe Gemeinſchaft eingepflanzt ſei und daß es göttlicher Wille ſei, daß von ihr dieſe Gemeinſchaft, gleich wie die der Familie in Ehren gehalten und treu gepflegt werde, wie die Schrift denn ſelbſt für heidniſche Obrigkeiten Unterwerfung und Ehrfurcht geboten hat. Jede Vaterlandsliebe, in der das religiöſe Element nicht vorherrſcht, trägt die Keime der Treuloſigkeit und der Gewaltthätigkeit in ſich. Selbſt wenn daher eine Vaterlandsliebe aus andern Quellen als dieſer zu gewinnen wäre, müßte man bedenklich ſein ſie anzunehmen. Denn die chriſtliche Vaterlandsliebe iſt einigend, dauernd und zuverläſſig, während eine andere uns mit Zwietracht und Unbeſtand bedroht; die erſtere bildet Unterthanen, die ſo heißen wollen, ohne darum Knechte zu ſein, dieſe dagegen lauter Herren und Gewaltige, welche ſich am

Ende unter einander ſelbſt aufreiben. Ebenſo iſt es naturgemäß ſein Vaterland zu lieben. Denn es iſt der Boden, auf dem wir ſtehen und uns bewegen, Nahrung, Obdach und ſo manche Freude finden, wo Eltern, Verwandte und Freunde gelebt haben und noch leben, wo wir uns ſelbſt auf ein höheres Daſein vorbereiten, und der Staatsverband iſt ein Mittel, wodurch eine geiſtige Ordnung der Dinge ſchon in dieſer Welt einheimiſch gemacht werden ſoll. In ſeinen Mitteln waltet die Gerechtigkeit im Verein mit der Weisheit, ſchafft uns Sicherheit, weiſt jeder menſchlichen Kraft ihren Platz zum Wirken an, pflegt den Wohlſtand und die geiſtige Bildung. Gründe genug zu einer ſittlichen Liebe, ohne daß man auf ein ſogenanntes natürliches Gefühl oder auf eine Erweckung durch die Geſchichte dieſe Vaterlandsliebe zu gründen nöthig hätte, von denen das erſtere oft nur den Werth einer Gewöhnung hat, die letztere nicht immer eine ſichere Baſis bietet.

Hier nun drängt ſich dem Pädagogen natürlich die Frage auf, wie ſich die Schule gegenüber den Zeitereigniſſen zu verhalten habe, und ob der Jugend eine Theilnahme an denſelben zu rathen ſei. Eine Theilnahme an den wichtigen Ereigniſſen der Gegenwart iſt bei der Jugend natürlich; aber andererſeits lehrt die Erfahrung, daß jede Vereinigung der Jugend zu dem Zwecke, ihrer Meinung in der menſchlichen Geſellſchaft Eingang und Wirkſamkeit zu verſchaffen, eine Verletzung der natürlichen Ordnung ſei, daß die rechte intellectuelle Vorbereitung auf eine öffentliche Wirkſamkeit nur in der Stille, in rein wiſſenſchaftlichen vornehmlich geſchichtlichen Studien gemacht werden könne; wie man denn in England die Jugend in einer faſt klöſterlichen Abgeſchiedenheit und bei ſcheinbar trockenen Studien aufwachſen läßt und die Zeit der Kindheit ungewöhnlich lange ausdehnt; daß ferner der Parteigeiſt, unſittlicher, und der Parteizwang, deſpotiſcher als irgend ein anderer, die Ausbildung der Jugend zu einem begründeten Urtheil und freier Entſchließung gefährdet, daß dagegen eine wirkliche mit Redlichkeit gepaarte Beredſamkeit zu ſeiner Zeit für den jungen Mann, der eine nützliche und ehrenvolle Thätigkeit ſucht, die ſicherſte Empfehlung ſein werde, während die Theilnahme an dem Treiben der Parteien zu hohlen Declamationen in den Redensarten der Partei ohne Kenntniſſe und ohne Einſicht Veranlaſſung giebt.

Wie ſollten wir nun, nachdem wir den Verfaſſer Schritt für Schritt bis hierher begleitet haben, daran zweifeln dürfen, daß er über die letzte Beziehung des Einzelnen und jeder Gemeinſchaft, die Beziehung zu Gott, nicht in gleicher würdiger und ernſter Weiſe urtheilen ſollte? Wenn ich etwa, ſagt er beim Antritt des Rectorats zu Stutt-

gart, einem Lehrer, der eben jetzt erſt einer Schule vorzuſtehen begänne, angeben ſollte, welche meiner Erfahrungen in einem langen Berufsleben die beſte und bewährteſte ſei, ſo könnte ich keine andere als die anführen, daß der Lehrer mit Gott Vieles, und ohne Gott Nichts ausführen könne; daß die Fähigkeit im Unterricht und in der Disciplin das Richtige zu treffen, die Klarheit des Geiſtes, die Gewalt über die Gemüther, die Kraft zum Dulden, Hoffen und Ausharren, im einſamen Geſpräche des Herzens mit Gott erholt werden müſſe, und daß dagegen der von göttlichen Gedanken leere Sinn des Lehrers von Unmuth, Bitterkeit und Widerwillen gegen ſeinen Beruf erfüllt werde. Für die Schule iſt die Wiſſenſchaft nicht das Höchſte, ſo wenig als die Kunſt das Höchſte iſt. Der unheimliche Geiſt, den die Wiſſenſchaft ohne Glauben verbeitet, iſt in ſeinen Wirkungen auf dem Gebiete des Sittlichen zur Genüge erkannt worden, und wird ſelbſt bei jedem Gelehrten erkannt, der, von der Demuth des Glaubens fern, entweder mit dem gelehrten Material von Wiſſen Abgötterei treibt, oder dem Genuß des Schönen ſich zuwendet. Bei dem letztern zumal wird eine leichtfertige Anſicht des Lebens, eine Beſchränkung des ſittlichen Gefühls auf das blos Anſtändige, ein unreiner und tiefer Skepticismus über Gutes und Böſes die Folge ſein; bei Allen aber, die, indem ſie ſich vom Glauben ſcheiden, ihre Freiheit zu wahren vermeinen, daß ſie in größerer Blindheit ſich menſchlicher Auctorität, eigner oder fremder, unterwerfen, als je ein Gläubiger unter das Anſehn ſeiner Kirche. Beobachtet man aber zumal in Deutſchland die Unduldſamkeit, die Verfolgungsſucht und die Misgunſt, welche ſich auf dem wiſſenſchaftlichen Gebiete kund thun, ſo wird eine Anſtalt um ſo treuer an dem Glauben der Kirche feſthalten wollen, und den Lehrbegriff derſelben ihren Zöglingen in das Gemüth einzupflanzen, vor Allem aber dieſelben in das Heiligthum der Offenbarung ſelbſt einzuführen ſuchen. Ebenſo aber wird dieſer Geiſt chriſtlicher Frömmigkeit dem geſammten übrigen Unterricht ſein eigenthümliches Gepräge geben und den Charakter einer chriſtlichen Schule zur Darſtellung bringen.

Die Beſchäftigung mit dem klaſſiſchen Alterthum aber kann der religiöſen Jugendbildung nicht gefahrbringend ſein. Der chriſtliche Lehrer wird immerhin bei Homer und Herodot die Reſte uranfänglicher, vom Heidenthume noch nicht verſchlungener Offenbarung ſuchen und erkennen; Plato's dichteriſche Metaphyſik wird ihm eine Ahnung des reinen Lichtes, das über der Menſchheit aufgehen ſollte, ein Seufzen der Creatur nach Befreiung von ihren geiſtigen Banden ſein. Mehr aber als dieſe Verwandtſchaft zwiſchen dem Heidniſchen

und Christlichen wird die Erkenntniß der Verschiedenheit die Seele für das Christenthum bilden und darin befestigen helfen. Wenn man die Vorstellungen der alten Welt über die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen genauer prüft, so werden sie dazu dienen, jedem Denkenden die Nothwendigkeit einer Offenbarung klar zu machen, und die einzelnen geoffenbarten Lehren in ein helleres Licht zu setzen. Der Verfasser nimmt diese Prüfung an den Vorstellungen vor, welches das Alterthum über die Einheit Gottes und die göttlichen Eigenschaften, so wie an denen, welche es über den Zweck des menschlichen Daseins gehabt hat.

Wir knüpfen hieran mit dem Verfasser eine wichtige Frage: aus welcher Facultät Gymnasiallehrer genommen werden sollen? Wenn es erwiesen wäre, daß Philologen an den Gymnasien besser wirkten als Theologen, so würde man im Interesse der Schule wünschen müssen, daß sich ein Stand von Philologen bilde, und Theologen von derselben fern gehalten würden. Indes die Erfahrung hat bis jetzt diesen Beweis nicht gegeben. Das Mehrausrichten und Mehrzustandebringen hängt vorzugsweise vom Wollen und nur zur kleineren Hälfte vom Können ab; beim Können selbst machen die Kenntnisse wieder nur einen Theil aus, während der Verstand und die Gewandtheit gleich wichtig sind. Wo Lehrer der einen oder der andern Kategorie mit Auszeichnung wirkten, hatte diese ihren Grund nicht darin, daß die Einen blos Philologie, die Andern blos Theologie studirt hatten, sondern überhaupt in dem intellectuellen und moralischen Standpunkte, den sie einnahmen; bei Lehrern von mittlerer Qualification dagegen schien es, als ob Theologen als Lehrer ihre Sachen ernstlicher anfaßten und mehr ausrichteten als blose Philologen. Die Antwort, welche der Verf. hiernach auf die obige Frage giebt, ist die, welche wir selbst als die einzig wahre und richtige ansehen: daß Theologen sehr wohl für das Gymnasium geeignet seien, und daß ihnen durch weise Regelung ihrer Studien die Möglichkeit möge gegeben werden, sich neben ihrer theologischen Bildung die allgemeine Bildung und die Bekanntschaft mit einem oder dem andern Gebiete der Schuldisciplinen zu erwerben. Ebenso würden wir aber, wenn nur Theologen der Art als Lehrer fungiren sollten, davon den Verfall und Untergang der deutschen Schulen erwarten. Denn was vor 100 Jahren möglich war, die Schulen ganz und allein mit Theologen zu besetzen, ist bei dem Stande der Wissenschaften heutzutage eine Unmöglichkeit.

Wenn nun so die sittliche Bildung der Jugend als die letzte Aufgabe der Schule erscheint, so ist doch auch die äußere Bildung des Jünglings hierin mit einbegriffen. Denn wer in der Welt sittlich wir-

ken will, bedarf eine Bildung in den Formen, durch welche es möglich wird, daß ſeine Gedanken, Worte und Werke bei Andern etwas gelten und ausrichten. Dieſe Formen bedarf Jeder, auch der, welcher am höchſten geſtellt iſt: wie vielmehr derjenige, der in der Welt zu gehorchen beſtimmt iſt. Zumal aber, wer durch ſeine Kräfte und Leiſtungen für das göttliche Reich der Wahrheit und der Gerechtigkeit auf Erden zu wirken hat, ſoll alles Wahre, Gute, Schöne der Welt durch ſeine Perſon empfehlen, ſoll ſein Amt durch ſeine Sitten Anderen lieb und geachtet machen. So tritt alſo dieſe äußere Bildung, indem ſie voll iſt von Beſcheidenheit, Wahrheit und Würde, ſelbſt in den Dienſt der Wahrheit und des Rechtes, und ſie iſt von Ziererei, Dünkel und Selbſtſucht fern, während umgekehrt die Rohheit der Sitten oft nur eine Folge der Eitelkeit iſt. Natürlich wird die rechte Bildung dem natürlichen Zuſtande des Lebensalters getreu bleiben müſſen, und Schüchternheit iſt bei dem Jünglinge ſo wenig ein Zeichen von mangelnder äußerer Bildung, daß ohne dieſelbe ein Jüngling einen weſentlichen Theil jugendlicher Sitte entbehren würde. Vornehmlich aber muß dieſer Bildung eine tiefe innerliche Wahrheit einwohnen, und ſie darf nicht ein Gewand ſein, das man äußerlich umhängt, ſondern ſie ſoll aus einer innerlich edlen, dem Gemeinen und Rohen feindlichen Geſinnung hervorgehen.

Doch es iſt Zeit zu ſchließen. In einem zweiten Artikel wollen wir, ſo Gott will, aus den kleinen Schriften Roth's deſſen Anſichten über Methodik des Unterrichts in ähnlicher Weiſe zu entwickeln ſuchen.

P. M.

Die lateiniſchen Proſaiker auf den Gymnaſien.

Von Heimbrod, Profeſſor am Gymnaſium in Gleiwitz.

Daß auf den Gymnaſien den beiden alten Sprachen, der lateiniſchen und griechiſchen, als Hauptgegenſtänden des Unterrichts der Ehrenplatz angewieſen iſt, findet gewiß im Allgemeinen Anerkennung und Billigung. Zwar fehlt es auch jetzt nicht an Einzelnen, welche die Stundenzahl, welche den beiden Sprachen beſtimmt iſt, etwas beſchränkt wiſſen wollen und es namentlich wünſchenswerth und zweckmäßig finden, daß der deutſchen als Mutterſprache beſonders in den untern Klaſſen mehr Zeit gewidmet würde. Beſonders hat das Griechiſche noch immer ſeine Feinde, und man meint, daß die Anforderungen zu hoch geſtellt ſind und daß man mit dem Leſen des Homer ſich zufrieden geben könnte und ſollte. Ueber dieſen Punkt will ich jedoch mich hier nicht weiter auslaſſen, ſondern blos meine Anſichten über das Leſen der lateiniſchen Proſaiker auf den Gymnaſien mittheilen.

Werfen wir nur einen Blick in die Programme der Gymnaſien, ſo finden wir, daß unter den vielen lateiniſchen Proſaikern nur eine ganz kleine Auswahl für das Leſen gemacht wurde. Die Zahl der Proſaiker, die auf den Gymnaſien geleſen werden, iſt ſehr klein und von dieſer kleinen Zahl wird auch nicht ein Einziger ganz geleſen. In der Quarta fängt das Leſen eines Schriftſtellers an, nachdem man in den beiden untern Klaſſen mit der Einübung der Formenlehre beſchäftigt geweſen iſt und nur erſt die vorzüglichſten Regeln der Syntax kennen gelernt hat. Die Programme belehren uns nun, daß mit wenigen Ausnahmen in Quarta Cornelius Nepos, in Tertia Julius Cäſar, in Secunda Salluſtius, Livius, Cicero's Reden oder ſeine Abhandlungen de amicitia oder senectute, die nebenbei geſagt doch erſt in Prima geleſen werden ſollten, in Prima irgend eine der philoſophiſchen

Schriften des Cicero gewöhnlich de Officiis, oder Tuscul. disput. und Tacitus de Germania oder Agricola, selten die Historiae oder Annales desſelben geleſen werden. Sehen wir nun an der Hand der Programme weiter, wie viel von dieſen wenigen Schriftſtellern geleſen wird, ſo finden wir, daß einige vitae des Nepos, ein Paar Bücher de bello gallico oder civili von Cäſar, bellum Catilinarium oder Jugurthinum von Salluſt, ein oder das andre Buch aus Livius und von Cicero's großen philoſophiſchen Werken im Ganzen auch nur Wenig das Reſultat ſind. Zwar ſehe ich aus den Programmen, daß hier und da außerordentlich Viel vorkommt, daß ganze Schriftſteller, von denen in den meiſten Anſtalten nur wenige Stücke durchgenommen worden, im Laufe eines Jahres verarbeitet werden, wobei gewiß die beſcheidene Frage erlaubt iſt, ob das Geleſene auch durchgearbeitet ſei?

Nun ſcheint es allerdings auffallend, daß von den vielen lateiniſchen Proſaikern, die wir trotz des Verluſtes ſo vieler jetzt noch haben, nur dieſe wenigen auf Schulen geleſen werden, während in den früheren Zeiten, in denen das Latein faſt alleiniger Unterrichtsgegenſtand war, noch andre häufig geleſen wurden. So wiſſen wir, daß die Schriften des Philoſophen Seneca, daß Curtius, Plinius der jüngere und ſo mancher andere Schriftſteller den Gegenſtand des Leſens abgaben. Warum werden nun jetzt vorzüglich die weiter oben genannten Proſaiker geleſen? Die Antwort iſt, wie es ſcheint, eine leichte, denn neben dem Leſen der Proſaiker geht Hand in Hand das Lateinſchreiben und da verſteht es ſich denn von ſelbſt, daß nur ſolche Schriftſteller auf Schulen geleſen werden dürfen, von denen der Schüler gut ſchreiben lernen kann. Es iſt bekannt, daß die Römer bis zum Ende des erſten puniſchen Krieges eigentlich keine Litteratur hatten. Stets mit Kriegen beſchäftigt und im Innern von der Befeſtigung der Verfaſſung und der übrigen ſtaatlichen Einrichtungen in Anſpruch genommen, bei dem immerwährenden Zwieſpalt der Parteien, hatte man für litterariſche Bildung keinen Sinn, nur hier und da zeigten einzelne Römer Geſchmack für wiſſenſchaftliche Beſchäftigung; denn die Lieder, in welchen die Thaten berühmter Männer beſungen wurden, die Geſänge der Salier, die Fabulae Attellanae, die ludi Osci und ſelbſt die annales maximi ſind doch nur ein roher Anfang geiſtiger Bildung. Erſt nachdem die Römer ihre Eroberungen über Unteritalien und im erſten puniſchen Kriege über Sicilien ausgedehnt hatten und nachdem ſie mit den Griechen des eigentlichen Griechenlands in nähere Verbindung und Bekanntſchaft getreten waren, fingen ſie an der Ausbildung ihrer Sprache und der Rede Aufmerkſamkeit zu ſchenken.

Noch verging eine geraume Zeit, ehe die Römer vorurtheilsfrei und mit Liebe ſich den Wiſſenſchaften hingaben. Die ſogenannte römiſche Republik lag in ihren letzten Zügen, Parteikämpfe zerrütteten Rom, Tauſende fielen als Opfer der blutigen Bürgerkriege, die edelſten Männer wurden hingeopfert; wer dem grauſamen Parteihaupte nicht gefiel oder gar ihm entgegenzutreten wagte, war dem Henkerbeile verfallen, Sittenloſigkeit, Beſtechungen, ein grenzenloſer Luxus, unerhörte Schwelgerei, ein allgemeines Verderbniß unter Vornehmen und Geringen, Streben nach Geld und Macht mit Unterdrückung aller edeln Gefühle waren an die Stelle der ſtrengen Zucht der alten ernſten Römer getreten. Pro pudore, pro abstinentia, pro virtuta, audacia, largitio, avaritia vigebant. Lubido stupri, gulae ceterique cultus incesserat, viri pati muliebria, mulieres pudicitiam in propatulo habere, vescendi causa terra marique omnia anquirere, dormire prius, quam somni cupido esset, non famen aut sitim, neque frigus neque lassitudinem opperiri sed ea omnia luxu antecapere, ſagt Salluſtius in ſeinem bellum catilinarium. In einem ſo verderbten Staate war nichts mehr heilig, alle Religioſität war verſchwunden und mit Schrecken ſahen einzelne Römer dieſe Ereigniſſe, ſie konnten den Zeitgeiſt nicht ändern; ſo kräftig und ernſt ſie ihm entgegentraten, ihre Stimmen verhallten, ſie wurden verſpottet. Solche Krankheiten konnten nur durch Feuer und Eiſen geheilt werden und ſolche Heilmittel wandte zuletzt Auguſtus in ſo einem Grade an, daß er als Alleinherrſcher des ganzen römiſchen Staates daſtand. Trotz der vielen auswärtigen Kriege, die Rom ſtets führte, trotz der innern Kämpfe und Parteiungen, die Rom zerriſſen und in verſchiedene Feldlager theilten, blühten dennoch in dieſen ſo ſchrecklichen Zeiten die Wiſſenſchaften und erlangten die höchſte Stufe der Ausbildung. Durch Griechenland lernte Rom Künſte und Wiſſenſchaften kennen, die römiſche Litteratur wurde ein Abdruck der griechiſchen, das Griechiſche war in Rom ſo einheimiſch geworden, daß wer nicht in ihm gut bewandert war, nicht zur Zahl der Gebildeten gerechnet wurde. Griechiſche Lehrer lehrten in Rom öffentlich, die Knaben wurden von griechiſchen Lehrern unterrichtet, die Jünglinge bildeten ſich in griechiſchen Städten aus, denn kurz vor Cicero ward es Sitte, daß junge Römer, um eine völlige Ausbildung zu erlangen, die Schulen berühmter Philoſophen, Rhetoren, Grammatiker u. ſ. w. in Athen, Mitylene, Rhodus, Maſſilia und Corduba beſuchten. Die römiſchen Schriftſteller nahmen ſich griechiſche Werke zu Muſtern und Vorbildern. Ehrgeiz und Habſucht, die, wie Salluſt bemerkt, nach Eroberung Korinths und Karthago's als neue Peſt in Rom eindrangen, ſpornten die Römer

noch mehr an, die Griechen nicht allein nachzuahmen, ſondern ihnen auch gleich zu kommen. Durch dieſe beiden Leidenſchaften gereizt, ſuchten nun mehrere vornehme Römer, die an der Spitze der ſiegreichen Heere nach Rom zurückkehrten, in ihrer Stadt alles zuſammen zu häufen, was ihnen werthvoll ſchien und den Ruf hoher Bildung verſchaffen konnte. Daher wurden ſchriftliche Werke und Denkmäler der Kunſt, Statuen, Säulen,Gemälde, ſchön gearbeitete Gefäße und andere Kunſtgegenſtände nach Rom gebracht, um hier öffentliche und Privatgebäude damit auszuſchmücken, Bibliotheken wurden zu Rom angelegt und den Römern der Zutritt zu den herrlichen griechiſchen Werken geöffnet. Die erſte Bibliothek hat L. Aemilius Paulus nach Ueberwindung des Perſeus nach Rom bringen laſſen, eine zweite Sulla aus Athen, eine dritte Lucullus aus Pontus. Einzelne Gelehrte wie Cicero, Atticus und Varro beſaßen anſehnliche Privatbibliotheken, Aſinius Pollio beſtimmte die ſeinige zum öffentlichen Gebrauch, wozu auch Cäſar die Bibliothek des Varro anwies, unter Auguſtus wurden drei öffentliche Bibliotheken, die palatiniſche, die octaviſche und die capitoliniſche angelegt. Die berühmteſten Männer jener Zeit z. B. Cicero, Cäſar zeichneten ſich als Schriftſteller aus, oder waren wie Auguſtus ſelbſt und ſein Freund Mäcenas Freunde und Beſchützer der Wiſſenſchaften und der Gelehrten. Zuſammenkünfte wurden veranſtaltet, um in ihnen über wiſſenſchaftliche Gegenſtände zu ſprechen und ſie näher zu erörtern, öffentliche Vorleſungen wurdenge = halten, kurz ein reges wiſſenſchaftliches Leben herrſchte um dieſe Zeit in Rom. Viele vornehme Römer, die an der Verwaltung des Staats Antheil genommen hatten, denen das Parteileben zuwider war, die ſich den Greueln der bürgerlichen Kriege entziehen wollten, zogen ſich ins Privatleben zurück und fanden in den Wiſſenſchaften Befriedigung und Freude, andere bekümmerten ſich um die Begebenheiten des Staats wenig oder gar nicht, ihr Streben war nicht als öffentliche Männer in Staatsämtern zu glänzen, ſie lagen blos den wiſſenſchaftlichen Beſchäftigungen ob. Unter ſolchen Verhältniſſen fanden ſich natürlich ausgezeichnete Männer, die durch ſchriftliche Werke das Zeitalter verherrlichten und ihm den Beinamen des goldenen Zeitalters der römiſchen Litteratur erwarben. Unter ihnen ſind beſonders: M. Terentius Varro, M. Tullius Cicero, C. Julius Cäſar, C. Valerius Catullus, C. Salluſtius Criſpus, Cornelius Nepos, Albius Tibullus, P. Virgilius Maro, Cornelius Gallus, S. Aurelius Propertius, Q. Horatius Flaccus, M. Vitruvius Pollio, Titus Livius, P. Ovidius Naſo nennenswerth. Durch die vereinigte Bemühung ſolcher Männer erlangte nun die römiſche Sprache die höchſte Ausbildung, Dichtkunſt, Bered-

ſamkeit, Geſchichte und namentiich die Rechtswiſſenſchaft, die in Rom vorzüglich gedieh, erreichten einen hohen Grad von Vollkommenheit. Die Römer waren allerdings die Schüler der Griechen, aber ſie hatten in vieler Hinſicht ſich emancipirt und wandelten frei von den Schranken der Nachahmungsſucht auf der Bahn der Wiſſenſchaften.

Da es nun mit zur Hauptaufgabe der Gymnaſien gehört, daß ein Schüler, der mit dem Zeugniß der Reife das Gymnaſium verlaſſen will, im Lateinſchreiben genügen muß und daß ſeine lateiniſchen Stilarbeiten, der Aufſatz und das Extemporale nicht allein von grammatiſchen Fehlern frei ſind, ſondern auch einen lateiniſchen Anſtrich (color latinus, latine scribere) haben, ſo folgt von ſelbſt, wie ich ſchon oben angedeutet habe, daß nur ſolche Schriftſteller, aus denen dieſe Kenntniß erworben werden kann, geleſen werden dürfen. Die Zahl ſolcher Schriftſteller iſt allerdings klein, denn es können nur ſolche ſein, die in dem Ciceronianiſch-Auguſteiſchen oder dem ſogenannten goldenen Zeitalter der römiſchen Litteratur lebten und ſchrieben, die Schriftſteller vor dieſer Zeit können als Muſter des Lateinſchreibens nicht aufgeſtellt werden, denn die Sprache war noch nicht genug ausgebildet, noch nicht ächt römiſch, noch nicht klaſſiſch, auch die Dichter aus der Ciceronianiſch-Auguſteiſchen Zeit können als muſtergiltig für die Proſa nicht angewandt werden; der Zweck der Dichter iſt, wie Horaz ſagt: „Aut prodesse volunt, aut delectare poetae," ſie ſind an die ſtrengen Regeln der Proſa nicht gebunden, die Verbindungen der einzelnen Worte und Perioden weichen nicht ſelten von der gewöhnlichen Proſa ab, kurz die poetiſche Freiheit hebt viele Schranken auf. Daß die Schriftſteller nach dem ſogenannten goldenen Zeitalter für das Lateinſchreiben nicht gebraucht werden können, bedarf keiner weiteren Erörterung, denn wenn auch hier und da einige ſich auszeichneten, ſo ſind ſie doch im Allgemeinen von der Art, daß eine gute klaſſiſche Proſa aus ihnen nicht gelernt werden kann. Aus der Blüthezeit ſind ſelbſt nicht alle Proſaiker tauglich, Varro und Vitruvius z. B. würden nicht anwendbar ſein. Nach dieſer Auseinanderſetzung ſehen wir nun, daß wenn wir auf das gute Lateinſchreiben ſehen, nur Cornelius Nepos, C. Salluſtius Criſpus, T. Livius, C. Julius Cäſar und Cicero unter den lateiniſchen Proſaikern übrig bleiben. Was dieſe Schriftſteller geſchrieben anzuführen iſt überflüſſig, da es ja allgemein bekannt iſt; auch über ihre guten Eigenſchaften, ſo wie über die Mängel, die man in ihnen noch findet, zu ſprechen, halte ich für überflüſſig, da die allgemeine Einführung derſelben auf Schulen, die Menge von Ausgaben, die erſchienen ſind und noch immer erſcheinen, ja hinlänglich zeigen, daß

man ſie für allein muſtergiltig hält. Unter allen aber wird Cicero in ſtiliſtiſcher Hinſicht als Muſter aufgeſtellt; ſchon Livius ſchrieb, wie wir aus Quintilian wiſſen, ſeinem Sohne, vor allem müſſe er Cicero leſen, damit er ihm ähnlich würde, und Zumpt in ſeiner lateiniſchen Grammatik ſagt: die Sprache Cicero's wird immer als Norm für den richtigen proſaiſchen Ausdruck angenommen werden müſſen, weil ſie im öffentlichen Leben und durch daſſelbe gebildet, durchaus von aller geſuchten Willkürlichkeit frei iſt.

Wenn wir nun auch auf der einen Seite annehmen, daß dieſe Proſaiker vor allen des Leſens auf Schulen würdig ſind, ſo dürfte es doch nicht zu leugnen ſein, daß auch unter ihren Werken noch eine Auswahl zu treffen ſei und daß man in der Schule auf die Schüler und ihre Faſſungskraft Rückſicht nehmen müſſe, denn je mehr dieſer oder jener Abſchnitt den Schülern gefällt, um ſo mehr Fleiß wenden ſie darauf. So habe ich nun in meiner vieljährigen Praxis gefunden, daß aus Nepos beſonders die vitae Miltiadis, Themistoclis, Pausaniae u. ſ. w. die Aufmerkſamkeit der Schüler feſſelten und daß die vita Attici, obgleich ſie in ſtiliſtiſcher Hinſicht das Beſte iſt, wohl deshalb weniger gefiel, weil die Faſſungskraft eines Quartaners noch nicht reif genug für das Verſtehen iſt. Aus Cäſar's Commentarien zogen ſeine Bücher vom galliſchen Kriege immer mehr an, als die de bello civili, aus Livius waren es die erſten Bücher und namentlich die puniſchen Kriege, die ich immer gern geleſen habe, und wobei ich auch die Bemerkung machte, daß die Schüler mit vielem Fleiß und großer Aufmerkſamkeit folgten. Sallustii bellum catilinarium et Jugurthinum habe ich zu wiederholten Malen in Secunda geleſen und ſtets gefunden, daß beide Schriften von den Schülern gern geleſen wurden. Die kleinen Schriften Cicero's de senectute, auch de amicitia, ſo wie die Reden namentlich aber die catilinariſchen, dann pro Milone, pro lege Manilia fanden den meiſten Anklang, unter den philoſophiſchen jedoch die libri de officiis, denn die übrigen, obgleich ich ſie auch geleſen habe, ſchienen mir ſelbſt für Primaner zu ſchwer, während die Briefe in einer guten Auswahl das Intereſſe ſehr in Anſpruch nehmen, doch iſt dies blos meine Anſicht und es fällt mir gar nicht ein, ſie etwa als die allein richtige aufſtellen zu wollen, ich wollte blos ſagen, was eine 41jährige Erfahrung auf dieſem Gebiete mich gelehrt hat.

Iſt aber gut und richtig Latein zu ſchreiben allein der Zweck des Leſens der lateiniſchen Proſaiker auf Schulen? Es ſcheint faſt ſo, denn von ſo vielen Proſaikern, die wir noch haben, ſind nur die we-

nigen, die man für klaſſiſch hält, Jahr ein Jahr aus im Gebrauch. Das Latein iſt jetzt auf den Gymnaſien das Hauptfach, ihm werden die meiſten Stunden gewidmet, denn nach dem Normalplan ſind in allen Klaſſen mit Ausnahme der Prima, wo nur 8 Stunden ſind, wöchentlich 10 Stunden Latein. Bei dieſer Verordnung glaube ich nun, daß es zugleich die Abſicht iſt, Rom genau kennen zu lernen. Von Italien aus kam die höhere Bildung nach dem übrigen Europa, die lateiniſche Sprache war durch Jahrhunderte die alleinige Sprache, deren man ſich in allen Verhältniſſen bediente, wer Latein konnte, kam, wenn es ſich ſo auszudrücken erlaubt iſt, durch die ganze Welt. In den Schulen wurde nur Latein gelehrt und ſelbſt Fächer, wie Geſchichte, Mathematik, Philoſophie u. ſ. w. wurden in dieſer Sprache gelehrt und vorgetragen, kein Wunder alſo, daß die ganze Bildung eine lateiniſche war. Dies iſt in neueren Zeiten anders geworden, man hat der Mutterſprache mehr Rechte eingeräumt und das Latein iſt auf ſich allein angewieſen und beſchränkt, in dem öffentlichen Leben bedient man ſich dieſer Sprache faſt gar nicht mehr, aus den öffentlichen Verhandlungen iſt ſie verdrängt und ſelbſt in dem Verkehr mit andern Völkern iſt eine andere Sprache an ihre Stelle getreten. Wer nicht Latein konnte, ward nicht zu den Gebildeten gerechnet, auf den Univerſitäten waren die Vorleſungen lateiniſch, alle Abhandlungen über die verſchiedenartigſten Gegenſtände wurden in dieſer Sprache abgefaßt, kurz und gut, Lateinſprechen und Lateinſchreiben war die Hauptaufgabe für jeden Studirenden, das Hauptſtreben für jeden wiſſenſchaftlich Gebildeten, das Haupterforderniß jedes Gelehrten. Freilich war dies Latein nicht immer ein ciceronianiſches, nicht immer ein klaſſiſch correctes, wie man es heut zu Tage von Jedem, der in dieſer Sprache ſchreibt, verlangt, aber es war doch Latein und mitunter trotz ſo mancherlei Schwächen ein recht fließendes und mit Vergnügen lieſt man noch jetzt die lateiniſchen Werke der vergangenen Zeiten, während jetzt mancher Gelehrte ein ſolches Latein ſchreibt, daß man bei dem Leſen der oft ſehr langen Abhandlungen und Bemerkungen ſtundenlang mit den verwickelten Sätzen und Verbindungen ſich abplagen muß. Ich will hiermit Niemand einen Vorwurf machen, denn ich habe die Ueberzeugung, daß ſelbſt wenn Jemand den ganzen Cicero auswendig wüßte, er doch nicht ciceronianiſch ſchreibt.

Aus dem Geſagten ſoll nur ſo viel hervorgehen, daß in unſern Tagen bei veränderter Sachlage und bei der Einrichtung unſrer Schulen, der Gymnaſien ſowohl, als der Univerſitäten, an denen jetzt faſt alle Vorleſungen deutſch ſind, bei denen man ſogar bei vielen

öffentlichen Feierlichkeiten, wo ſonſt nur die lateiniſche Sprache im Gebrauch war, ſich der deutſchen Sprache bedient, das Lateinſprechen und Lateinſchreiben nicht mehr die Hauptaufgabe des Studiums dieſer Sprache iſt, ſondern, daß der Grund, warum der lateiniſchen Sprache und dies mit Recht ein ſo großes Gewicht, ja Uebergewicht, beigelegt wird, darin zu ſuchen iſt, daß das ganze römiſche Alterthum kennen gelernt wird. Rom's Einfluß auf die Bildung von ganz Europa iſt bekannt, darüber noch ein Wort zu verlieren, würde ganz überflüſſig ſein, es iſt alſo gut und zweckmäßig, Rom's Einrichtungen und Sprache von ſeinem erſten Auftreten an kennen zu lernen und ſogar, wenn es möglich wäre, dieſe Sprache ſelbſt nach dem Aufhören des weſtrömiſchen Reichs weiter zu verfolgen und zu ſehen, wie ſie ward, wie ſie war und was aus ihr geworden iſt. Um dies nun zu erreichen, ſcheint es gewiß angemeſſen, das Leſen der lateiniſchen Schriftſteller nicht blos, wie es doch faſt allgemein der Fall iſt, auf die oben angeführten zu beſchränken, ſondern auch noch andre mit ins Bereich des Leſens zu ziehen.

Von den Proſaikern in den früheſten und frühern Zeiten, vor dem ſogenannten goldenen Zeitalter, kann natürlich nicht die Rede ſein, ſie ſind für die Schule nicht paſſend, aber von den Schriftſtellern nach dem auguſteiſchen Zeitalter giebt es meiner Anſicht Einige, die ſich zum Leſen auf Schulen eignen und früher auch ſehr häufig geleſen wurden. Zu ſolchen Schriftſtellern rechne ich nun Seneca, Curtius, Plinius, Panegyricus und Briefe, Quintilianus, Suetonius und vor allen andern Tacitus. Zwar wird dieſer noch häufig geleſen, doch bei weitem nicht in dem Umfange, wie er ſollte, ich habe gefunden, daß namentlich ſeine historiae und annales auf die Schüler einen großen Einfluß hatten, daß dieſer Heros mitten in der verderbten Römerwelt mit ſeiner Sittenreinheit, mit ſeiner Liebe für Alles Edle mächtig anzog. So ſchwierig anfangs auch das Verſtändniß war, ſo gewannen doch die Schüler nach Ueberwindung der erſten Schwierigkeiten ſo viel Intereſſe an dem Leſen dieſes Schriftſteller's, daß ſie mit außerordentlicher Liebe ihn ſtudirten und ſich nach und nach ſo einlaſen, daß auch ein recht großes Penſum durchgemacht werden konnte. Außer den genannten, die mehr für die oberen Klaſſen ſind, verdienen auch gewiß die leichtern Schriftſteller, wie Aurelius Victor, Vellejus Paterculus, Florus, Eutropius und ſelbſt Juſtinus Berückſichtigung, ſie werden in den mittleren Klaſſen von den Schülern, wie ich dies ebenfalls aus eigener Erfahrung weiß, mit vielem Vergnügen geleſen. Hierzu kommt nun noch, daß die Schüler aus

ihnen recht viele Geſchichtskenntniſſe ſich erwerben, und daß ſie dieſelben ohne alle fremde und unerlaubte Hilfsmittel leſen, da das Leſen keine Schwierigkeiten hat, denn ihr Inhalt iſt dem Alter der Schüler angemeſſen und ihre Sprache leicht und verſtändlich. Allerdings muß man zugeben, daß bei dem Leſen dieſer Schriftſteller manchmal ein nicht klaſſiſches Wort kennen gelernt wird, aber der dadurch entſtehende Nachtheil ſcheint wohl nicht von Bedeutung zu ſein, ein weit ſchlechteres Latein lernen nämlich unſre Schüler aus den deutſch-lateiniſchen Wörterbüchern. Wir wiſſen ja überdies, daß ſelbſt in den klaſſiſchen Proſaikern hier und da noch Manches vorkommt, was unſre Lateiner und Grammatiker nicht billigen. Eine Hauptſache beim Leſen bleibt doch immer, daß wir ſolche Schriftſteller leſen, die vom Schüler verſtanden werden, und da dürfte z. B. Cornelius Nepos für die Quartaner doch mitunter ſehr ſchwer verſtändlich ſein. Leſen wir auf Schulen ſolche Schriftſteller, die der Schüler durch eigene Vorbereitung verſteht, ſo kann auch raſch und recht viel geleſen werden und daß dies auch ſeinen recht großen Nutzen hat, wird wohl Niemand in Abrede ſtellen. Die Schriftſteller, die ich noch vorſchlage und die früher auf Schulen häufig geleſen wurden, ſchreiben auch keineswegs ein ſo ſchlechtes Latein, daß ſie gar nicht geleſen werden dürften, ich glaube, daß wir ſehr zufrieden ſein könnten, wenn unſre Abiturienten ſo ſchrieben, denn es iſt ja eine bekannte Sache, daß, obgleich jetzt nur die beſten Schriftſteller geleſen werden, die lateiniſchen Arbeiten der Abiturienten den Anforderungen nicht immer entſprechen. Ich habe viele Jahre hindurch den lateiniſchen Stil in Prima gelehrt, ich habe zu wiederholtenmalen das Latein in Sexta angefangen und bin dann mit meinen Schülern nach Quinta, Quarta, Tertia, Secunda und Prima gegangen und weiß daher aus eigener Erfahrung, daß der größere Theil der Schüler den Vorſchriften genügte, obgleich der lateiniſchen Sprache weniger Stunden als jetzt gewidmet waren. Aber ſchon ſeit einigen Jahren wurden die Klagen ſowohl von Seiten der wiſſenſchaftlichen Prüfungs-Commiſſionen bei Gelegenheit der Superreviſion der lateiniſchen Abiturientenarbeiten, als auch von Seiten der Lehrerverſammlungen immer lauter, daß die Arbeiten nicht befriedigten, und dieſe ſteten Klagen mögen wohl mit Veranlaſſung geweſen ſein, daß in unſern Tagen der lateiniſchen Sprache und den lateiniſchen Abiturientenarbeiten bei den Verſetzungen und bei der Reife-Erklärung eines Schülers eine ſo entſcheidende Stimme verliehen worden iſt. Daß aber die Klagen über die geringeren Kenntniſſe in der lateiniſchen Sprache nicht unbegründet ſind, zeigen auf

der einen Seite die ſchriftlichen Arbeiten und auf der andern Seite die Unbeholfenheit der Schüler bei dem Ueberſetzen eines Schriftſtellers ohne Vorbebeitung. Nach den jetzigen Einrichtungen beſucht ein junger Menſch, der in Sexta eintritt, in der Regel, da der Curſus in Tertia meiſtens auch ein zweijähriger iſt, was ich im Vorbeigehen geſagt, für einen Nachtheil halte, 9 Jahre das Gymnaſium, ehe er zum Abiturienten-Examen kommen kann, ſo daß wir jetzt faſt allgemein unſre Abiturienten 19, 20 Jahr alt und noch älter finden, während in früheren Jahren junge Leute mit 16 oder 17 und 18 Jahren ihres Alters nicht ſelten entlaſſen wurden. In unſerm Gymnaſium hatten wir mehrere Beiſpeile, daß junge Leute von Sexta an in 7 Jahren das Gymnaſium abſolvirten und mit einem guten Zeugniß der Reife entlaſſen wurden. Solche Fälle kommen jetzt nicht mehr vor und wenn wir die Gymnaſialprogramme aufmerkſam leſen, ſo finden wir zu unſerm Erſtaunen, wie lange viele Abiturienten auf der Schule geweſen ſind und wie alt ſie ſind. In allen Lehrgegenſtänden und namentlich im Lateiniſchen iſt das Penſum, das in jeder Klaſſe durchgemacht werden ſoll, genau beſtimmt, man ſieht es aus den Programmen, die Aufgabe iſt nicht zu groß und auch nicht zu ſchwer, das Ziel alſo ohne große Anſtrengung zu erreichen. Die Verſetzungen aus einer Klaſſe in die andre ſind gewiß überall gerecht und ſtrenge, und es dürfte wohl keinen Lehrer oder doch nur äußerſt wenige ſo pflichtvergeſſene und nachläſſige Lehrer geben, die am Schluſſe des Schuljahrs entweder aus Parteilichkeit oder aus Unkenntniß ihrer Schüler beſſere Zeugniſſe geben, als verdient worden ſind. Die Vorſchriften über die Verſetzungen ſind genau feſtgeſetzt und nur wenn das Zeugniß im Allgemeinen ein befriedigendes iſt, kann die Verſetzung ſtattfinden; es iſt alſo gewiß anzunehmen, daß Unreife nicht in eine höhere Klaſſe kommen und daß beſonders, wenn ein Schüler in dem Hauptfache, im Latein, ungenügende Kenntniſſe beſitzt, er zurückbleibt. Mit Rückſicht auf alles dieſes ſollte man doch glauben, daß die Schüler, die nach ſo vielen Jahren des Gymnaſialbeſuchs zum Abiturienten-Examen ſich meldeten, das Zeugniß der Reife erhalten müßten. Von denjenigen Schülern, die im letzten Jahre ihres Schulbeſuchs durch Nachläſſigkeit, durch ihr zu großes Streben nach Außen ſich des Zeugniſſes der Reife unwürdig machen, iſt hier natürlich nicht die Rede, deſſen ungeachtet ſieht man aus den Programmen, daß noch immer ſo viele Schüler für unreif befunden werden und wenn in den Programmen genau die Zahl der Schüler angegeben würde, welche vor der ſchriftlichen Prüfung oder auch nach dieſer noch abtreten, ſo dürfte

die Zahl eine noch größere ſein. Sind nun, wird man fragen, die Anforderungen nach dem Abiturienten-Reglement vom 12. Januar 1856 größer als die in dem Reglement von 1812 und 1834? ſind die Prüfungen ſtrenger? Ich geſtehe offen, daß ich dies bezweifle, ich finde, daß die Anforderungen nicht größer und die Prüfungen nicht ſtrenger ſind, ja, daß ſogar die mündlichen Prüfungen nach Wegfall der Propädeutik, der deutſchen Litteraturgeſchichte, der Phyſik, der Naturgeſchichte, des Franzöſiſchen im Ganzen leichter ſind.

In dem Abiturienten-Reglement vom 12. Januar 1856 heißt es: „Eine Dispenſation von der mündlichen Prüfung iſt nicht für einzelne Fächer, ſondern für die ganze mündliche Prüfung, jedoch nur in dem Falle zuläſſig, wenn die Mitglieder der Prüfungs-Commiſſion nach den frühern Leiſtungen eines Abiturienten und auf Grund ſeiner vorliegenden ſchriftlichen Arbeiten ihn einſtimmig für reif erklären.“ Leſen wir nun die Programme, ſo finden wir, daß im Ganzen genommen nur wenige Schüler von der mündlichen Prüfung dispenſirt werden, woraus doch deutlich hervorgeht, daß der bei weitem größere Theil weder in Beziehung auf ſeine frühern Leiſtungen, noch in Beziehung auf ſeine vorliegenden ſchriftlichen Arbeiten den Anforderungen Genüge geleiſtet hat und daß erſt die mündliche Prüfung die Entſcheidung geben mußte. Allerdings kann man aus den Programmen nicht erſehen, in wie fern die ſchriftlichen lateiniſchen Arbeiten und die mündliche Prüfung beſonders das Extemporiren befriedigten, aber aus dem Ganzen kann man ſchließen, daß auch hier die Leiſtungen nicht überall befriedigten und daß erſt die mündliche Prüfung den Mangel der früheren Leiſtungen erſetzte. Was nun namentlich das Extemporiren der lateiniſchen Schriftſteller bei dem mündlichen Examen betrifft, ſo kommt allerdings ſehr viel darauf an, was für ein Schriftſteller und welches Stück gewählt wird. Daß die Ueberſetzung von Cicero's Tusculanen z. B. ein weniger befriedigendes Reſultat giebt, als wenn ein Stück aus Cicero's Reden oder aus ſeinen Büchern de officiis oder aus Livius, zumal wenn leichtere Stellen aufgeſchlagen werden, gewählt wird, iſt wohl klar. Im Allgemeinen habe ich jedoch gefunden, daß das Extemporiren den Schülern noch mancherlei Schwierigkeiten machte, und daß beſonders das Angeben und Auffaſſen des richtigen Sinnes und des Zuſammenhanges ſchwer fiel.

Unter dieſen Umſtänden entſteht nun gewiß die Frage, woher kommt es, daß obgleich dem Latein ſo viele Stunden gewidmet werden, obgleich der Aufenthalt auf dem Gymnaſium in der Regel 8 bis

9 Jahre ist, und man doch annehmen muß, daß bei den Versetzungen die nöthige Strenge angewendet wird, dennoch die Leistungen, sei es in Rücksicht auf den Stil, sei es in Betreff des Uebersetzens, nicht so befriedigen, wie sie sollten und könnten? Meiner Ansicht nach giebt es der Ursachen mehrere, allein hier ist nicht der Ort von ihnen zu sprechen, da ich zunächst über das Lesen der lateinischen Schriftsteller rede, und in dieser Hinsicht will ich hier nur einen Punkt, der mit dem Lesen in so naher Berührung steht, anführen.

Das Lesen der Schriftsteller wird heut zu Tage den Schülern gar zu leicht gemacht und dies ist mit ein Grund, daß die Fortschritte nicht befriedigend ausfallen. Von dem Grundsatze geleitet, daß vorzüglich, um ein gutes Latein zu lernen und auch zu schreiben, Cornelius Nepos, Cäsar, Sallust, einige Schriften des Cicero und auch Livius allein auf Schulen gelesen werden dürften, haben diese Schriftsteller eine große Menge Bearbeiter gefunden. Die Zahl der vielen Ausgaben ist unendlich, sie enthalten entweder den Text allein oder auch Bemerkungen und je nach der Ansicht und Stellung des Herausgebers sind die Bemerkungen abgefaßt, ja man findet solche Ausgaben von Männern besorgt, die, weil sie nicht selbst Lehrer sind, das Bedürfniß der Schüler und was ihnen zweckdienlich ist, nicht einmal kennen. Wie diese Ausgaben mit ihren Anmerkungen beschaffen sind, weiß Jeder, der sie in die Hand nimmt, einige enthalten so viele Noten, daß der Text Nebensache zu sein scheint, andre sind spärlicher und sollen, da sie nur das Nothwendigste zu enthalten scheinen, den Schülern ein bloser Fingerzeig sein und sie blos auf den rechten Weg führen. Sieht man sehr viele dieser Ausgaben genauer an, so enthalten sie in ihren Anmerkungen nicht allein die Erklärungen von ungewöhnlichen schwierigen grammatischen Dingen — oft sind auch die leichtesten Sachen, die jeder Schüler wissen muß, nicht vergessen — und von geschichtlichen und antiquarischen Gegenständen und Verhältnissen, sondern jedes irgend schwierige Wort ist erklärt und übersetzt, ja ganze Stellen sind deutsch wiedergegeben. Der Sinn, der Zusammenhang wird weit und breit auseinandergesetzt, dem Schüler, der sich nun vorbereitet, bleibt fast nichts zu thun übrig, als nur seine Anmerkungen anzusehen, Fleiß, Anstrengung, eigenes Nachdenken hören fast auf. Wie oft trifft es nun sich nicht, daß die Herausgeber in ihren Noten ganz verschiedener Ansicht sind, daß der Lehrer, der den Schriftsteller mit seinen Schülern liest, mit dem in den Noten Gegebenem nicht übereinstimmt, welcher Wirrwarr dann in den jungen Köpfen, sie wissen nicht, was sie anfangen sollen, wem sie glauben sollen.

Was gedruckt iſt, hat in ihren Augen hohen Werth und gilt bei Manchem für unumſtößlich. Die Angabe ſo vieler Herausgeber, daß ſie nicht blos für Schüler ſo arbeiteten, ſondern auch für ſogenannte Dilettanten oder Liebhaber der lateiniſchen Sprache, kann die Sache nicht entſchuldigen, denn wer in der lateiniſchen Sprache nicht ſo weit iſt, daß er ohne ſolche Ausgaben ſeinen Autor leſen kann, wird wahrlich wenig dadurch gewinnen. Bei andern Ausgaben ſind die Anmerkungen kürzer, ſpärlicher, ſie geben je nach dem Standpunkte des Herausgebers nur das Nothwendigſte, was dann die Folge hat, daß der Schüler ſie gar nicht verſteht und ſie folglich nicht lieſt und daher keinen Nutzen davon hat.

Die Wörterbücher, die namentlich zu den auf Schulen geleſenen Autoren herausgegeben ſind, tragen ferner weſentlich dazu bei, daß dem Schüler die Vorbereitung zu leicht gemacht wird, ſie ſchaden daher ſehr oft mehr als ſie nützen. Ich bin kein Feind ſolcher Special-Wörterbücher, ſie geben, wenn ſie gründlich und umfaſſend bearbeitet ſind, nicht allein den Verfaſſern größerer Wörterbücher Materialien, ſondern haben auch für den Lehrer Gewinn, aber, ſo weit ich mehrere kenne, haben ſie blos den Zweck, dem Schüler das Arbeiten leichter zu machen; ſie geben die Ueberſetzung ganzer Stellen und der Schüler hat nichts zu thun, als nur blindlings auszuſchreiben; ob die Ueberſetzung richtig und genau ſei, kann der Schüler nicht beurtheilen, er hält ſie für richtig und giebt ſie in der Schule ſo wieder, ja wenn ſie noch ſo frei iſt und oft blos den Sinn angiebt. Daß bei Vorbereitungen aus ſolchen Büchern des Schülers Geiſt nicht geweckt wird, daß er ſeinen Schriftſteller nicht kennen lernt, iſt gewiß und der Lehrer hat ſeine liebe Noth, den Schüler zu überzeugen, daß die Ueberſetzung in ſeinen Büchern nicht brauchbar ſei. Vergebens ſind alle Worte des Lehrers, daß eine ſolche Vorbereitung nichts tauge, daß auf dieſe Art das Lernen und das richtige Auffaſſen nicht gefördert werde; der Schüler gewinnt an Zeit zu andern Dingen und wozu alſo mit vieler Mühe ſich vorbereiten? Obgleich nun ſolche Bücher eher Schaden als Nutzen bringen, ſo muß der Schüler doch wenigſtens einigen Fleiß auf ſeinen Autor wenden, aber den meiſten und nie wieder gut zu machenden Schaden bringen dem Studium der alten Sprachen überhaupt die Ueberſetzungen, die heut zu Tage ſo in Menge erſcheinen. Ich geſtehe offen, daß ich mich oft wundere, daß Männer, deren Namen ſonſt einen guten Klang haben, zu ſolchen Ueberſetzungen ſich herablaſſen. Ich bin nicht etwa ein Feind der Ueberſetzungen, ich achte und ehre die Männer, die aus Liebe zu den Wiſſenſchaften

und der klaſſiſchen Litteratur muſtergiltige deutſche Ueberſetzungen liefern, ich ſpreche nur von ſolchen Ueberſetzungen, die, wenn auch nicht ſchlecht, für ein Spottgeld jedes Bändchen für ſich zu haben ſind. Größere koſtſpieligere Ueberſetzungen wird ſich der Schüler nicht kaufen, aber ein Bändchen, das er eben in der Schule braucht, für 2 Sgr. oder 2½ Sgr. kann er ſich leicht anſchaffen, er leiht ſie ja auch für Bezahlung ſeinen Mitſchülern und hat noch Gewinn, die Schüler treiben mit ſolchen Ueberſetzungen einen ordentlichen Handel. Die Entſchuldigung, daß es ja wünſchenswerth wäre, daß auch Nichtkennern der alten Sprachen die klaſſiſchen Werke in einer fließenden guten Ueberſetzung zugänglich gemacht werden, iſt das gewöhnliche Aushängeſchild und ich weiß auch aus Erfahrung, daß es in gewiſſen Kreiſen Modeſache iſt, in der Hausbibliothek dieſe Ueberſetzungen in einem hübſchen Einbande aufzuſtellen, um ſo den Leuten die Liebe zum Alterthum zu zeigen, aber ans Leſen denkt Niemand und höchſtens wandern ſie dann in die Hände der lieben Söhne, welche ſie auf der Schule brauchen. Daß dieſe ſo wohlfeilen Ueberſetzungen recht großen Abſatz haben, iſt bekannt, denn bei den tauſenden von Schülern, welche auf der Schule die Schriftſteller leſen, finden ſich immer ſehr Viele, die ſie kaufen. Mit wie vieler Mühe, mit wie großer Anſtrengung mußte in frühern Zeiten, wo ſolche Hülfsmittel nicht waren, der Schüler ſich nicht vorbereiten. Ich gedenke noch der Zeiten, wo ich auf dem Gymnaſium war; wir Schüler hatten nichts als den bloſen Text, die halliſchen Waiſenhaus-Ausgaben, ſie waren ja die wohlfeilſten, waren faſt in Aller Händen, ſie waren noch theurer als heut zu Tage viele Ausgaben mit Anmerkungen, an Wörterbüchern ſtand uns blos das kleine Schellerſche zu Gebot.

Wie war dieſes Wörterbuch vor 50 Jahren? Der deutſch-lateiniſche Theil war gar nicht zu gebrauchen und die andern Wörterbücher waren noch unbrauchbarer, Papier und Druck waren ſehr ſchlecht und doch gab es damals nicht ſo viele Kurzſichtige. Unter den lateiniſchen Grammatiken war allein die Bröderſche in Gebrauch. Ueberſetzungen gab es wohl auch, allein ſo einzelne Bändchen waren nicht zu haben, das ganze Werk zu kaufen, war zu koſtſpielig, auch gab es nicht in jeder kleinen Stadt, wo ein Gymnaſium war, eine Buchhandlung, in der man Alles ſofort haben konnte. Stundenlang ſaßen wir oft bei einer ſchwierigen Stelle, unſre wenigen Hülfsmittel ließen uns oft in Stich und wie groß war dann die Freude, wenn wir das Richtige gefunden hatten. Wir legten uns über jeden Schriftſteller, den wir laſen, Vocabularien an, lernten ſie auswendig und brachten

es daher leicht dahin, daß das Extemporiren uns gar nicht schwer fiel. Ich will mit allem Diesem gar nicht sagen, daß unsre Schüler nicht genug zu lernen hätten, aber es wird ihnen viel leichter gemacht, es stehen ihnen weit mehr Hülfsmittel zu Gebote, aber eben deshalb, weil es ihnen in mancher Hinsicht, besonders beim Lesen der Autoren zu leicht gemacht wird, wird der Geist weniger angestrengt und folglich weniger geweckt. Aus den Berichten und Protokollen der Lehrerversammlungen sieht man, wie sehr über die Mangelhaftigkeit der lateinischen Arbeiten geklagt wird, der Aufsätze sowohl, als der Extemporalien, zu denen überdies bei den Abiturientenarbeiten der deutsche Text dictirt und dann erst die Uebersetzung angefertigt wird. Mit welcher Gewandtheit und Fertigkeit wurden nicht in früheren Zeiten die lateinischen Schriftsteller in lateinischer Sprache erklärt, wie fertig und geläufig drückte sich nicht ein großer Theil der Abiturienten in dieser Sprache aus und wie schwer fällt es jetzt?

Doch ich will hier abbrechen, ich wollte nur andeuten, daß das Lesen der Autoren, weil es den Schülern zu leicht gemacht wird, nicht den Nutzen gewährt, den man erwartet und daß die Leistungen demgemäß auch nicht entsprechend sind, von einzelnen Ausnahmen kann nicht die Rede sein. Wie kann ein Schüler seinen Autor genau verstehen lernen, wenn ihm in den Noten seiner Ausgabe Alles und Alles haarklein auseinander gesetzt wird, wenn er aus Uebersetzungen sich vorbereitet?

Meine 42jährige Erfahrung beim Lesen der Schriftsteller giebt mir die Ueberzeugung, daß dies Lesen den meisten Nutzen gewährt und die Schüler den Schriftsteller am besten auffassen, wenn sie den bloßen Text in Händen haben, und wo möglich alle eine und dieselbe Ausgabe. Die verschiedenen Ausgaben, die wir oft bei den Schülern finden, machen beim Lesen und Erklären viele Schwierigkeiten, so viele Ausgaben, so viele verschiedene Texte, so daß man mitunter glauben sollte, es wäre gar nicht ein und derselbe Autor. Wie viel Zeit geht dadurch nicht verloren, daß der Lehrer die verschiedenen Texte nur anhört und Auskunft darüber giebt und doch ist dies unerläßlich. Man vergleiche die verschiedenen Ausgaben eines und desselben Autors miteinander; durch Interpunktion, durch die Aufnahme so vieler neuer Wörter, die man in den Handschriften gefunden haben will oder durch Conjecturen entsteht oft ein ganz verschiedener Sinn. Wie verschiedenartig ist die Orthographie! Vergleicht man nun gar die jetzigen Ausgaben mit denen vor 40 oder 50 Jahren oder noch älteren, so ist in Betreff des Textes ein außerordentlicher Unterschied, sie sehen sich ein-

ander gar nicht ähnlich. Ob nun jene älteren Herausgeber die Handſchriften nicht haben leſen können, oder ob ſie falſch geleſen haben, oder ob ſie abſichtlich den Text ſo verunſtaltet haben, iſt eine noch zu löſende Aufgabe.

Kurz ich bin der Anſicht, daß es am zweckmäßigſten iſt, wenn ſo viel wie möglich die Schüler eine und dieſelbe gute Ausgabe mit dem bloſen Text in den Händen haben. Jeder gewiſſenhafte Lehrer wird ſich gewiß, mag er in Quarta oder in Prima einen Schriftſteller leſen, genau und pünktlich vorbereiten und gewiß mehrere Ausgaben dazu in die Hand nehmen, er kennt ſeine Schüler genau und weiß, was er ihnen bieten kann und ſoll, er wird ihnen die nöthigen Erklärungen geben, er wird in Betreff der Grammatik auf die Grammatik verweiſen, die die Schüler haben und aus der Geſchichte, der Mythologie u. ſ. w. dasjenige mittheilen, was er bei genauer Kenntniß ſeiner Schüler für das Zweckmäßigſte hält. Die Schüler bekommen zugleich ein feſtes Vertrauen zu den Lehrern und werden nicht durch die Anmerkungen in ihren Ausgaben irre geleitet und werden zu einem größeren Fleiße und tiefern Eindringen angeſpornt.

Daß andre Lehrer anderer Anſicht ſind, zeigen die verſchiedenen Ausgaben, aber es giebt auch viele Herausgeber, welche das Bedürfniß der Schüler gar nicht kennen.

Nachdem ich dieſe Arbeit ſchon lange vollendet hatte, erhielt ich das erſte Heft 1858 der neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, in dem der Herr Profeſſor Dietſch über die 17te Philologen-Verſammlung zu Breslau berichtet und Seite 42 anführt, daß der Herr Director Dr. Fickert zu Breslau eine lateiniſche Rede de instaurandis antiquarum artium studiis gehalten habe. In dieſer Rede, die gewiß auch gedruckt erſcheinen wird, ſpricht Herr Dr. Fickert ebenfalls über die von mir beſprochenen Ausgaben und ich freue mich, daß er mit mir einer und derſelben Anſicht iſt.

Daß meine Anſicht, auf den Gymnaſien nicht blos die ſogenannten klaſſiſchen lateiniſchen Autoren zu leſen, ſondern auch andere für das Leſen ſehr geeignete nicht außer Acht zu laſſen und daß man bei der Auswahl des zu Leſenden auch auf die Faſſungsgabe der Schüler mehr Rückſicht nehmen ſoll, manchen Widerſpruch finden wird, erwarte ich, aber eben ſo erwarte ich, daß man dabei die humanitas, die man heut zu Tage ſo oft bei Männern, welche humaniora zur Hauptaufgabe ihres Lebens machen, vermißt, nicht aus den Augen läßt.

Wiſſen und Können Nr. 2
oder
der Unterricht als Disciplinarmittel.

Von Deinhardt, Director des Gymnaſiums zu Bromberg.

In dem Aufſatze über Wiſſen und Können, der in die vierte Nummer der pädagogiſchen Revue d. J. aufgenommen iſt, behielt ich mir vor, die ausgeſprochenen allgemeinen Gedanken nach und nach auf einzelne Seiten der Schulbildung, namentlich der Gymnaſialbildung anzuwenden und ich beginne jetzt damit, in dem dort entwickelten Sinne eins der weſentlichſten Verhältniſſe, wo nicht das weſentlichſte Verhältniß des Schullebens in Betracht zu ziehen, nämlich das Verhältniß der wiſſenſchaftlichen Bildung zur ſittlichen Bildung. Ich meine nämlich, daß der polare Gegenſatz des Wiſſens und des Könnens, in deſſen Einheit und Wechſelwirkung der Lebensnerv jeder wahren Bildung liegt, am großartigſten, allgemeinſten und intenſivſten in dem Verhältniß der wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Bildung zur Erſcheinung kommt. Denn die wiſſenſchaftliche Bildung iſt das vollkommenſte Reſultat des Wiſſens; die ſittliche Bildung aber iſt praktiſch, ein Können und zwar ein Können, was die Idee alles Könnens iſt, nämlich die unbedingte praktiſche Befähigung des Menſchen, in allen Fällen ſich ſelbſt zu vergeſſen und ſich als einen freien Träger allgemeiner Intereſſen zu bewähren. Und wenn ich in meinem vorigen Vortrage ausgeführt habe, daß nur dasjenige Wiſſen einen wirklichen Werth hat, welches ein lebendiges Können zur Folge hat und eben ſo nur dasjenige Können des Geiſtes wahrhaft würdig iſt, dem ein gründliches Wiſſen zur Vorausſetzung dient; während das bloſe Wiſſen ohne die Fähigkeit des lebendigen Könnens zu einer todten Gedächtnißſache und ein bloſes Können ohne die Grundlage eines entwickelten Wiſſens zu einer mechaniſchen Dreſſur herabſinkt, ſo beabſichtige ich nun jetzt dieſe allgemeinen Gedanken auch auf das Verhältniß der wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Bildung anzuwenden und behaupte, daß nur eine lebendige Durchdringung der wiſſenſchaftlichen und ſittlichen

Bildung dem Geiſte Werth und Kraft verleiht und daß ins Beſondere die Schulen, deren nächſte Aufgabe allerdings die Erzeugung der wiſſenſchaftlichen Bildung iſt, nur dann ihren Zweck wahrhaft und würdig erreichen, wenn der ſittliche Geiſt eine nothwendige Frucht der wiſſenſchaftlichen Bildung iſt. Meine Behauptung beſchränkt ſich alſo keineswegs darauf, daß ein Menſch nur dann vollkommen gebildet iſt, wenn in ihm die wiſſenſchaftliche und ſittliche Bildung gleichmäßig vorhanden ſind, denn in dieſem Falle könnten beide, wenn ſchon gleich nothwendig, doch gewiſſermaßen noch neben einander liegen, etwa wie Luft, Waſſer und Erde in dem Erdkörper, ſondern die Behauptung geht weiter, nämlich darauf, daß die wiſſenſchaftliche Bildung in ſich ſelbſt todt und werthlos ſei, wenn ſie nicht in dem Menſchen, der ſie ſich aneignet, eine ſittliche Geſinnung erzeugt. Da nun die wiſſenſchaftliche Bildung auf Schulen nur durch den Unterricht bewirkt wird und die ſittliche Bildung durch die Disciplin, ſo läßt ſich die Behauptung auch ſo ausſprechen, daß aller Unterricht nur dann etwas werth iſt, wenn er, ſo ſehr er zunächſt auf ein Wiſſen berechnet iſt, nur ſittliche Geſinnung zur Folge hat und daß umgekehrt nur diejenige Disciplin ihrem Endzwecke vollkommen entſpricht, welche von dem Unterrichte aus geübt wird, während eine bloſe Disciplin, die in der Abwehrung des Böſen durch Aufſicht und Strafe beſteht, in der Regel das Gegentheil von dem bewirkt, was ſie bewirken ſoll, ſo bald ſie nicht von der wiſſenſchaftlichen Thätigkeit getragen wird.

Jeder Unterricht ſteht mit der Sittlichkeit in einem untrennbaren Zuſammenhange und bringt ſittliche Wirkungen in den Schülern hervor, wenn er gut iſt, dagegen bringt er der Sittlichkeit weſentlichen Schaden, wenn er nicht gut iſt. Denn iſt der Unterricht gut, ſo flößt er dem Schüler Intereſſe für die Sache ein, veranlaßt ihn, ſich willig und gern damit zu beſchäftigen, weckt und feſſelt alſo ſeine Aufmerkſamkeit und ſpornt ihn zu einem angeſtrengten Fleiße an; aber dieſe Wirkungen eines guten Unterrichts ſind wahrhaft ſittliche Wirkungen, ja darin realiſirt ſich in der That der ſittliche Geiſt des Menſchen ſelbſt. Denn Intereſſe und Hingebung des Einzelnen an eine allgemeine Sache, Aufmerkſamkeit und Fleiß für dieſelbe ſind nicht blos einzelne edle Eigenſchaften, ſondern in dieſer Fähigkeit und Fertigkeit des Menſchen, von ſich ſelbſt loszukommen, ſich in einer objectiv allgemeinen Sache zu vergeſſen und darin aufzugehen, iſt das volle Weſen der Sittlichkeit ſelbſt in die Erſcheinung eingetreten. Denn das eigentliche Weſen der Sittlichkeit kann allein darin gefunden werden, daß der Menſch ſich ſelbſt in ſeiner Eitelkeit und Sinnlichkeit vergißt und

ſich zum Träger und Organ eines Allgemeinen, welcher Art es auch ſein mag, herabſetzt oder vielmehr erhebt. Dieſes geſchieht aber in der echten Aufmerkſamkeit und in dem echten Fleiße, den ein guter Unterricht nothwendig hervorzubringen hat. Sprechen wir zuerſt von der Aufmerkſamkeit in den Lehrſtunden.

Wenn es einem Lehrer gelingt, die Schüler eine Stunde lang in dem Intereſſe einer Sache zu erhalten, ſo hat er denſelben damit nicht blos Kenntniſſe beigebracht, ſondern er hat dadurch auch ihr ſittliches Vermögen d. h. das Vermögen, ſich einem Allgemeinen hinzugeben und darin zu leben und ſich zu bewegen, geſtärkt, gefördert und entwickelt. Denken wir uns ferner, daß alle Lehrer echte Lehrer ſind d. h. die Fähigkeit beſitzen, die Schüler für die Wiſſenſchaften zu gewinnen und denken wir uns dieſen einzig ſchönen Prozeß der Verſenkung des ſelbſtbewußten Individuums in das Allgemeine eine Reihe von Jahren fortgeſetzt; muß dann nicht die Kraft, dem Allgemeinen willig zu dienen, zur vollen Entwicklung kommen und das ſittliche Leben zur andern Natur werden, muß nicht ein ſolcher Schüler, wenn ſonſt nur Alles ſo iſt, wie es ſein ſoll, nicht blos zu einem einſichtsvollen, ſondern auch zu einem guten Menſchen heranreifen? Wir haben bisher völlig unentſchieden gelaſſen, auf welchen Lehrgegenſtand ſich die Aufmerkſamkeit des Schülers richtet und in der That ſind die Wirkungen ſittliche, mag der Lehrgegenſtand ſein, welcher er will, wenn die Schüler nur ein lebendiges Intereſſe für denſelben hegen und ſich mit williger Selbſtentäußerung in denſelben verſenken. Manche haben die Meinung ausgeſprochen, daß z. B. der mathematiſche Unterricht keine ſittliche Wirkungen in dem Gemüthe des Schülers hervorbringen könne, und doch iſt dieſe Meinung ſo falſch, als nur eine in der Welt ſein kann. Vielmehr iſt gar Mancher durch eine intereſſevolle Beſchäftigung mit der mathematiſchen Wiſſenſchaft von ſittlichen Schäden der Eitelkeit und Sinnlichkeit geheilt worden. Es kommt dabei aber Alles auf die Methode des Unterrichts an. Gelingt es dem Lehrer — und in dieſem Falle iſt er allein ein guter Lehrer — durch eine zweckmäßig geübte Induction den Schülern eine klare Einſicht von den Wahrheiten dieſer Wiſſenſchaft zu erwecken und durch entſprechende Aufgaben dieſe Einſicht zu einer lebendigen Fertigkeit zu erheben, durch Beides aber Sinn und Intereſſe für dieſe Wiſſenſchaft zu begründen und ſich mit Freiheit in dieſem allgemeinen Elemente bewegen zu laſſen, ſo iſt das mathematiſche Studium zu einem Vehikel des ſittlichen Geiſtes geworden, denn der Schüler iſt durch daſſelbe gleichſam zu einem durchſichtigen Thautropfen geworden, welchen das

Licht einer allgemeinen Wahrheit durchleuchtet. Dennoch aber muß zugegeben werden, daß ein Gegenſtand intenſiver auf das Gemüth des Menſchen einwirkt, als der andere; weil die Idee, die dem einen zu Grunde liegt, tiefer und innerlicher iſt, als bei dem andern. Jede Idee iſt etwas Allgemeines und ſo fern ein menſchliches Individuum darin aufgeht, wirkt ſie auch veredelnd und verklärend auf daſſelbe; aber die eine Idee iſt doch wieder ein Moment von der andern und die reichere, tiefere und allgemeinere Idee wirkt daher auch, vorausgeſetzt, daß der Schüler ſie zu faſſen und zu verſtehen im Stande iſt, tiefer auf das ſittliche Gemüth deſſelben. Die Idee der Quantität, mit der es die Mathematik allein zu thun hat, iſt zwar eine unerſchöpflich reiche Idee, hat aber doch nicht die das Gemüth entſprechende Innerlichkeit, als die Idee des Schönen und des Guten. Hat alſo ein Schüler die Reife, um ſich in ein echtes Kunſtwerk, etwa ein Gedicht, hineinfinden zu können und verſenkt er ſich in daſſelbe mit Fleiß und Intereſſe, ſo muß daraus allerdings eine fruchtbarere ſittliche Anregung für ihn erwachſen, als wenn er etwa die Euklidiſchen Elemente ſich aneignet. Am fruchtbarſten muß daher die Religion auf die Belebung des ſittlichen Geiſtes wirken, da es ſich in der Religion um das Princip aller Principien handelt, vorausgeſetzt natürlich, daß der Religionsunterricht von Lehrern ertheilt wird, die ſelbſt von der Sache im Innerſten berührt und einer ſolchen Lehr-Methode mächtig ſind, die in den Schülern ein Verſtändniß von der Sache und ein Gefühl für dieſelbe zu erwecken im Stande iſt. Der Religionsunterricht iſt in einem wohleingerichteten Unterrichtsſyſtem, was die ſittlichen Wirkungen anbetrifft, die Blüthe alles Unterrichts; doch ſind auch alle anderen Unterrichtsgegenſtände zu dieſem Behufe nothwendig, wie in einem Organismus alle Glieder und oft wirken diejenigen, die man am wenigſten beachtet, in dieſer Beziehung gerade am tiefſten. Von der Mathematik iſt ſchon vorher die Rede geweſen; es können aber auch noch die grammatiſchen Studien erwähnt werden. Sobald dieſe mit Fleiß und Intereſſe betrieben werden, ſo erheben ſie den Schüler in den reinen Aether des logiſchen Geiſtes, in welchem die ſinnlichen Begierden verſtummen und das Gemüth rein und klar geſtimmt wird.

Es iſt bisher darauf hingewieſen worden, daß ein guter Unterricht nothwendig die ſittliche Kraft der Schüler weckt und in Wirkſamkeit ſetzt. Es iſt aber beinahe noch inſtructiver für unſeren Zweck, wenn wir es uns klar machen, daß ein ſchlechter Unterricht nothwendig unſittlich wirkt und daß ein ſchlechter Lehrer ſich den furcht-

baren Vorwurf machen muß, daß er — freilich ohne es zu wollen, an der Demoraliſation der Schüler mitgearbeitet hat. Es ſind ſo eben die hinterlaſſenen Schriften des verſtorbenen Schulrath Schaub erſchienen, in denen dieſer Punkt mit Nachdruck hervorgehoben wird. Da Schaub zu ſeiner Zeit zu den ausgezeichnetſten Lehrern gehörte und ſich auch als Director und ſpäter als Schulrath durch ſeine tiefe Einſicht und ſeltene Kraft die allgemeinſte Verehrung bei Allen erwarb, die mit ihm in Verbindung kamen, und dieſe Verehrung für immer ſicherte, ſo kann er in dieſem Gebiete billig als eine hohe Autorität gelten und ich erlaube mir daher ſeine Worte über die demoraliſirende Kraft manches Unterrichts aus dem bezeichneten Werke herauszuheben*): „Wer mit dem praktiſchen Schulleben bekannt iſt, wird häufig die Lehrer klagen hören über Mangel an Aufmerkſamkeit ihrer Schüler und wie dies die Urſache der geringen Fortſchritte ſei. Dieſe Klagen ſind zuweilen gerecht; denn der Schüler kann dieſen Fehler ſchon vor dem Beſuch der Schule an ſich gehabt haben; ſehr oft aber — was beſonders dadurch außer Zweifel geſetzt wird, wenn eben dieſelbigen Schüler in dem nämlichen Unterrichtsgegenſtande bei einem andern Lehrer dieſen Fehler nicht zeigen — trägt der Lehrer die Schuld, indem er die Aufmerkſamkeit nicht zu wecken und zu feſſeln verſteht. Daß in ſolchen Fällen nichts gelernt wird, iſt der geringſte Schaden; weit größer iſt der ſittliche. Iſt der Schüler ſchläfriger Natur, ſo wächſt das Uebel noch ſtärker; er gewöhnt ſich an ein dumpfes Hinbrüten; iſt er aufgeweckt, ſo beſchäftigt er ſich entweder mit etwas fremdem, oder es flattern ſeine Gedanken unſtät umher und verfallen — was dann das Wünſchenswertheſte iſt — auf Poſſen und loſe Dinge; oder es erwachſen ſündhafte Neigungen und böſe Begierden werden rege: kurz, die Uebel ſind nicht zu berechnen, zu denen in ſolchen Stunden oft der Grund gelegt wird.“ Zu den hier von Schaub hervorgehobenen ſittlichen Nachtheilen, die ein ſchlechter Unterricht bewirkt, kann noch hinzugefügt werden, daß es ſchon etwas Unſittliches iſt und weitere unſittliche Folgen haben muß, wenn der Schüler in der Lehrſtunde nicht mit ganzer Seele bei der Sache iſt, bei der er ſein ſoll. Denn ein Haupttheil der Sittlichkeit eines Menſchen beſteht darin, daß er mit ganzer Seele in der Thätigkeit aufgeht, zu der er gerade verpflichtet iſt. Denken wir uns aber einen

*) Johann Chriſtian Friedrich Schaub's weiland Königl. Preußiſchen Provinzialſchulraths geſammelte Schriften herausgegeben von Eckſtein, Halle 1858, S. 22.

Schüler, der in einer Reihe von Stunden nicht recht bei der Sache iſt, bei der er ſein ſoll; wird ihm dieſes außer der Sache ſein nicht nach und nach zur Gewohnheit, werden nicht Zerſtreutheit und Leichtſinn nach und nach eine Qualität ſeines Innern, ein Zug ſeines Charakters werden? Und wie einer in der Schule ſich gewöhnt hat, ſo wird er auch wohl meiſtens im Leben bleiben; er wird auch im Leben den Ernſt der Sache bei Seite ſetzen und nebenher auf etwas Anderes ſinnen, als was er gerade treiben ſoll. Arbeiten lernen ſoll der Schüler auf der Schule nicht blos äußerlich, ſondern vielmehr innerlich d. h. ſo, daß ſeine Seele ein Träger der Sache, um die es ſich handelt, und davon ganz erfüllt iſt. Wem dieſe Fähigkeit und Geneigtheit, mit der Seele zu arbeiten, nicht auf der Schule zur andern Natur geworden iſt, der wird ſie ſpäter ſchwerlich lernen.

Was bisher von den ſittlichen Wirkungen der Aufmerkſamkeit in den Lehrſtunden geſagt worden iſt, das gilt ohne Einſchränkung auch für den häuslichen Fleiß der Schüler; da der Fleiß nichts Anderes iſt als die fortgeſetzte Aufmerkſamkeit, die der Schüler der Sache widmet, auch ohne durch die unmittelbare Gegenwart des Lehrers dazu angeregt zu werden. Ein geordneter häuslicher Fleiß bewahrt allein auf eine poſitive Weiſe vor allem Unſittlichen und iſt in ſich ſelbſt ſchon eine ſittliche Thätigkeit. Müßiggang iſt mit Recht aller Laſter Anfang genannt worden; denn wenn ein junger Menſch nicht einer geordneten, zweckmäßigen Thätigkeit hingegeben iſt, ſo iſt er feſſellos allen zufälligen Eindrücken Preis gegeben, die von ſeiner Sinnlichkeit und Selbſtſucht ausgehen und verfällt ſo leicht von einem Laſter ins Andere; ja der Müßiggang iſt ſelbſt ſchon eins der größten Laſter, in ſofern man unter Müßiggang nicht etwa die Erholung nach Arbeit d. h. im Grunde eine Arbeit anderer Art und von geringerer Anſtrengung, ſondern ein thatloſes Hinbrüten verſteht; denn in dieſem Zuſtande verfällt er ſeiner endlichen Subjectivität, während der ſittliche Geiſt gerade darin beſteht, daß dieſe endliche Subjectivität negirt und zum Träger eines allgemeinen Zweckes gemacht wird. Eben ſo iſt der Fleiß nicht blos der Anfang aller Tugenden, ſondern geradezu die active Grundtugend zu nennen; denn in einem geregelten Fleiße werde ich mich ſelbſt los, verzehre mich in einem allgemeinen Zwecke und gebe meiner Seele dadurch einen ſubſtantiellen Gehalt, von dem aus mir das Eitle und Nichtige als nichtig erſcheint und als des Geiſtes unwürdig verachtet und zurückgewieſen wird.

Wenn alſo die Schulen ihre Schüler auch an den häuslichen

Fleiß gewöhnen, indem ſie ihnen Aufgaben ſtellen, denen ihre Kräfte gerade gewachſen ſind, nicht zu ſchwere, aber auch nicht zu leichte; nicht zu viele, aber auch nicht zu wenige; und indem ſie dieſelben durch den mündlichen Unterricht reizen und in den Stand ſetzen, dieſe Aufgaben mit Intereſſe und gewiſſenhafter Anſtrengung ihrer Kräfte zu löſen, ja ſich ſelbſt Aufgaben zu ſtellen; — ſo wirken ſie auf dieſe Art wieder nicht blos auf die wiſſenſchaftliche Bildung der Schüler, ſondern eben ſo ſehr auch auf ihre Sittlichkeit und üben ſo aufs wirkſamſte die vortrefflichſte Disciplin.

Was man ſonſt noch Disciplin nennt, trägt einen negativen Charakter und hat nur in Verbindung mit der angegebenen Form der Disciplin, die die Förderung der Aufmerkſamkeit und des Fleißes, überhaupt einer geordneten wiſſenſchaftlichen Thätigkeit bezweckt, einen wirklichen Werth und einen ſicheren Erfolg; kann dagegen losgeriſſen von dieſer vielmehr das Gegentheil von dem bewirken, was ſie bewirken ſoll und mehr demoraliſirend, als die Sittlichkeit lebendig fördernd wirken. Dieſe negative Disciplin beſteht hauptſächlich in der unmittelbaren Beaufſichtigung der Schüler und in der Beſtrafung ihrer Vergehen. Die Beaufſichtiguug ſoll dem Schüler von Unordnungen zurückhalten; die Beſtrafung der Vergehen aber ihn für die Folge von ähnlichen Uebertretungen der ſittlichen Gebote zurückſchrecken. Zunächſt iſt nun zu bemerken, daß dieſe Art der Disciplin von den Lehrern nur ſo lange vollſtändig ausgeübt werden kann, ſo lange die Schüler ſich in der Schule ſelbſt befinden; alſo während des Unterrichts ſelbſt, wenn man die kurzen Zwiſchenpauſen nicht in Anſchlag bringt. Dieſe Art der Disciplin während der Stunden iſt aber ein Moment des Unterrichts ſelbſt; der Unterricht ſelbſt muß eine ſolche Haltung haben, daß er die Schüler in Ruhe und Ordnung hält. Wird ein Lehrer genöthigt, durch viele äußerliche Warnungen, Rügen und Strafen ſich in ſeinen Stunden Stille, Ordnung und Aufmerkſamkeit zu verſchaffen und ſo die ſogenannte Disciplin als etwas Beſonderes neben dem Unterrichte zu üben, ſo mag ſich dieſer getroſt ſagen, daß ſein Unterricht nicht die rechte Form und Kraft hat; denn durch einen guten Unterricht laſſen ſich die Schüler feſſeln und von allerlei Nebengedanken und Nebenbeſchäftigungen abhalten. In der Regel wird durch die Anwendung ſolcher äußerlicher Disciplinarmittel ſelbſt die äußerliche Ordnung nur ſehr unvollkommen erzwungen; mittelmäßige Lehrer haben beſtändig mit Unruhe und allerlei Unarten, die eine natürliche Folge der Unaufmerkſamkeit ſind, zu kämpfen. Aber wenn auch einzelne Lehrer, die durch den Unter-

richt ſelbſt die Schüler nicht zu feſſeln wiſſen, ſich durch Härte und empfindliche Strafen äußere Stille und Gehorſam erzwingen, ſo iſt damit für die gute Sache nichts gewonnen, vielmehr wird den Schülern durch eine ſolche Haltung des Lehrers ein entſchiedener ſittlicher Nachtheil zugefügt; denn da ſie in dem Unterrichte nicht aufgehen können, weil er ihren Bedürfniſſen nicht entſpricht, und wegen der Härte des Lehrers und aus Furcht vor ihm äußerlich nicht extravagiren dürfen, ſo extravagiren ſie innerlich um ſo mehr, geben ſich allerlei ungehörigen Gefühlen und Gedanken hin; vor Allem werden ſie auch mit einem ſtarken Widerwillen gegen den Unterricht und gegen den Lehrer erfüllt.

Was nun vollends das häusliche Verhalten der Schüler betrifft, ſo beſchränkt ſich die unmittelbare und directe Beaufſichtigung derſelben durch die Lehrer und die Beſtrafung der von ihnen etwa verübten Unordnungen auf einen ſehr engen Kreis. Die häusliche Aufſicht der Schüler iſt bei der Empfänglichkeit und Beſtimmbarkeit der Jugend durch äußere Eindrücke allerdings von Wichtigkeit; aber ſie liegt der Hauptſache nach in der Hand der Eltern oder derer, die die Stelle der Eltern zu vertreten haben und wohl dem Knaben und Jünglinge, der in dem häuslichen Kreiſe nur Gutes hört und ſieht, was die guten Eindrücke des Schulunterrichts nur verſtärken kann. Was die Lehrer für die häusliche Beaufſichtigung der Schüler thun können, iſt im Vergleich damit ſehr unbedeutend. Es iſt von Seiten der Direction dafür zu ſorgen, daß die auswärtigen Schüler in geſitteten und gebildeten Familien untergebracht werden. Es iſt auch für eine Pflicht der Klaſſenordinarien zu halten, daß ſie namentlich diejenigen Schüler, die in der Schule ihre Schuldigkeit nicht thun, beſuchen und ſich durch jedes Mittel eine genaue Anſchauung von ihrem häuslichen Treiben verſchaffen, um äußeren ſchädlichen Einwirkungen möglichſt zu begegnen und namentlich auch mit den Eltern oder deren Stellvertretern ſich in Verhältniß zu ſetzen. Aber dieſe äußere Aufſicht iſt doch im beſten Falle nur etwas Nebenſächliches und Ergänzendes und kann nichts Erſprießliches bewirken, wenn die Schüler nicht von Seiten der Schule in eine ernſte und fruchtbare Thätigkeit verſetzt werden. Fehlt es bleibend an dieſer Thätigkeit, ſo verſinkt der Schüler ſittlich trotz aller Aufſicht; ja eine ſtrenge Aufſicht, die nichts weiter iſt als Aufſicht und nicht von einer poſitiven Anregung zu einer vernünftigen Thätigkeit getragen wird, kann ihn noch laſterhafter machen, indem ſie ſein natürliches Freiheitsgefühl herausfordert, den Aufſeher zu überliſten und das Laſter mit Heuchelei und

und Raffinirtheit zu umkleiden. Wenn die Schüler zu Hause entweder zu wenig für die Schule zu thun haben oder kein Interesse für die Schulwissenschaften zeigen und daher die aufgegebenen Arbeiten nur flüchtig machen, so steht auch den wohlgesinntesten und gebildetsten Eltern kein anderes Mittel zu Gebote, ihre Kinder in sittlicher Ordnung zu erhalten, als daß sie dieselben selbst zu einer edlen Thätigkeit anhalten und so gleichsam die Pflichten der Schule übernehmen; denn eine auf einen allgemeinen Zweck hingerichtete Thätigkeit, bei der der Mensch mit ganzer Seele ist, ist und bleibt für allemal die positive Sittlichkeit.

Umgekehrt wird eine mangelhafte oder ganz fehlende häusliche Aufsicht sehr oft durch einen guten Schulunterricht ersetzt, denn wenn die Schüler für ihren wissenschaftlichen Beruf lebendig gewonnen sind und sich mit Eifer und Interesse den Schulwissenschaften widmen, so bedürfen sie oft gar keiner besonderen häuslichen Zucht und selbst das Böse und Schlechte, was sie hier und da in ihrer häuslichen Umgebung bemerken, geht spurlos an ihnen vorüber, da sie keinen Sinn dafür haben. Die Erfahrung lehrt, daß oft auswärtige Schüler der Anstalten, die sich wegen Dürftigkeit nur nothdürftig in ein bürgerliches Haus einmiethen und gar keine besondere häusliche Aufsicht genießen, doch sittlich aufs Vortrefflichste gedeihen und sich zu den ausgezeichnetsten Menschen heranarbeiten, weil sie von wahrem wissenschaftlichen Interesse beseelt sind und nichts Höheres kennen, als sich ihrem wissenschaftlichen Berufe zu widmen. Ferner lehrt die Erfahrung, daß gar manche Schüler, die schon auf sittliche Abwege gerathen waren, durch einen energischen und geschickten Lehrer dadurch gebessert worden sind, daß er ihnen Geschmack für irgend eine Schulwissenschaft beibrachte und sie bestimmte, sich viel und gern damit zu beschäftigen und darüber die üblen Gewohnheiten zu vergessen.

Es beweisen auch solche Erfahrungen, wie es die Natur der Sache beweist, daß die wissenschaftliche Thätigkeit, wie sie der rechte Unterricht erwecken muß, eine positive Kraft für sittliche Besserung in sich trägt und von allen Disciplinarmitteln, die einer Schule zu Gebote stehen, ohne allen Zweifel den ersten Rang einnimmt. Die Güte des Unterrichts und die Güte der Disciplin werden daher auch im Allgemeinen stets in einem directen Verhältnisse zu einander stehen. Ein wohl organisirter Unterricht wird eine gute disciplinarische Haltung und ein schlechter Unterricht eine schlechte Disciplin zur Folge haben und umgekehrt wird man aus der mehr oder weniger erfreulichen Haltung der Disciplin einen Schluß machen dürfen, auf die

mehr oder minder zweckmäßige Einrichtung des Unterrichts. Jede Verbeſſerung des Unterrichts, beziehe ſie ſich nun entweder auf die Wahl der Lehrgegenſtände oder auf die Unterrichtsmethode, bewirkt ohne Zweifel auch eine Veredlung und Hebung der Disciplin. Gewinnt eine Schule einen neuen Lehrer, der gut zu unterrichten weiß, ſo gewinnt ſie damit eine weſentliche Förderung ihres ſittlichen Geiſtes. Was endlich der Staat thut für die Vorbildung tüchtiger Lehrer und für ihre geachtete und ſorgenloſe Stellung im Leben, das thut er nicht blos für die Bildung des Volks, ſondern noch mehr zur Belebung ſeines ſittlichen Geiſtes.

Zum Schluß muß noch auf einen Punkt ausdrücklich hingewieſen werden, um den Gedanken, der dieſer Betrachtung zu Grunde liegt, von allen Seiten in ein deutliches Licht zu ſtellen.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß eine ernſte und geordnete Thätigkeit in allen Fällen etwas Sittliches iſt und vor Unſittlichkeit bewahrt; und wenn alſo die Schule durch ihren Unterricht und durch ihre ganze Ordnung eine ſolche Thätigkeit zu Wege bringt, ſo ſorgt ſie dadurch ſicherlich für die Sittlichkeit der Schüler. Dennoch aber iſt die ſittliche Frucht eines ernſten Fleißes nach Werth und Tiefe ſehr verſchieden nicht blos nach den Gegenſtänden, auf welche der Fleiß ſich richtet, ſondern vornehmlich auch nach den Motiven, durch die der Fleiß zunächſt bewirkt wird. Ueber den ſittlichen Einfluß der Gegenſtände, auf die ſich der Fleiß bezieht, iſt ſchon oben das Nöthigſte bemerkt worden, womit ich mich hier begnügen muß. Was aber die Motive des Fleißes betrifft, ſo erlaube ich mir darüber noch einige Bemerkungen zu geben. Die Motive, die einen Menſchen und namentlich ein ſo beſtimmbares Weſen, wie der Knabe und der Jüngling in der Regel iſt, zur Thätigkeit beſtimmen können, ſind ſehr verſchiedenartig. Die hauptſächlichſten Motive, die einen geordneten Schülerfleiß zu Wege bringen, ſind aber dieſe Drei: das Ehrgefühl des Schülers; die Pietät deſſelben gegen Lehrer und Eltern (Pietät im weiteſten Sinne genommen); endlich Intereſſe an der Sache, worauf ſich der Fleiß bezieht.

Beſtände das Ehrgefühl der Jugend darin, daß ſie nichts thun will, als was mit der ſittlichen Würde des inneren Menſchen übereinſtimmt, ſo ließe ſich gegen dieſes Motiv des Fleißes nichts einwenden; es fiele vielmehr mit der Tugend in eins zuſammen. Aber dieſe rein ſittliche Form des Ehrgefühls findet ſich erſt bei vollkommener ſittlicher Reife des Menſchen; bei der Jugend dagegen beſteht das Ehrgefühl in der Regel blos darin, daß ſie ſich unter ihres Gleichen

hervorzuthun und durch ihre Thätigkeit ſich Anſehn, Geltung und Anerkennung zu erwerben ſucht. Es unterliegt keinem Zweifel, daß man die Jugend auch durch dieſes Motiv zur Thätigkeit und zu vielem Guten antreiben und daß man auf manche Naturen fürs Erſte gar nicht anders einwirken kann, als indem man ihnen die Pflicht-Erfüllung unter dem Geſichtspunkte der Ehre vorſtellt. Durch Lob und Tadel, durch Ehre und Beſchämung läßt ſich namentlich bei der Jugend ſehr vieles durchſetzen und auch die meiſten Strafen haben meiſt den Charakter, daß man durch dieſelben die Schüler bei dem Ehrgefühl zu faſſen ſucht. Es iſt auch allbekannt, daß der öffentliche Schulunterricht auch um deswillen vor dem Unterricht durch Hauslehrer Vieles voraus hat, weil er den Wetteifer anſpornt. Aber eben ſo wenig kann bezweifelt werden, daß dieſes Motiv, wenn es ausſchließlich feſtgehalten wird, etwas Bedenkliches hat und zuletzt eine Geſinnung begründet, die der wahren Sittlichkeit nachtheilig iſt. Denn die wahre Sittlichkeit beſteht gerade darin, daß der Menſch ſich ſelbſt verleugnet und zum Träger eines Ewigen und Unendlichen macht, während er in dem einſeitig und ausſchließlich feſtgehaltenen Ehrgefühl ſich ſelbſt gerade feſthält und die Anerkennung und Geltung ſeiner Subjectivität zum Abſoluten macht. Und wenn nun vollends bei der Jugend, die ohnehin gern jedes Maaß überſchreitet, das Ehrgefühl zum Prinzip des Handelns gemacht wird, ſo befördert man einen krankhaften Ehrgeiz und thörichten Eigendünkel, auch eine reizbare Empfindelei, alſo Eigenſchaften, die je länger je mehr zu einem ernſtlichen Hinderniß jeder geiſtigen und ſittlichen Entwickelung werden können.

Ein viel reineres Motiv zur Thätigkeit iſt die Pietät, die Pietät in dem weiteſten Sinne des Worts, denn die Pietät iſt ein ſehr umfaſſender Begriff und kann zahlloſe Stufen durchlaufen, von der knechtiſchſten Furcht bis zur hingebendſten Liebe. Die Pietät des Schülers beſteht aber in allen Fällen darin, daß ihm der Lehrer eine Autorität iſt, deren Uebergewicht über ſich er empfindet und anerkennt und der entgegen zu handeln er nicht wagt. Es iſt ſchon eine Wirkung der Pietät, wenn der Schüler arbeitet aus reiner Furcht vor den Lehrern oder vor ſeinen Eltern. Es liegt ſchon etwas recht Heilſames in einer ſolchen Furcht, die den Schüler, wenn er den Lehrer unzufrieden oder erzürnt ſieht, mit einer Art Schauer und Erzittern erfüllt. Freilich viel höher ſteht die Pietät, wenn ſich die Furcht in Ehrfurcht und Liebe verwandelt und wenn der Schüler in Folge deſſen Alles thut, was der Lehrer nur irgend von ihm verlangt, weil er es

nicht ertragen kann, daß der Lehrer mit ihm unzufrieden iſt und wenn es ihm ſelbſt eine herzliche Freude iſt, ſo bald er ſeinen Eltern oder Lehrern durch ſeine Thätigkeit und Leiſtungen eine Freude machen kann. Das Motiv der Pietät iſt um deswillen ſittlich edler, als das Ehrgefühl, weil der Schüler in der Pietät ſich ſelbſt in der That ſchon los wird und in dem Lehrer oder in dem Vater ſein höheres Selbſt findet, dem er ſich in Gehorſam und Ehrerbietung hingiebt, während er in dem abſtracten Ehrgefühl in ſich ſelbſt verharrt und zuletzt verhärtet.

Aber auch die Pietät und Autorität kann ſelbſt auf der Schule nicht als das letzte Motiv des Fleißes und der Thätigkeit feſtgehalten werden, ſchon um deswillen nicht, weil die Schüler der oberen Klaſſen mehr und mehr der bloſen perſönlichen Autorität entwachſen und nach einer Autorität ſich ſehnen, die über alle menſchliche Autorität erhaben iſt, — nach der Autorität der Vernunft und des Geiſtes. Dazu kommt aber, daß der Lehrer ſich ſelbſt in den unteren Klaſſen nur dadurch eine wahre und bleibende Autorität verſchafft, daß er die Sache, die er zu lehren hat, bei dem Schüler zur Geltung bringt und in ihm tagtäglich die lebendige Empfindung weckt, daß er durch den Lehrer an Einſicht und Bildung fort und fort mächtig gefördert wird. Die Gelehrſamkeit des Lehrers, noch mehr ſeine fruchtbare Lehrgabe und geſammte Tüchtigkeit ſind es, die dem Schüler imponiren und ihm eine herzliche Achtung abnöthigen. Will der Lehrer alſo auch nur Autorität ſich erwerben, ſo muß er etwas Tüchtiges wiſſen und noch mehr — er muß ſein Wiſſen in die jugendlichen Geiſter lebendig überzupflanzen wiſſen.

So führt das Princip der Autorität und Pietät von ſelbſt zu dem dritten und vollkommenſten Motiv der Thätigkeit hin; dieſes beſteht in dem freien Intereſſe für die Sache, worauf ſich die Thätigkeit bezieht. Iſt erſt dieſes Intereſſe an der Sache erwacht, ſo wird der Menſch nicht mehr äußerlich zur Arbeit getrieben, ſondern er wird innerlich durch das Weſen der Sache für dieſelbe begeiſtert, die Arbeit iſt ihm dann auch keine Laſt mehr, ſondern eine Selbſtbefriedigung, Genuß und Freude; eine ſolche aus dem lebendigen Intereſſe an der Sache entſpringende Arbeit iſt auch erſt eine vollkommen ſittliche Arbeit, weil der Menſch erſt in dieſem Falle mit allen ſeinen Geiſtesthätigkeiten darin aufgeht und in dem Elemente des Allgemeinen gleichſam geſund ſich badet. Daher iſt auch in dem Obigen der letzte Zweck und die Probe eines guten Unterrichts ſtets darin geſetzt worden, daß der Lehrer in dem Schüler ein lebendiges Intereſſe für die

Sache zu erwecken weiß. Ein ſolcher Unterricht allein feſſelt die lebendige Aufmerkſamkeit und reizt zu einem angeſtrengten und fruchtbaren Fleiße; ein ſolcher Unterricht fördert den Schüler nicht allein an Einſicht und bereichert ihn mit nützlichen Kenntniſſen, ſondern erzeugt auch eine lebendige Sittlichkeit und entwickelt ſie von Stufe zu Stufe; ein ſolcher Unterricht iſt daher nicht allein ein Bildungsmittel des Verſtandes, ſondern auch ein Bildungsmittel des Willens und ſomit ein Disciplinarmittel erſter Größe oder vielmehr das einzige aus dem Zwecke und Begriffe der Schule unmittelbar entſpringende Disciplinarmittel.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

1. Das Buch der Weltweisheit oder die Lehren der bedeutendſten Philoſophen aller Zeiten, dargeſtellt für die Gebildeten des deutſchen Volkes. In zwei Theilen. Erſter Theil. Alterthum und Mittelalter. Zweiter Theil. Die neuere Zeit. Leipzig. Avenarius u. Mendelsſohn (ohne Angabe des Verfaſſers und ohne Vorrede, 343 S. und 352 S.).

2. Geſchichte der Philoſophie in gedrängter Ueberſicht. Lehrbuch zum Gebrauch bei akademiſchen Vorleſungen und zum Selbſtunterrichte von Ludwig Noack. Weimar. Druck und Verlag des Landes-Induſtrie-Comptoirs. (352 S.)

Wir bringen hier zwei Geſchichten der Philoſophie zur Anzeige, von denen wir trotz der Anonymität der erſteren vorausſetzen, daß ſie beide von ein und demſelben Verf. herrühren. Stil, Inhalt und die in beiden ausgeſprochene ſubjective Meinung ſind ſo ſehr — vielerwärts bis auf die Worte — übereinſtimmend, daß man ohne jene Vorausſetzung Herrn Noack einer wenig ehrenvollen Ausſchreiberei zu bezüchtigen faſt nicht umhin könnte.

Aber auch unter dieſer Vorausſetzung hat der Verf. den Vorwurf zu tragen, ſich ſelbſt in bedeutendem Maße abgeſchrieben zu haben, obgleich der durchaus verſchiedene angebliche Zweck beider Werke ihm das von vornherein hätte unmöglich machen ſollen. Denn eine Geſchichte der Philoſophie für Gebildete überhaupt, und ein Lehrbuch dieſer Geſchichte für Philoſophie Studirende müſſen, wenn beide ihrem Zwecke entſprechen ſollen, in Anlage und Darſtellung und zum großen Theile auch dem Inhalte nach durchaus verſchieden ſein. Von den vorliegenden Werken aber kann jedes gleich gut oder vielmehr gleich ſchlecht beiden Zwecken dienen. Und das iſt der allgemeinſte Hauptvorwurf, welchen wir dem Verf. machen müſſen. Der Unterſchied beider Werke reducirt ſich nämlich darauf, daß „das Buch der Welt-

weisheit" etwas populärer geſchrieben iſt, als das andre, und daher etwas bequemer zu leſen iſt.

Während Nr. 1 in der Einleitung über Zweck des Buchs, Begriff und Verhältniß der Philoſophie zu anderen Gebieten des Geiſteslebens, über Geſchichte der Philoſophie nach Begriff, Anfang, Aufgabe, Eintheilung, Quellen und Litteratur handelt, hat Nr. 2 ziemlich denſelben Stoff nur kürzer gefaßt unter den Titeln: Begriff und Eintheilung der Geſchichte der Philoſophie; bei der Darſtellung der Geſchichte ſelbſt aber beſteht der Hauptunterſchied darin, daß in Nr. 1 die äußeren geſchichtlichen Umſtände etwas weitläufiger erzählt, dagegen in Nr. 2 von den Lehrſätzen der einzelnen Philoſophen einige mehr exponirt ſind, und das in Nr. 1 in mehrere Paragraphen Auseinandergezogene in Nr. 2 in Einen zuſammengedrängt iſt. Uebrigens aber iſt die Manier der Darſtellung dieſelbe. Bei jeder Periode und jeder Epoche wird zunächſt eine kurze Ueberſicht gegeben, bei jedem einzelnen Philoſophen ſodann die äußerlichen Zeit- und Lebensumſtände aufgeführt und einzelne Lehrſätze deſſelben nach einander aufgeſtellt. Iſt das geſchehen, ſo wird meiſtens ohne weiteren Uebergang oder Erklärung abgebrochen und ein anderer Philoſoph auf gleiche Weiſe hingeſtellt. Nimmt man nun hinzu, daß das Hauptſächlichſte, was der Verfaſſer zur Orientirung über das Allgemeine der Geſchichte der Philoſophie beibringt ohne genauere Kenntniß des Hegelſchen Syſtems — von dem glücklicher Weiſe noch nicht vorausgeſetzt werden kann, daß es Gemeingut der Gebildeten geworden iſt, — nicht verſtanden werden kann, ſo iſt leicht zu ermeſſen, daß den Gebildeten des deutſchen Volks wenig mit jenem „Buche der Weltweisheit" gedient ſein kann; am allerwenigſten denen, für welche der Verfaſſer von Nr. 1 ſein Werk beſtimmt hat, „die darauf Anſpruch machen, durch wahrhafte Geiſtesbildung ſich über die große Maſſe der Gedankenloſen und Nichtdenkenden zu erheben."

Denn von *denkenden* Gebildeten iſt voraus zu ſetzen, daß ihnen eine bloſe Kenntniß einiger Lebensumſtände und abgeriſſener Lehrſätze der Philoſophen nicht genügt; denn ein blos hiſtoriſches Wiſſen gehört zu der Elementarbildung, welche ein denkender Gebildeter hinter ſich hat. Soll ihnen eine Geſchichte der Philoſophie intereſſant und förderlich ſein, ohne ihnen die eigenthümliche ſpeculative Denkarbeit zuzumuthen, ſo muß ihnen die Entwickelung der Philoſophie vom *culturhiſtoriſchen* Geſichtspunkte aus vorgeführt werden. Die Wechſelwirkung zwiſchen der abſichtlichen Bearbeitung der allgemeinen logiſchen, phyſiſchen und ethiſchen Begriffe und den concreten geiſtigen

Intereſſen, welche ſich in naturwiſſenſchaftlicher, pſychologiſcher, pädagogiſcher, rechtlicher und ſtaatlicher, künſtleriſcher, poetiſcher und religiöſer Bildung kundgeben, — verſtändlich dargelegt zu ſehen, wird den Gebildeten intereſſiren, weil die Einſicht in dieſen Cauſalzuſammenhang ſein eigenes geiſtiges Leben fördert.

Auf dieſem culturhiſtoriſchen Standpunkte nun, welcher für eine Geſchichte der Philoſophie, die für die Gebildeten überhaupt beſtimmt ſein ſoll, der allein angemeſſene iſt, kömmt es nun nicht ſo wohl darauf an, zu wiſſen, welche Philoſopheme von dieſem oder jenem Philoſophen aufgeſtellt ſind, ſondern vielmehr: welche in die Meinungen, Grundſätze und Lebensweiſe der verſchiedenen Zeitalter übergegangen, und aus welchen Gründen gerade dieſe und keine andre von einem gewiſſen Zeitalter aſſimilirt ſind; in welcher Art und welchem Maße die vorhandene religiöſe, ſittliche, äſthetiſche, phyſikaliſche, philoſophiſche Bildung und die politiſche Lage auf die Ausbildung und Geſtaltung eines Syſtems oder einzelner Disciplinen deſſelben eingewirkt haben, welche theoretiſche oder praktiſche Begriffe, und unter welchen Geſichtspunkten und nach welchen Methoden ihnen dadurch zur Bearbeitung vorzüglich nahegelegt wurden; wie wiederum ein weitgreifender, originneller — ob wahrer oder falſcher — Gedanke eines philoſophiſchen Genies, im Gegenſatz gegen einen Theil der bisherigen Bildung auftretend, die nachfolgende Cultur beſtimmt und in welche einzelnen Disciplinen derſelben hinein und bis auf welche Zeiten hinaus ſich dieſer Einfluß erſtreckt habe; wie alſo und wodurch die philoſophiſchen Begriffe Gemeingut der allgemeinen Cultur geworden, hier aber auch abgeſchliffen und umgeprägt ſein, u. ſ. f.

Bei ſolcher Darſtellung wird dann freilich nicht, wie Hr. Noack meint, blos von einem organiſchen Fortſchritt, ſondern auch von Hemmungen und Rückſchritten zu erzählen ſein, wie z. B. misverſtandene religiöſe oder auch poetiſche Intereſſen hemmend auf die unbefangene und nüchterne Gedankenarbeit gewirkt, oder aber die Autorität großer Philoſophen falſche Principien und Methoden lange in Geltung erhalten hat; wie dann aber auf der andern Seite eben die abſtracte und anſcheinend oft abſtruſe Gedankenarbeit dennoch von der äußerſten Wichtigkeit namentlich für die logiſche Ausarbeitung des Gedankenvorraths geweſen, ſo daß die Gewinnung ſolcher abſtracter Begriffe und Claſſificationen, welche uns jetzt ſo geläufig und nothwendig ſind, daß ſie faſt ein urſprüngliches Eigenthum des menſchlichen Geiſtes zu ſein ſcheinen, größtentheils eben der Arbeit des philoſophiſchen Denkens zu verdanken iſt.

Würden dieſe und dergleichen Betrachtungen, deren Rubra wir hier nur ohne ſonderliche Ordnung hingeworfen haben, auf Grund einer tüchtigen hiſtoriſchen und philoſophiſchen Gelahrtheit — wenngleich nicht mit gelehrtem Apparat — ausgeführt, ſo würde den Gebildeten eine Geſchichte der Philoſophie geliefert, welche ihnen einerſeits die Unentbehrlichkeit einer exacten Bearbeitung der allgemeinen Begriffe nachwieſe, auf der andern Seite aber ſie auch vor dem Wahne ſchützte, als ſei ſchon ein fertiger „Schatz der Vernunfterkenntniß“ erarbeitet, und es ſei daher nicht mehr nöthig, die Principien und Methoden der bisherigen Denker immer von neuem der Reviſion zu unterziehen, ſondern man könne getroſt anfangen, dieſelben ſofort im praktiſchen Leben durchzuſetzen. — Eine ſolche Geſchichte der Philoſophie, welche den culturhiſtoriſchen Geſichtspunkt nicht blos in der Einleitung in einem Paragraphen nennt, ſondern in der ganzen Darſtellung durchführt, — wie wir ſie aber noch nicht haben — würde Hoffnung geben, daß ſie beitragen könnte, das gegenwärtig darnieder liegende Intereſſe für Philoſophie wieder zu heben, ohne doch zugleich den philoſophiſchen Hochmuth der jüngſten idealiſtiſchen Schulen wieder zu erneuern. Wollte aber eine ſolche ihre Wirkung nicht verfehlen, ſo müßte ſie unter gegenwärtigen Verhältniſſen beſonders darauf Bedacht nehmen, den Lehrern an den höheren gelehrten Schulen eine Hülfe bei der Einführung der Jugend in ein tieferes Verſtändniß der alten und neuern claſſiſchen Gedankenwelt und Geſchichte zu gewähren. Denn da der Grund der höheren und freieren Bildung bei uns in dieſen Schulen gelegt wird, ſo muß hier ſchon dem Jünglinge der philoſophiſche Trieb eingepflanzt werden; das wird aber nur dann auf nachhaltige Weiſe geſchehen, wenn er fühlen lernt, daß die ſchon errungenen Schätze der menſchlichen Bildung nicht ohne die Arbeit des Denkens in Begriffen und nicht ohne die Stimmung der reinen Wahrheitsliebe errungen ſind, und nur eben dadurch bewahrt, berichtigt und vermehrt werden können.

Sehen wir hiernach in das vorliegende „Buch der Weltweisheit“ hinein, ſo werden wir von dem Allen kaum einen Anſatz entdecken. Allerdings nimmt der Verfaſſer in der „Einleitung“ den Mund voll genug. Er ſagt: „Der Philoſophie ſowohl die Würde ihrer Stellung im Bewußtſein der Gegenwart als auch ihren Einfluß auf die vorhandene wirkliche Welt zu ſichern, dazu giebt es kein beſſeres Mittel, als die Einführung der Gebildeten unſers Volks in die Geſchichte der Philoſophie. Dies iſt es, was die gegenwärtige Schrift beabſichtigt.“ (S. 4.) Die Würde der Philoſophie aber ſoll darin beſtehen, „die be-

wegende Macht des geſchichtlichen Fortſchritts, das Princip der geiſtigen Entwicklung“ zu ſein. „Die Philoſophie muß den Anſpruch machen, ſich in der Welt durchzuſetzen, ihre großen Principien und Reſultate zur allgemeinen Anerkennung zu bringen.“ (S. 2.) Dieſe Würde aber iſt nach dem Verfaſſer in großer Gefahr. Denn „für die politiſche und religiöſe Reaction der jüngſten Zeit iſt die Philoſophie nur gar zu praktiſch geworden und darum bei den Pflegern des Rückſchritts (sic!) gewaltig in Miscredit gekommen.“ (S. 3.) „Aber die Philoſophie hat durch die neueſte Wendung, die ſie in Deutſchland ſeit einem halben Jahrhundert genommen hat, eine ganz neue Stellung zur Geſchichte ſelbſt und zur Wirklichkeit erhalten. Handelt es ſich in unſrer Zeit nicht mehr um dunkle, inſtinktartige Entwicklung des Geiſteslebens, ſondern um bewußten Fortſchritt in der Freiheit, ſo gilt, was Hegel von der Weltgeſchichte überhaupt ſagt, daß ſie nämlich der Fortſchritt im Bewußtſein der Freiheit ſei, eben ſo ſehr, ja noch im höheren Maße von der Philoſophie ſelbſt.“

Standpunkt und Tendenz des Verfaſſers liegt hierin ziemlich deutlich vor Augen. Seit einem halben Jahrhundert herrſcht in Deutſchland der durch Fichte, Schelling, Hegel und ihre Anhänger ausgebildete abſolute Idealismus. Dieſer iſt dem Verfaſſer das Ziel, auf welches alle früheren Philoſophien hinarbeiten, dieſer die endlich glücklich errungene Vernunfterkenntniß, die Wahrheit, welche es gilt, praktiſch zu machen: „Bewußtſein und Willen des Volks durch dieſelbe zu bilden.“ Die großen (!) Principien und Reſultate dieſer Philoſophie hatten nun namentlich im J. 1848 eine momentane äußere Herrſchaft erlangt, denn der thörichte Liberalismus und der unchriſtliche Pantheismus und Atheismus jener Zeit war vornämlich mit durch den abſoluten Idealismus groß gezogen. Dadurch war nun allerdings bei denen, die, wenn auch nicht gerade zurück, doch jedenfalls auf einen andern Weg wollten, jene beſondere Philoſophie in Miscredit gekommen, und dieſer Miscredit hatte ſich aus mangelhafter Kenntnißnahme auf alle Philoſophie erſtreckt, was um ſo weniger verwundern kann, als jene idealiſtiſchen Schulen durch lautes und unverſchämtes Schreien dafür geſorgt hatten, die gebildete Welt daran zu gewöhnen, nur die Redeübungen jener Schulen für Philoſophie zu halten. Bei ſo bewandten Umſtänden hat nun der Verfaſſer gemeint, ſein Buch der Weltweisheit ſchreiben zu müſſen, um dem Fortſchritt und der Freiheit eine Gaſſe zu bereiten. Aber der Verfaſſer hat weder ein ſcharfes Geiſtesſchwerdt gehabt, noch hat er es mit kräftigem Arm ge-

ſchwungen, um dieſe Gaſſe in die dicht gedrängte Schaar ſeiner Gegner zu hauen. Denn in der Darſtellung der Geſchichte der Philoſophie macht der Verfaſſer durchaus keine Anſtalt, weder durch leitende Bemerkungen, noch durch Kunſt der Darſtellung ſeinen Zweck zu erreichen. Zwar ſagt er, „die innere Geſchichte der Philoſophie ſei weſentlich Entwicklung d. h. eine nach nothwendigen Geſetzen verlaufende Bewegung von einem Ausgangspunkte zu einem beſtimmten Ziele hin, eine Bewegung, bei welcher etwas Anderes wird, als war, und doch der ſich bewegende Inhalt ſelbſt im Weſen derſelbe bleibt" (S. 10); aber die Nothwendigkeit dieſes Verlaufs wird nirgends nachgewieſen, denn der Beweis, daß ein anderer Verlauf unmöglich geweſen ſei, wird nirgends geführt, ja nicht einmal verſucht; wenn nicht etwa die aus dem Hegelſchen Syſteme entlehnte Dreitheilung des Geſammtverlaufs der bisherigen Geſchichte, nach Theſis, Antitheſis und Syntheſis dieſer Beweis ſein ſoll. Er ſagt nämlich: die Grundeigenthümlichkeit der antiken Philoſophie beſtehe darin, daß ſich in ihr beide Seiten der Wirklichkeit Sein und Denken in unmittelbarer, gegenſtändlicher Einheit befinden, die chriſtlich mittelalterliche Philoſophie habe den Gegenſatz des Denkens und Seins als Gegenſatz von Gott und Welt zu ihrer Vorausſetzung und arbeite ſich an der Vermittlung beider Seiten vergeblich ab. Die neuere Philoſophie vollziehe mit Bewußtſein die Verſöhnung dieſes Gegenſatzes und habe in ihrem jüngſten epochemachenden Syſteme, dem Hegelſchen, die Einheit des Endlichen und Unendlichen, der Welt und Gottes als die Formel der Löſung des Weltproblemes bezeichnet (S. 15). Allein es bleibt dieſes zunächſt eine bloſe Behauptung, ohne Spur eines Nachweiſes ihrer Wahrheit. Dieſe Charakteriſtik iſt ſodann aber eine für denkende Gebildete unverſtändliche; denn was heißt eine unmittelbare gegenſtändliche Einheit von Sein und Denken? und was nöthigt aus ihr herauszugehen? War an ſich verträgliches unmittelbar eins, ſo konnte die Einheit bleiben, waren aber jene beiden Seiten der Wirklichkeit an ſich unverträglich, ſo mußte allerdings Scheidung eintreten, aber ohne Hoffnung der Verſöhnung. Ferner iſt denn der Gegenſatz zwiſchen Sein und Denken derſelbe wie zwiſchen Gott und Welt? Iſt Gott = Denken, Welt = Sein? Es iſt endlich eine durchaus unwahre Behauptung: Oder ſind etwa bei den Eleaten und bei Platon, die doch wohl der antiken Philoſophie angehören, Denken und Sein, oder wie der Verfaſſer erläuternd hinzuſetzt, die ſubjective und objective Welt, in unmittelbarer Einheit? bei ihnen, die ſo ſcharf und ſchneidend die gegebene objective Welt für undenkbar erklären? Ebenſo iſt das,

was von der neueren Philoſophie geſagt wird, nur eine falſche Generaliſation; denn Leibnitz, Kant und Herbart, die doch wohl nicht zu den unbedeutenden philoſophiſchen Meiſtern der neueren Zeit gehören, ſind weit entfernt, eine Verſöhnung zwiſchen Gott und Welt oder zwiſchen Sein und Denken im Hegelſchen Sinne anzuſtreben. — Doch geſetzt auch, dieſe Charakteriſtik des Geſammtverlaufs der philoſophiſchen Entwicklung ſei richtig, wo beginnt denn nun der Verfaſſer die nothwendigen Geſetze aufzuzeigen, nach denen dieſe Entwicklung von dem Waſſer des Thales anhebend zur abſoluten Idee Hegels gelangen mußte? Welches iſt denn das Geſetz, welches, um nur beim Anfange ſtehen zu bleiben, den Anaximander nöthigte, nachdem Thales als Element das Waſſer geſetzt hatte, das Unbeſtimmte als Element anzunehmen, und den Anaximenes nach dem Unbeſtimmten des Anaximander die Luft zu ſetzen? (Man könnte eben ſo gut nach dem Geſetze fragen, welches unſern Verfaſſer genöthigt habe, dem Anaximenes ſchon den Gedanken: „des ſich ſelbſt begrenzenden Unendlichen“ (S. 30) zu leihen.) Doch wir könnten dieſelbe Frage bei jedem folgenden Philoſophen an den Verfaſſer ſtellen, denn er zeigt das angebliche Geſetz nirgends auf, ſondern begnügt ſich nur mit der hie und da eingeſtreuten Behauptung, dieſes oder jenes ſei ein Fortſchritt geweſen. Und doch wollte er in ſeinem Sinne „dem Fortſchritt und der Freiheit“ dienen, ſo mußte in ſeinem Werke nichts mit größerem Nachdruck und Ernſte bewieſen werden, als daß das neuſte Syſtem der Philoſophie das nothwendige Reſultat der vorhergehenden philoſophiſchen Syſteme und daß innerhalb der ganzen Reihe jedes Folgende nothwendig aus dem Früheren hervorgegangen ſei. Denn wie anders wollte er ſeine Leſer überzeugen, daß ſie nur dann auf dem richtigen und geraden Wege des Fortſchritts begriffen ſeien, wenn ſie ihr Bewußtſein und ihren Willen durch die großen Principien und Reſultate des abſoluten Idealismus beſtimmen laſſen, als wenn er ihnen darthat, daß das letzte Syſtem nicht blos der Zeit nach das neuſte, ſondern auch das nothwendige Reſultat eines von Anfang an in derſelben Richtung verlaufenden, von Schritt zu Schritt breiter, ſicherer und geebneter werdenden Gedankenfortſchritts ſei, von dem nicht blos einzelne Männer, ſondern die geſchichtlichen Völker ergriffen ſeien? — Wir machen dem Verfaſſer natürlich nicht den Vorwurf, daß er dieſen Beweis nicht wirklich geführt hat — denn er iſt unmöglich —, ſondern daß er von ſeinem Standpunkte aus ſich nicht mehr Mühe gegeben hat, ihn zu führen. Dann hätte man doch geſehen, daß es ihm mit ſeinem Zwecke Ernſt geweſen ſei; ſo aber muß

man fürchten, es ſei ihm blos damit Ernſt geweſen, ein neues Buch zu machen. So aber giebt der Verfaſſer nicht einmal ſelbſt eigene Anhaltspunkte, um ſich mit ihm in fördernde Verhandlungen über das Allgemeine und Einzelne der Geſchichte der Philoſophie einzulaſſen. Denn ſeine allgemeinen Anſichten ſind aus Hegel entlehnt, und die Darſtellung der einzelnen Philoſophen giebt nur das, was man bei Andern eben ſo gut und zum Theil viel genauer findet.

Was endlich die Würdigung des angegebenen Zweckes dieſer Geſchichte der Philoſophie betrifft, ſo thut es uns leid, daß der Verf. ſich auf den niedrigen Standpunkt einer Geſchichtſchreibung für Parteizwecke herabgelaſſen hat. Die Philoſophie und ihre Geſchichtſchreibung kann ſich nur dann in ihrer Würde bewahren, wenn ſie einzig und allein auf die abſolute Richtigkeit ihrer Lehre und ihrer Erzählung und auf eine präciſe und unmißverſtändliche Darſtellung bedacht iſt, möge dann der Erfolg ſein, welcher er wolle. Der Philoſoph, als Menſch in einer beſtimmten Zeit lebend, mag Partei ergreifen, und auch aus ſeiner Wiſſenſchaft Gründe nehmen, weshalb er ſich eher dieſer als einer andern Partei anſchließt. Aber ſobald er im Dienſte ſeiner Wiſſenſchaft thätig iſt, müſſen in ihm die Parteizwecke verſtummen, denn er muß ſich bewußt ſein, daß er an einem Werke arbeitet, deſſen dereinſtige Vollendung und allgemeine Anerkennung alles Parteiweſen unmöglich machen wird.

Ob das 2te Werk des Herrn Noack „Geſchichte der Philoſophie in gedrängter Ueberſicht“ zum Gebrauch bei den akademiſchen Vorleſungen des Verf. zweckmäßig ſei, vermögen wir nicht zu beurtheilen, aber zum „Selbſtſtudium“ iſt es keinem andern als dem Verfaſſer ſelbſt zu empfehlen.

Geſchichte der Philoſophie iſt ein langweiliges und ziemlich unfruchtbares Studium, wenn man nicht durch daſſelbe zu eignem Philoſophiren angeregt wird. Nun aber ſind die meiſten, welche auf der Univerſität oder ſonſt philoſophiſche Studien machen, zum wirklich eignen Denken und Nachdenken von Haus aus nicht disponirt, und wenn ſie dazu disponirt ſind, ſo ſind ſie nicht orientirt. Es genügt daher nicht, die Hauptſätze eines philoſophiſchen Syſtems mit den eignen Worten des Urhebers hintereinander her aufzuſtellen, ſondern der Leſer muß zugleich eine Anleitung empfangen, die Motive dieſer Hauptſätze und ihre Verbindung untereinander aufzufinden; ſonſt thut man eben der Meinung, gegen welche der Verf. mit Recht ankämpft, Vorſchub, als ſeien die Philoſopheme, welche erzählt werden, willkürliche Hirngeſpinſte müßiger Köpfe.

In dem Beſtreben in möglichſter Kürze möglichſt viele Sätze eines jeden Philoſophen aufzuführen, hat der Verfaſſer nicht bemerkt, daß er ein faſt unlesbares, weil unverſtändliches, Buch geſchrieben hat. Wer kann es aushalten, oft Seiten lang abgeriſſene unverbundene abſtracte Sätze zu leſen, und dazu oft aus einer philoſophiſchen Disciplin in die andere hinüber geworfen zu werden, ohne daß oft nur durch einen Abſatz davon Anzeige gemacht wird, daß eine andere Gedankenreihe beginne und damit man ſich von der Manier des Verf. einen Begriff mache, wollen wir einige kurze Proben herſetzen. S. 46, 47 wird die Logik und Dialektik dargeſtellt. Hier heißt es z. B. „das Wiſſen iſt das Höchſte und Beſte, von der Glückſeligkeit unzertrennlich; freilich darum auch ein Ziel, das nicht für Jeden, ja auch für die Beſten immer nur unvollkommen zu erreichen iſt. Von den allgemeinen Elementen des logiſchen Denkens erwähnt Ariſtoteles den Begriff und das Urtheil nur beiläufig“ u. ſ. w. Von den allgemeinſten Reflexionen über das Philoſophiren überhaupt wird plötzlich zu den Lehren von Begriff und Urtheil übergeſprungen.

S. 309 und 310 wird die „praktiſche Wiſſenſchaftslehre“ Fichte's abgehandelt. Hier lieſt man: „das einzige Anſich, das ſich durch die Geſetze der ſinnlichen Vorſtellung in eine Sinnenwelt verwandelt, iſt unſre Pflicht. Das Vernunftweſen kann nur zum Selbſtbewußtſein werden, indem es ſich als Eins unter mehreren vernünftigen Weſen ſetzt“ u. ſ. w. Der erſte der angeführten Sätze handelt von der allgemeinen Weltanſicht Fichte's, der zweite iſt ein Satz aus ſeinem Naturrecht. Nachdem nun aus dieſem einige Sätze excerpirt ſind, von denen der letzte heißt: „die Lehrer, welche Andere zur objectiven Erkenntniß — bringen, bilden den erſten Stand, ihnen gegenüber ſtehen die zu bildenden als der zweite Stand,“ kommt ohne Abſatz ein Excerpt aus einer ganz verſchiedenen Region der Fichteſchen Philoſophie. „Wir ſind genöthigt zu denken, daß wir nach dem Begriff der abſoluten Selbſtthätigkeit uns beſtimmen ſollen.“ Auf ähnliche Weiſe reiht der Verf. bei Darſtellung der Schellingſchen Syſteme einige Excerpte aus der Schrift über Philoſophie und Religion und aus dem Ende der Abhandlung über die menſchliche Freiheit aneinander. (S. 321.) — Offenbar iſt ein dergeſtalt geſchriebenes Buch völlig überflüſſig, denn wer es gebrauchen könnte, verſteht's nicht, und wer es verſteht, bedarf ſeiner nicht mehr, denn um es zu verſtehen, muß man ſchon die Quellen, aus welchen es excerpirt iſt, kennen. Dann wird man aber nicht mehr bei Herrn Noack in die Schule gehen wollen.

Auch in dieſem Werke, ebenſo wenig wie in dem erſteren, be-

gegnet man keinem ernſten Bemühen des Verf. die einmal angenommene Meinung von dem organiſchen Fortſchritte der Philoſophie durchzuführen.

Die vorſokratiſchen Philoſophen ſtellt der Verf. in folgender Reihe auf: Thales, Pherekydes, Anaximander, Anaximenes, Diogenes, Pythagoras, die Eleaten, Heraklit, Empedokles, die Atomiſtiker, die Sophiſten. Hält man an dieſe Reihe das eigne Princip des Verf. daß die einzelnen philoſophiſchen Individuen die geſchichtlichen Repräſentanten einzelner Syſteme der Philoſophie ſeien, in deren fortlaufender Reihe ſich die Entwicklung der philoſophiſchen Vernunft vorwärts bewegt, ſo ſieht man ſofort, daß in jener Reihe ſich dieſe Vernunft auch zuweilen rückwärts bewegt hat. Denn wenn ſchon Anaximander das Eine, woraus alle Dinge ſind, als das Unbeſtimmte, d. h. als qualitätsloſen Stoff beſtimmt hatte, ſo war es offenbar ein Rückſchritt der Vernunft in Anaximenes das Element wieder als Luft zu beſtimmen, denn ſie ſinkt hier auf die Stufe des Thales zurück, ein beſonderes, gegebenes Element als das Urſprüngliche und Eine zu ſetzen. Ebenſo iſt es nur ein Rückſchritt der Vernunft, wenn Heraklit nach den Eleaten auftritt. Denn jener hatte mit ſeinem abſoluten Werden nur das Grundprincip der Jonier deutlich ausgeſprochen, denn jene Alle laſſen das Eine ohne Urſache verſchiedene Formen annehmen. Die Eleaten dagegen erheben ſich über ihre Vorgänger durch die Erkenntniß des Widerſpruchs im Begriffe des Werdens, und ſetzen als Object des unveränderlichen Wiſſens das unveränderliche Sein. — Freilich erklärt der Verf. (S. 17) es ausdrücklich für einen Fortſchritt des Herakleitos, daß er das Sein in den ewigen Fluß des Werdens aufgehoben und das Werden als Einheit des Seins und des Nichts gefaßt habe; ja es wird ihm nachgerühmt das Werden erklärt zu haben. Allein iſt es denn eine Erklärung des Werdens, d. h. ein Nachweis ſeiner Möglichkeit, wenn man den logiſch unmöglichen Begriff des abſoluten Werdens aufſtellt, und iſt es ein Fortſchritt von dem Gedanken des abſoluten Sein, der erſten Erhebung über den Empirismus, auf das abſolute Werden, welches nur der allgemeine Ausdruck des reinen Empirismus iſt, zurückzukommen.

Wenn aber nach der Meinung des Verf. der Fortſchritt der Vernunft von den Eleaten zu Heraklit geht, warum denn folgt in der neueren Zeit Herbart auf Hegel? Denn dieſe beiden verhalten ſich hinſichtlich der beiden Begriffe des abſoluten Seins und des abſoluten Werdens wie die Eleaten zu Heraklit. Doch der Anfang des Buchs ſcheint überhaupt wenig mit dem Ende deſſelben zu ſtimmen. Dort lieſt

man S. 3: „dieſer Entwicklungsgang der philoſ. Vernunft von ihren erſten ſchüchternen und ſchwachen Verſuchen bis zu ihrer gegenwärtigen Reife und vollendeten Ausbildung iſt der Inhalt und das Intereſſe der Geſchichte der Philoſophie;“ hier aber S. 347: „die Gegenwart fühlt das Ungenügende der bisher gewonnenen philoſophiſchen Reſultate.“ Alſo die gegenwärtige reife und vollendete Vernunft giebt doch nur ungenügende Reſultate?!

Doch wir müſſen dem Verf. den noch ſchwereren Vorwurf machen, daß er ſich nicht einmal überall der hiſtoriſchen Genauigkeit befleißigt hat. So wird dem Anaximander unbedenklich die Meinung beigelegt, er habe ſein Unendliches dünner als Waſſer und dichter als Luft gedacht, (S. 11) obgleich es bekannt iſt, daß nur einige neuere Hiſtoriker einige polemiſche Stellen des Ariſtoteles, wo derſelbe von einem zwiſchen Luft und Waſſer oder Luft und Feuer ſtehenden Elemente ſpricht, aber keinen Philoſophen nennt, auf den Anaximander ohne Grund gedeutet haben. —

Den Eleaten wird als gemeinſame Grundanſicht untergeſchoben daß das Princip und Grundweſen alles Seienden das unbewegte Eine, die Gottheit oder das All ſei. (S. 15.) Nun aber kennt Parmenides überhaupt nur Ein Seiendes, das Sein ſelbſt; es iſt alſo eine handgreifliche Unrichtigkeit, bei ihm von „allem Seienden“ zu reden; er ſetzt ferner überhaupt gar keine Cauſalverbindung zwiſchen dem Einen Seienden und dem Vielen, der gegebenen Welt, alſo kann das Eine auch nicht Princip oder Grundweſen der Welt ſein.

Die Darſtellung der Ethik Spinoza's iſt ohne allen Werth, weil der Verf. zwar die berühmte prop. 28 aus dem erſten Buche anführt, in welcher plötzlich die endlichen Dinge auftreten, aber die vorhergehenden prop. ausläßt, nach welchen aus der unendlichen Subſtanz nur Unendliches folgen kann. Er verhüllt damit die Kluft, welche im Syſtem des Spinoza zwiſchen dem Unendlichen und Endlichen iſt.

Geradezu aber lächerlich ſind die Entſtellungen, welche die Philoſophie Herbarts erfährt. „Das Kantiſche Ding an ſich oder das abſolute Sein heißt bei Herbart das Reale.“ (S. 339.) Alſo Herbart ſetzt das abſolute Sein ſelbſt als ſeiend? „Könnte das Gegebene bleiben, wie das Denken es vorfindet, ſo würde es keine Metaphyſik geben.“ (S. 341.) Alſo Herbart will das Gegebene ſelbſt verändern! „In beſtimmte Verbindungen gerathen können die Seienden nur mittelſt der zufälligen Anſichten.“ Wer hat denn dieſe zufälligen Anſichten? eben die Seienden, realen Weſen, ſelbſt? oder Herbart? und will

Herbart durch ſeine Anſichten die Urſache ſein, daß die Seienden in Verbindung kommen?! —

Endlich müſſen wir noch des ſonderbaren Umſtandes erwähnen, daß in dieſem Buche, welches eine gedrängte Ueberſicht der Geſchichte der Philoſophie geben ſoll, und von dem man daher erwarten ſollte, daß in ihm das weniger Wichtige am kürzeſten behandelt werde, nahezu die Hälfte des Raumes gerade demjenigen Zeitabſchnitte gewidmet iſt, in welchem nach des Verf. eigenem Bekenntniſſe keine oder nur wenige philoſophiſche Production zu finden iſt (S. 51. 97), dem Zeitraum zwiſchen Ariſtoteles und Carteſius; denn während die alte griechiſche Philoſophie bis Ariſtoteles auf 48 Seiten, und die neuere von Carteſius auf 126 S. abgehandelt iſt, werden jenem unproductiven Zeitraume 170 Seiten gegönnt. Wir wollen nicht glauben, daß ſich hierin eine beſondere Vorliebe des Verf. für dieſen an Gedanken armen aber an unfruchtbaren Werken reichen Zeitabſchnitt ausgedrückt hat.

Es wäre uns nur erwünſcht geweſen, wenn wir die vorliegenden Werke dem Studium mehr hätten empfehlen können; anſtatt daß wir bei ihrer vorliegenden Beſchaffenhet davon abrathen müſſen. Denn bei der jetzigen philoſophiſchen Blaſirtheit thut es dringend Noth, daß auch durch die Geſchichte der Philoſophie vor allem die Einſicht wieder belebt werde, daß diejenigen Probleme, an deren Löſung die Philoſophie ſich bisher abgemüht hat, nicht willkürliche Gedanken, ſondern Aufgaben ſind, welche die Natur der Dinge ſelbſt geſtellt hat, daß ſie eben deshalb dem menſchlichen Geiſte keine Ruhe gelaſſen haben, wo und wann er nur zu einem freieren und beſonnenern Bewußtſein erwacht iſt, und daß endlich die Beſchäftigung mit dieſen Problemen nicht etwa ein überflüſſiger Luxus, ſondern ein nothwendiges Ingrediens der des Menſchen würdigen Cultur ſei; deſſen Fehlen geradezu durch gar nichts Anderes, ſelbſt nicht durch die allerkirchlichſte Frömmigkeit erſetzt werden kann. Denn wo der philoſophiſche Geiſt einem Volke abhanden kommt, da ſchwindet auch der edle und muthige Sinn einer reinen und kräftigen Wahrheitsliebe. —

Markoldendorf bei Eimbeck.

Thilo.

B. Pädagogik.

Geſchichte der Kloſterſchule zu Walkenried von Dr. Volckmar, Oberlehrer am Pädagogium zu Ilfeld. Nordhauſen, Büchting. 1857.

Herr Volckmar, der ſchon ſich um die Geſchichte der Erziehung große Verdienſte erworben hat, übergiebt uns hier die Geſchichte einer der berühmteſten Schulen am Harz, nämlich der Kloſterſchule zu Walkenried. Unter den Klöſtern dieſer Gegend ſind bald nach der Reformation dort einige ausgezeichnete Schulen hervorgetreten, 1545 die zu Ilfeld, die allein dauerndes Beſtehen erlangt hat und noch jetzt berühmt iſt, die um 1545 zu Michaelſtein bei Blankenburg und 1557 die zu Walkenried. Das Kloſter Walkenried war 1127 von Ciſtercienſern, als eines der älteſten dieſes Mönchsordens, gegründet. Dieſe Ciſtercienſer, welche nichts Metriſches unter ſich duldeten, haben vorzugsweiſe den Kirchengeſang gepflegt und manche ſpätere Schulen ins Leben gerufen, wie denn namentlich 1137 das Walkenrieder Kloſter den Grundſtein zum Kloſter Marien-Pforta d. h. Schulpforta gelegt und die Inſpection darüber geführt hat. Nachdem das Kloſter Walkenried im Mittelalter behandelt iſt, wird in einem zweiten Abſchnitte von S. 10—27 das Kloſter nach der Reformation anſchaulich gemacht, welches ſich 1556 zu einer Schule durch drei Grafen von Hohenſtein geſtaltete.

Wie ſo oft aus Klöſtern durch Luther Schulen enſtanden, ſo wurde die Schule Walkenried errichtet. Der erſte Lehrer war Mylius, der die Schule mit 12 Knaben eröffnete, welche von den Kloſtereinkünften erhalten werden ſollten. Gemäß der Zahl der Jünger wurden oft nach der Zwölfzahl manche Einrichtungen und namentlich die erſte Feſtſtellung der Schulen getroffen, und der (lutheriſche) Abt Hermann Lübeck (1559—1564) nahm zu den 12 Knaben noch 24 (2 mal 12) als Alumnen auf und ſtellte einen zweiten Lehrer an. 1574 wurde das Kloſterſchutzrecht von dem Hauſe Sachſen, welches damals durch Pflege und Begünſtigung der Schulen beſonders hervorragte, auf den Biſchof von Halberſtadt übertragen, der das Recht erhielt immer den vier-

ten Knaben in die Kloſterſchule zu ſchicken, und damit auf das Haus Braunſchweig-Lüneburg, ſeit 1648, wo Walkenried ein weltliches Stift wurde. Der Herzog von Sachſen hatte 1574 beſtimmt, daß für alle Zeiten die Augsburgiſche Confeſſion im Kloſter und in der Schule erhalten und dieſe durch vier gelehrte Männer jährlich viſitirt werden ſollte. Es fehlt nicht an manchen und verſchiedenen Bedrängniſſen, und namentlich am Ende des ſechzehnten Jahrhunderts haben Lehrer und Schüler Mangel gelitten. Die ſchlimmſten Zeiten waren die des dreißigjährigen Krieges, und eine Zeit lang wurde die Schule geſchloſſen bis 1636 wieder ein Anfang der Schule gemacht wurde. Es kann nicht auffallen, daß man 1637 nur 6 Schüler hatte, da ja damals das berühmte Schulpforta, als es 1643 das hundertjährige Jubiläum feierte, nur 11 Schüler zählte. Einmal wurden die Schüler kurze Zeit 1641 nach dem Walkenrieder Hofe in Göttingen geſchickt und daſelbſt unterrichtet, denn dort ſcheint ein beſſerer Zuſtand eingetreten zu ſein, wenigſtens kehrte der Rektor Fabricius, der vorher nach Mühlhauſen gegangen war, wieder nach Göttingen zurück. Das Kloſter Walkenried hatte beſonders 1637 ſehr viel Plünderung zu leiden. „Den Conrector, welcher gleich Schule gehalten, heißt es im Anhange, S. 56, haben ſie neben den Schülern in der Schule ertappt und bis aufs Hemd ausgezogen, welches gleicher Geſtalt den Schülern widerfahren, da ſie denn einem Schüler das Hemd ganz ausgezogen und in der grimmigen Kälte nackt ſitzen laſſen, und — manche Schüler wurden zwei- und dreimal aufgehenkt, mit dem Vorwand ihnen zu ſagen, wo etwas verſteckt wäre; wenn ſie dann faſt nicht mehr leben können, haben ſie dieſelben wieder losgemacht.“ Kaiſerliche und Schweden haben in gleicher Weiſe hier geplündert. Guſtav Adolph hat ſich ſonſt große Verdienſte um die Schulen erworben, namentlich in Schweden und ſelbſt in Deutſchland um das Gymnaſium in Schweinfurt, aber ſeine Soldaten wütheten hier ſehr gegen manche Schulen. — Die Schule zu Walkenried wurde 1668 aufgehoben; das Stift aber gehörte ſeit 1671 bis auf die jetzige Zeit an das Haus Braunſchweig-Wolfenbüttel.

In einem dritten Abſchnitte S. 27—53 handelt der Verf. von der Kloſterſchule zu Walkenried. Der erſte Rektor, Johannes Mylius, hatte in Ilfeld den vortrefflichen Unterricht Michael Neanders genoſſen, der zuerſt Zögling von Trotzendorf in Goldberg, und dann in Wittenberg Luthers und Melanchthons war. Neander war ein gründlicher Kenner beſonders des Griechiſchen, Lateiniſchen und Hebräiſchen und ſcheint vorzüglich im Griechiſchen auf Mylius ſegensreich gewirkt zu haben. Beſonders in den proteſtantiſchen Schulen wurde das Grie-

chiſche ſorgfältig gepflegt, aber namentlich auf den Schulen auf dem Harze und ganz beſonders in Ilfeld blühte damals das Griechiſche, während in den ſächſiſchen Fürſtenſchulen geraume Zeit das Griechiſche gegen das Lateiniſche ſehr zurücktrat. In Schulpforta wurden 1801 wöchentlich 3 griechiſche Stunden feſtgeſtellt und noch ſpäter wurden in Meißen dem Lateiniſchen 14 Lehrſtunden und dem Griechiſchen nur 6 gewidmet. Noch als Schüler überſetzte Mylius Luthers Katechismus ins Griechiſche, und Michael Neander ließ 1564 eine zweite Auflage davon in Baſel, wo das Gymnaſium ſchon 1591 mit Tertia den Unterricht des Griechiſchen begonnen hatte, erſcheinen. Auch hatte Mylius noch als Schüler in Ilfeld eine Phraſeologia aus Iſokrates zuſammengeſtellt. Nach Mylius, der 1584 ſtarb, wurde der berühmte Laurentius Rhodomannus Rektor 1584—1591, deſſen große Verdienſte um das Griechiſche und die Geſchichte in den Gymnaſien, — eine der erſten Schulen war Ilfeld, wo 1590 Geſchichte betrieben wurde, — wir nicht ausführlicher hier behandeln können. Sein Nachfolger Eckſtorm 1591 bis 1613 zeichnete ſich aus durch lateiniſche und griechiſche Feſtgedichte und brachte die Schule in große Aufnahme. Sein zweiter Nachfolger war Fr. Hildebrand, 1622—1641, der in verſchiedenen Gymnaſien und Univerſitäten ſeine Bildung erlangt hatte und zuerſt Jura geübt und dann in Wolfenbüttel und Walkenried als Rektor gewirkt hatte. Er gab heraus praecepta logica et arithmetica, ein für jene Zeit wichtiges Werk. Gegen die Zeit der Aufhebung der Schule 1668 wurden 40 Schüler auf öffentliche Koſten unterhalten, und von 20 andern zahlte jährlich jeder 36 Thlr. Zu einer Kranken- und Badeſtube wurde ein Medicus und ein Chirurg aus der Nähe beſtellt. Wie ſchon um 1594 Herzog Heinrich Julius zu Braunſchweig, Biſchof von Halberſtadt, nach Walkenried Lebensmittel in der Noth ſchickte, ſo bewährten die Braunſchweigiſchen Fürſten große Fürſorge für dieſe Schule. So wurde für die Kränklichkeit eines Rektors, nachdem er 1641—1653 gewirkt, ein Jahrgehalt von 300 Thlr. ausgezahlt. Die Speiſeordnung von 1656 zeigt, daß man für die Schüler ſehr ſorgte.

Die Exercitia pietatis religiosae und die leges scholasticae ſtammen anſcheinlich vom erſten Rektor Mylius, nach dem Vorbilde Ilfelds. S. 34—39 ſind die Uebungen religiöſer Andacht und die Stellen der heiligen Schrift für die Feſttage beſtimmt; auch wird das Gebet der Schüler für die einzelnen Tage nach der Braunſchweigiſchen Kirchenordnung, auf welche wir hier S. 345 u. ſ. w. verweiſen, hervorgehoben. Der erſte Lectionsplan iſt ungemein einfach. Vorgeltend und faſt allein iſt der Unterricht im Lateiniſchen und Griechiſchen,

namentlich nach Melanchthons und Michael Neanders Schriften in der Proſa wie in der Poeſie. Außerdem wurden Dialektik und Logik in wöchentlich einer Stunde vorgetragen; was damals weit verbreitete Disciplinen waren. Als ſpäter in Walkenried neben Prima noch ein Secunda eingerichtet war, wurden in Prima in einer Stunde Logik und in einer Stunde Rhetorik gelehrt, aber noch nicht in Secunda. Wöchentlich in einer Stunde wurde Religionsunterricht gegeben nach der weit verbreiteten Catechesis des berühmten Chyträus, (er hieß urſprünglich Kochhafe), der beſonders in Roſtock wirkte ſeit 1551, und nach dem griechiſch-lateiniſchen Katechismus Luthers. Auch in der Kloſterſchule Michaelſtein wurde die Katecheſis des Chyträus gelehrt. In dem ſpätern Lectionsplane wurde ſtatt Chyträus nun Hutters Katechismus zu Grunde gelegt, S. 50 und 51. Deutſche Sprache wurde gar nicht gelehrt. Dies wurde damals faſt nur in Schleſien, Sachſen und in den Lauſitzen betrieben, namentlich in Meißen, aus dem Gärtner, Gellert, Rabener und Leſſing ſpäter hervorgingen. Opitz hatte großen Einfluß auf das Studium der deutſchen Sprache und der Poeſie. Mathematik wurde auch noch nicht gelehrt, und eben ſo wenig Geſchichte und Geographie, doch wurde in einer wöchentlichen Stunde Paläſtina behandelt und zwar nach Laurentius Rhodomannus von deſſen Poësis Christiana Palaestinae — ad usum scholasticae juventutis graecolatina poësi etc. cf. pag. 47. Es muß dieſe eine Stunde mehrfach geſtört ſein, nicht ſowohl dadurch, daß die griechiſchen Evangelien geleſen wurden, als vielmehr dadurch, daß in derſelben Stunde griechiſche Grammatik nach Neander betrieben wurde. In wöchentlich zwei Stunden wurde die berühmte poetiſche Umſchreibung der Pſalmen von dem ausgezeichneten Schotten Buchanan geleſen, der im 16. Jahrhunderte die Pſalmen in alten klaſſiſchen Metris, wie z. B. in alcäiſchen und ſapphiſchen Strophen, überſetzte. Seit dem 16. Jahrhundert wurden beſonders 3 Sprachen betrieben, nachdem Johannes Reuchlinus Griechiſch und Hebräiſch ſehr gefördert hatte, nämlich Lateiniſch, Griechiſch und Hebräiſch, und wie damals Michael Neander in 3 Sprachen unterrichtete, ſo hieß es von einem Lehrer Walkenrieds, der 1566 ſtarb, erat Graecae, Latinae et Hebraicae linguae callens. Unter den lateiniſchen Autoren waren beſonders Virgil und Terenz ſehr betrieben. Virgil iſt im Mittelalter der geleſenſte Schriftſteller, und ſeit der Reformation und namentlich durch Melanchthon iſt der Terenz am häufigſten in den Schulen geleſen.

Unter den Schulgeſetzen wird beſonders die Pietät und die Frömmigkeit an die Spitze geſtellt und am ausführlichſten behandelt, wie

denn die Religion zwar wenig in der Theorie, aber deſto mehr im praktiſchen Leben gepflegt wurde, und zwar beſonders deshalb, weil faſt allein Theologen die Kloſterſchulen beſuchten. Den Schülern ſind Gebete vorgeſchrieben, und zwar in ſtufenmäßiger Reihenfolge für den Kaiſer, die Kurfürſten des deutſchen Reichs, den Landesfürſten u. ſ. w. bis hinab auf die Eltern und Lehrer. Jede renommiſtiſche Kleidung und Bewaffnung iſt unterſagt, und eben ſo das Karten- und Kegelſpiel, mit einziger Ausnahme des Schachſpiels, pag. 40, §. 13, praeter ludum, quem Schachiam vocamus, qui moderatus hora vacationis conceditur. Wie in vielen Schulen der Gebrauch der Mutterſprache verboten, (wie z. B. 1583 in Arnſtadt und wie in den Fürſtenſchulen,) ſo heißt es ausdrücklich: colloquia, maxime in Gymnasio, latina sunto. In Betreff der Kleidung heißt es: den Kloſterſtudioſen ſollen keine zerhackte, zerſchnittene — oder verwülſchte, es ſei mit Sammet, Seiden oder anderen Kleidungen, — noch auch die kurze gemutzte Mäntelin und Röcklin geſtattet werden, ſondern ſo ziemlich ehrbare Röcke, in der Länge aufs Wenigſte unter die Knie, oberhalb Waden haben, §. 11 und S. 40 und 45. Andere Beſtimmungen über die Zucht der Schüler unter Rektor Eckſtorm cf. S. 30.

Die Walkenrieder Schule beſteht bis 1656 nur aus einer Klaſſe, und es wurden dann 2 Klaſſen von Prima und Secunda eingerichtet. Einen Lectionsplan für beide Klaſſen haben wir vom Jahre 1661. In Prima wurde, außer der Vermehrung der Autoren, nämlich Theognis, Heſiod, Plautus, Ovid und Horatius, eine Stunde Geographie, die nach dem berühmten Cluverius (1580—1623) gelehrt wurde, 2 Geſchichtsſtunden und eine arithmetiſche Stunde beſtimmt. Daß Arithmetik gar nicht oder ſelten gelehrt wurde, iſt bekannt, Die Breslauer Schulordnung von 1570 ſetzte in Prima wöchentlich eine Stunde. Vergl. Schönborn, Geſchichte der Schule und des Gymnaſiums zu St. Maria Magdalena in Breslau II. 39 und III. 25. In Secunda wurde Grammatik, Proſodie, eine Stunde Arithmetik und im Verein mit Prima eine Stunde Geographie betrieben. Wie nach dem erſten Plane wöchentlich 2 Stunden für Muſik feſtgeſetzt waren, ſo in Secunda für jeden Tag eine Stunde, denn die Muſik wurde damals in vielen Schulen ſehr gepflegt und in Walkenried um ſo mehr, weil die Schüler ſich der Theologie meiſt widmeten. Wie heut zu Tage von manchen Schulen und von mehreren Lehrern Kirchenväter geleſen und vorgeſchlagen werden, ſo wurde damals die Rede von Baſilius dem Großen an chriſtliche Jünglinge über den rechten Gebrauch klaſſiſcher Schriftſteller des (griechiſchen) Alterthums in der

Walkenrieder Schule geleſen. Wenn Virgil und Terentius ſehr häufig, wie wir bereits geſagt, geleſen wurden, ſo geſchah es, daß beide Schriftſteller im 17. Jahrhundert ein chriſtliches Gepräge erhielten. Ein Königsberger, David Hoppius, verfaßte nach Virgil, der zum Theil an ſich als chriſtlicher Autor galt, Bucolica sacra, Stettin um 1640. Ein Holländer, der Rector der Schule zu Harlem war, Cornelius Schonäus gab heraus 1611: Terentius Christianus, seu comoediae sacrae sex, Terentiano stylo conscriptae, welches Werk dann bald in Deutſchland verbreitet wurde. Damals wurde auch Horatius chriſtlich behandelt von Hoppius, Stettin 1640, nämlich in: Parodiae in libros odarum et epodon Horatii rebus sacris maximam partem accommodatae. Am meiſten wurde Cicero geleſen; Homer aber, jetzt der hauptſächlichſte Schriftſteller, ſehr ſelten getrieben, oder etwa in den ſächſiſchen Schulen nebſt Nonnus, als ſein beſonderer Nachahmer geleſen.

Die Geſchichte der Kloſterſchule zu Walkenried iſt ungemein lehrreich, beſonders deshalb, weil der Verf. die Quellen ſorgfältig benutzt hat und in der Schulgeſchichte jener Gegend wohl bewandert iſt. Schade nur, daß nicht mit dieſer Schule einige gleichzeitige Schulen zugleich zuſammengeſtellt und verglichen werden. Namentlich aber iſt es ſehr wichtig, daß den Gymnaſien die Univerſitäten jener Zeit zur Seite geſtellt werden, woraus manche Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten der verſchiedenen Schulen hervorgetreten wären, während z. B. in den Gymnaſien faſt allein die alten Sprachen gelehrt und dagegen hiſtoriſche, mathematiſche und realiſtiſche Studien vernachläſſigt wurden, geſchah es, daß auf den Univerſitäten die philoſophiſche Facultät weit mehr beſucht wurde, als die 3 erſten Facultäten, während gegenwärtig und ſeit geraumer Zeit zu den Fachſtudien und den theologiſchen, juriſtiſchen und mediziniſchen Facultäten weit mehr Studirende eingeſchrieben werden, als ſich der Philoſophie widmen.

Cramer.

---

1. Pädagogiſche Samenkörner. Ein Beitrag zur Reform des Volksſchulunterrichts. Geſammelt uud herausgegeben von einem Volksſchullehrer des Regierungs-Bezirks Erfurt. Langenſalza. Klinghammer.

Eine nach den Rubriken: „Ueber die Reform des Volksſchul-

unterrichts im Allgemeinen, im Besondern, Beruf, Charakter und Stellung des Volksschullehrers, des Volksschullehrers Leben insbesondere" geordnete, 87 splendid gedruckte Seiten füllende, gut gemeinte, aber nicht immer gelungene Sammlung von Aussprüchen bekannter Schriftsteller (Graffunder, Grube, Körner, Curtmann, Palmer, Zerrenner, Löw u. A.) über die Stoffe der Schulkunde.

2. Die Gedächtnißübungen in der Volksschule. Eine gekrönte Preisschrift. Von J. Ch. Leistner, erstem Lehrer an der Taubstummenanstalt des Königl. Schullehrer-Seminars in Eßlingen. Mit einem Vorwort von Diesterweg. Leipzig, Brandstetter. (15 Ngr.)

Schade, daß der philosophisch wohl gebildete Verf., welcher überall die rechte Achtung vor Bibel, Katechismus und Gesangbuch zeigt, sich durch einen philosophischen Dilettanten, wie Hr. Diesterweg ist, in die pädagogische Litteratur hat einführen lassen. Seine sehr gründliche, nur hier und da an Wiederholungen und noch etwas an der Schulsprache leidende Untersuchung, welche des Brauchbaren und Werthvollen so viel enthält, würde dann leichter auch in die Hände derer kommen, welche vor allem, was Hr. Diesterweg lobt oder bevorwortet, mit Recht eine Scheu haben. Ich halte es daher für meine Pflicht, auch diesen Leserkreis auf das Buch aufmerksam zu machen. Es ist eine Monographie, aus welcher jeder Lehrer viel lernen kann.

3 Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage, Lehrer an der Wilhelminen-Schule zu Flensburg. 7. Aufl. 1. Cursus. Altona, Hammerich. (21 Sgr.)

Diese Auflage ist nach dem (1849 erfolgten) Tode des Verfs. erschienen. Sie zeigt als die siebente, daß es noch recht viele Lehrer geben muß, welche selbst zu den einfachsten und gewöhnlichsten Gesprächen mit Kindern ein Stoffbuch haben müssen. Möchten deren immer weniger und damit endlich dieser ganz Schwatz-Unterricht beseitigt werden!

4. Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts nach ihrem Werthe beurtheilt von einem älteren Pädagogen. (Mit einer Einleitung von Diesterweg.) (Besonderer Abdruck aus Diesterweg's „Rheinischen Blättern," 51. Bd. Heft 2.) Essen, Bädeker.

Daß der Verf. nicht im Stande ist, Gedrucktes zu lesen d. h. zu verstehen, daß er nur die logischen und methodischen termini sich einge-

prägt hat und dieſe nach Zufall durch einander würfelt, ohne aber wirklich denken zu können, und daß er weder die früheren, noch die jetzigen Seminare kennt: beweiſt ſein Hauptvorwurf gegen die Regulative, „daß ſie das Denken aus den preußiſchen Seminaren verbannen". Aber dazu iſt die kleine Schrift doch angethan, Leuten, die eben ſo wenig im Leſen und Denken geübt ſind, wie der Verf., die Köpfe noch mehr zu verwirren. Und die Andern können über das nachdenken, was der Verf. an den Regg. lobt, namentlich über das vom Rechnen Geſagte!

5. Unſre Schulgemeinde. Eine Jubelſchrift der am 9. Jan. 1806 gegründeten höheren weiblichen Bildungsanſtalt in Lübeck, herausgegeben von ihrem gegenwärtigen Director Dr. A. Meier. Mit dem Portrait des Jubilars (und ſeines Sohnes). 2 Hefte: I. Der Jubilar. II. Der Jubeltag. Lübeck, v. Rohden. 1856.

Das erſte Heft enthält außer manchem nur local Wichtigem eine vortreffliche Abhandlung des Jubilars über das Verhältniß zwiſchen Schule und Haus; das zweite eine für Leiter und Lehrer von ſ. g. höheren Töchterſchulen anziehende und brauchbare Geſchichte des fünfzigjährigen Beſtehens der dortigen Anſtalt.

6. Mütterliche Briefe. Eine Mitgabe an Töchter bei ihrem Eintritt in den Kreis der Erwachſenen. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Breslau, Hirt. 12 Ngr.

Ein äußerlich hübſches Büchlein, innerlich durchaus unſchädlich, ſehr wohlgemeint, aber ſchwerlich aus der Wirklichkeit hervorgegangen, weil viel zu kalt und abſtract: es friert einen ordentlich dabei.

7. Wer Gott vertraut, hat wohlgebaut. Eine Erzählung für Jung und Alt von Alrebi. Greiz, Henning. 1856.

Gut erfunden oder wohl richtiger: vom Leben abgeſchrieben, hübſch erzählt und zur Luſt und Lehre beſonders der Jugend zweckmäßig zugerichtet: Schul- und Volksbibliotheken ſehr zu empfehlen.

Gr.

III.

1. Dr. K. von Spruner's hiſtoriſch-geographiſcher Schulatlas von Deutſchland. 12 Karten. Gotha, Perthes.

In gleichem Format, gleich zweckmäßiger Auswahl und gleich trefflicher Ausführung mit dem Sprunerſchen hiſtoriſch-geographiſchen Schulatlas in 22 Karten bietet der gelehrte Herr Verf. uns hier ein Kartenwerk zur deutſchen Geſchichte. Es zeigt Nr. 1 Deutſchland zur Zeit der Römerherrſchaft, Nr. 2 zur Zeit der Merowinger, Nr. 3 unter den Karolingern, Nr. 4 unter den ſächſiſchen und fränkiſchen Kaiſern, Nr. 5 unter den Hohenſtaufen, Nr. 6 um die Mitte des 14. Jahrhunderts (Aufſchwung des Habsburgiſchen und Luxemburgiſchen, Blüte des Wittelsbachſchen Hauſes), Nr. 7 von der Mitte des 14. Jahrhunderts bis 1493 (Blüte der Burgundiſchen Macht), Nr. 8 von 1493—1618, Nr. 9 während des 30jährigen Krieges und politiſche Geſtaltung Deutſchlands am Ende deſſelben, Nr. 10 vom 30jährigen Kriege bis zur franzöſiſchen Revolution und politiſche Geſtaltung Deutſchlands beim Ausbruch derſelben, Nr. 11 von der franzöſiſchen Revolution bis zum erſten Pariſer Frieden, Nr. 12 ſeit dem zweiten Pariſer Frieden. — Beigegeben ſind auf 20 Seiten erläuternde Vorbemerkungen, welche den vom Verfaſſer aufgewandten Fleiß wie ſeine Gelehrſamkeii in hellſtem Lichte zeigen. — Wie trefflich hiſtoriſche Karten beim Geſchichtsunterricht ſich benutzen laſſen, um den Schüler zu einer ſelbſtändigen Arbeit für den Unterricht zu veranlaſſen und ſeine Thätigkeit über das bloſe Aufnehmen zu erheben, darauf braucht hier nur kurz hingedeutet zu werden.

2. F. Voigt, Oberlehrer an der K. Realſchule zu Berlin, hiſtoriſch-geographiſcher Schulatlas der mittlern und neuern Zeit. Berlin, Nicolai.

Auf 17 Karten ſtellt uns der Verf. dar: 1) die Völkerwanderung, 2) die Karolingiſchen Reiche, 3) die alten deutſchen Herzogthümer, 4) die Herrſchaft der Araber und Seldſchucken, 5) das lateiniſche Kaiſerthum, 6) die engliſch-franzöſiſchen Kriege, 7) die Bürgerkriege in England, 8) die Religionskriege in Frankreich, 9) Italien im XV. und XVI. Jahrhundert, 10) die 10 Kreiſe Deutſchlands, 11) den 30jährigen Krieg, 12) den ſpaniſchen Erbfolgekrieg, 13) den nordiſchen Krieg und die Theilung Polens, 14) den ſiebenjährigen Krieg, 15) die franzöſiſche Republik und Kaiſerherrſchaft, 16) die

wichtigſten geographiſchen Entdeckungen, 17) den preußiſchen Staat nach ſeiner allmäligen Vergrößerung.

Das Bild iſt überall klar, die Auswahl der Zeitabſchnitte und die Abgrenzung des Materials nach den Bedürfniſſen und der Leiſtungsfähigkeit von Schülern im öffentlichen Unterricht, wie im Privatſtudium bemeſſen. Zu den Kreuzzügen ſollte wenigſtens ein Nebenkärtchen gegeben ſein, auch hätte die Hanſa wohl beſonders hervorgehoben werden ſollen. Möchte der Herr Verf. nicht auch wie Herr von Spruner dem Atlas einige „Erläuterungen" beifügen?

3. Hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas zur alten, mittlern und neuern Geſchichte von Th. König. Fünfte um 2 Karten vermehrte u. verb. Aufl. Wolffenbüttel, Holle.

Die 1. Abth. zur alten Geſchichte, 12 Karten, koſtet 12½ Sgr., die zweite zur mittlern und neueren Geſchichte, 18 Karten, 22½ Sgr. Die Karten ſtellen dar: 1) das perſiſche Reich unter Cyrus, 2) Aegypten, 3) Paläſtina, 4) Griechenland und die griechiſchen Colonien, 5) Griechenland, 6) das Reich Alexanders, 7) Italien 509 v. Ch., 8) Italien zur Zeit der röm. Republik, 9) das Gebiet des römiſch-karthagiſchen Kriegs, 10) das römiſche Reich in ſeinem größten Umfange, 11) Gallien und Germanien im 2. Jahrhundert, 12) Pläne von Rom und Athen. In dieſer Abth. vermiſſen wir eine beſondere Rückſicht auf den peloponneſiſchen Krieg. 13) Europa um 511, 14) Europa zur Zeit Karls des Großen, 15) Deutſchland um 950, 16) die Kreuzzüge, 17) Europa am Ende des 12. Jahrh., 18) desgl. am Ende des 14. Jahrhunderts, 19) Deutſchland von 1355—1500, 20) Frankreich von 1360—1610, 21) Italien von 1300—1500 (Frankreich bis 1280), 22) die Entdeckungen im 15. und 16. Jahrh., 23) Europa um 1520, 24) Deutſchland im 30jährigen Kriege, 25) Europa von 1786 bis zur franz. Revolution, 26) desgl. um 1810, 27) Italien und Illyrien zur Zeit Napoleons, 28) Deutſchland und Frankreich zur Zeit des Rheinbundes, 29) der preußiſche Staat. Entſtehungsgeſchichte. 30) Der öſterr. Staat zur Ueberſicht ſeiner neuern Geſchichte. In dieſer Abtheilung vermiſſen wir eine beſondere Rückſicht auf die Kreiseintheilung Deutſchlands, die Hanſa, den nordiſchen Krieg. Sehr willkommen wird die Karte zu den Kreuzzügen ſein. Das Lob, welches dem Atlas in der Rev. 1854 bei der Beurtheilung einer früheren Auflage geſchenkt iſt, können wir nur wiederholen.

Lgbn.

V.

1. Die Rechnung mit Richtungszahlen oder die geometrische Behandlung imaginärer Größen. Von Dr. F. Riecke, Oberstudienrath und Prof. in Hohenheim. Stuttgart, Metzler. 170 S. Mit eingedr. Holzschn. 1 fl. 45 kr.

Der Verf. will durch diese höchst interessante Arbeit der Lehre von der geometrischen Deutung der imaginären Größen allgemeineren Eingang verschaffen und hat dazu den sichersten Weg eingeschlagen, indem er die Anwendbarkeit und Fruchtbarkeit des Princips in allen Theilen der Mathematik nachweist. Er geht davon aus, daß dem Zählen die Anschauung der geraden Linien zu Grunde liegt, daß entgegengesetzte Zahlen durch Zählen in entgegengesetzten Richtungen entstehen, daß man ebenso aber auch in jeder andern von der ursprünglichen um den Winkel φ abweichenden Richtung zählen könne, nennt Zahlen, bei welchen man neben ihrer absoluten Größe auch die Richtung, in welcher sie gezählt sind, in Betracht zieht, im Allgemeinen relative Zahlen, und bezeichnet daher mit $\overline{|\varphi|}$ AC oder auch mit ac die Größe der Strecke AC mit Berücksichtigung ihrer Abweichung um den Winkel φ von der Grundrichtung. Die vier Grundrichtungen werden nun mit +, + i, —, — i bezeichnet, das Recht der Benennungen reell und imaginär im §. 24 nachgewiesen, und unter i b oder $\overline{|90|}$ b oder $\overline{|\pi|}$ b also verstanden die Länge der Strecke b mit Rücksicht auf ihre um 90° von der Grundrichtung abweichende Richtung. Im 1. Abschnitt behandelt er nun die 7 arithmetischen Grundoperationen mit Richtungszahlen. Dem Addiren liegt dabei die Definition zu Grunde, von der z. B. auch Möbius in seinem barycentrischen Calcül, seiner Mechanik des Himmels, H. Graßmann in seiner Ausdehnungslehre ausgehen, und so gelangen wir zu den Gesetzen $\overline{|\varphi|}\ 8 + \overline{|\varphi|}\ 5 = \overline{|\varphi|}\ 13$; $\overline{|\varphi|}\ 5 + \overline{|\pi + \varphi|}\ 8 = \overline{|\pi + \varphi|}\ 3$; $\overline{|CAB|}\ AB = AC + iBC$ oder $\overline{|\varphi|}\ r = a + ib$ also $a + ib = r(\cos\varphi + i\sin\varphi)$ u. s. w. Die Definition des Multiplicirens giebt $\overline{|\alpha|}\ m \cdot \overline{|\varphi|}\ n = \overline{|\alpha + \varphi|}\ mn$, wo mn nicht als Fläche, sondern als Linie erscheint, die sich aus der Proportion $1 : m = n : mn$ ergiebt. Die Definition der Potenz mit ganzem positiven Exponenten giebt $(\overline{|\varphi|}\ a)^n = \overline{|n\varphi|}\ a^n$, beim Radiciren wird man eine interessante annähernde Lösung des Problems finden, zwischen zwei Strecken n geometrische Proportionalen zu finden, worauf die graphische Wurzelausziehung beruht. Beim Logarithmiren geht der Verf. von der logarithmischen Linie aus, beweist, daß die Subtangente constant ist,

nimmt als einfachſtes Logarithmenſyſtem dasjenige deſſen Subtangente $= 1$, zeigt die geometriſche Bedeutung von $(1+\frac{1}{n})^n$, beweiſt lognat $(1+\frac{1}{n}) = \frac{1}{n}$ für $n = \infty$ und geht dann über zum Potenziren, Radiciren, Logarithmiren mit Richtungszahlen überhaupt, beweiſt, daß, wenn man aus A mit $AB = 1$ einen Kreis beſchreibt, in dem ein Radius AC um den $\angle\, \varphi$ von der Grundrichtung AB abweicht, ſtets $ac = e^{\varphi\sqrt{-1}}$. Daraus ergiebt ſich z. B. $e^{\frac{1}{2}\pi\sqrt{-1}} = \sqrt{-1}$, $e^{\pi\sqrt{-1}} = -1$, $e^{\frac{3}{2}\pi\sqrt{-1}} = -\sqrt{-1}$, und es können die Aufgaben gelöſt werden, aus dem natürlichen Numerus den zugehörigen Logarithmus zu finden und umgekehrt, aus Wurzel und Exponent die Potenz und umgekehrt.

Im zweiten Abſchnitt folgen nun die Anwendungen 1) in der Arithmetik. Hier iſt es das ganze Capitel über die Rechnung mit imaginären und complexen Zahlen, was in der Rechnung mit Richtungszahlen ſeine natürliche Begründung findet, ferner werden behandelt die Moivreſchen Gleichungen, der Satz, daß die Summe der n Wurzeln, die der Binionen ꝛc., wenn man aus einer Zahl die nte Wurzel zieht, jedesmal $= 0$ iſt, der Lehrſatz

$$\cos\varphi = \frac{e^{\varphi\sqrt{-1}} + e^{-\varphi\sqrt{-1}}}{2}; \quad \sin\varphi = \frac{e^{\varphi\sqrt{-1}} - e^{-\varphi\sqrt{-1}}}{2\sqrt{-1}};$$

endlich die Aufgabe $(\sqrt{-1})^{\sqrt{-1}}$. 2) Anwendungen in der Geometrie: der Pythagoreiſche Satz, auch in ſeiner Verallgemeinerung, der Satz $ac = s^2 + m'n'$, der Stewartſche, der Ptolemäiſche, der Coteſiſche Lehrſatz, die sectio aurea ꝛc. 3) Anwendungen in der Algebra, Auflöſungen namentlich von Aufgaben, die auf unreine quadratiſche Gleichungen führen, die cardaniſche Regel. 4) Anwendungen in der analytiſchen Geometrie. Der dritte Abſchnitt enthält die metaphyſiſchen Betrachtungen des Verfaſſers. Er beweiſt darin, daß er mehr gethan, als die arithmetiſchen Sätze zu veranſchaulichen, in der Linie ein treffendes Bild der Zahl darzuſtellen, vielmehr habe er aus ſeiner Definition der Zahl, „als einer geraden, nach einer beſtimmten Einheit gemeſſenen Linie" ſelbſt, durch geometriſche Conſtruction die arithmetiſchen Lehrſätze beweiſen. In den folgenden Capiteln rechtfertigt und begründet er die von ihm gewählten Namen und Zeichen, weiſt den Werth der Rechnung mit Richtungszahlen nach und läßt uns eine Erweiterung der „Arithmetik der Linie und der der Ebene" durch eine „Arithmetik des Raumes" für denkbar

erkennen. Im Anhange folgt der Nachweis der Litteratur über die geometrische Deutung imaginärer Zahlen. Es bedarf keiner Versicherung, mit wie großem Interesse wir die Arbeit des Herrn Verfassers studirt haben.

2. Lehrbuch der Geometrie für Schulen und zum Selbstunterricht. Erster Theil: Gradlinigte Planimetrie. Von K. Snell, Professor in Jena. 2. Auflage. Leipzig, Brockhaus. 204 S.

Der Verf. tadelt an den meisten Lehrbüchern der Geometrie den Mangel eines innern Zusammenhangs dem Inhalte nach, und daß die ganze Kunst der Darstellung darin besteht, für die aus dem natürlichen Zusammenhang gerissenen Lehren den vollkommenen Zusammenhang der Deduction zu bewahren. Es müsse deshalb bei den Schülern das Bewußtsein der Vollständigkeit der Erkenntniß und der Erschöpfung des Gegenstandes mangelhaft bleiben, wie auch productive Thätigkeit nicht hervortreten könne. Wenn man annimmt, daß der mathematische Unterricht in der Regel nichts weiter leiste, oder überhaupt sich keine andere Aufgabe stelle, als die, die Sätze des Lehrbuchs der Reihe nach dem Schüler begreiflich und evident zu machen, so mag man ihm in seinem Tadel der üblichen Lehrbücher Recht geben. Weiß man aber, daß Unterricht und Lehrbuch noch in einem andern Verhältniß zu einander stehen, so wird man vorsichtiger urtheilen, und sogar jeden Versuch für verfehlt erachten, ein mathematisches Lehrbuch zugleich für Schulen und den Selbstunterricht zu bestimmen. Der Verf. ist auch selber darüber (S. XV) nicht in Zweifel, daß sein Buch nicht gleich gut dem einen wie dem andern Zweck angemessen sei.

Der Verf. schließt also aus seiner gradlinigten Planimetrie die Lehre vom Kreise aus. Daß er den Kreis selbst nicht entbehren kann, versteht sich von selbst, er benutzt vielmehr die Eigenschaft desselben, daß die Punkte seines Umfangs von dem Mittelpunkt alle um den Radius entfernt sind. Dann ist aber doch einmal das Princip durchbrochen, und die Beschränkung erscheint willkürlich. Ist es nicht auch in der That unnatürlich, die regelmäßigen Figuren gesondert vom Kreise zu behandeln?

Mit Unrecht würde man aber aus diesen unsern Bedenken schließen, daß die Arbeit des Verf.'s nicht einen bedeutenden wissenschaftlichen Werth hätte. Wir finden diesen z. B. in der consequenten Benutzung des Begriffs der Bestimmung, in der genetischen Behandlung

der Lehre vom Flächenraum. Gleichwohl haben wir auch hier noch Einwendungen zu machen. Der Verfaſſer wendet Lehrſätze aus der Arithmetik, wo ſie für Zahlen bewieſen ſind, ohne weiteres auf die geometriſchen Größen an, er verändert z. B. Proportionen nach arithmetiſchen Lehrſätzen, addirt geometriſche Producte mit einem gleichen Faktor nach dem bekannten Satz aus der Arithmetik, multiplicirt Strecken mit Strecken, indem er mit den Maßzahlen derſelben rechnet, und verkennt alſo dabei, daß die geometriſche Productbildung — Bewegung in der Breite — eine weſentlich andere iſt, als die arithmetiſche Multiplication, ſo daß alſo die rein geometriſche Anſchauung hier völlig ſchwindet. So kann er denn freilich den Pythagoras leicht ſchon im dritten Abſchnitt beweiſen, aber wenn er an dieſer Stelle ſchon behauptet, daß in einer Proportion von Strecken die Producte der ſymmetriſchen Glieder einander gleich ſind, ſo hat er in ſeinem Beweiſe des Pythagoras in der That nur von arithmetiſchen Quadraten geſprochen. — Ueber einige indirecte Beweiſe wäre noch folgendes zu ſagen. Aus dem Satz zum Beiſpiel: an Parallelen ſind die gleichliegenden Winkel gleich, folgt die Umkehrung nicht ohne weiteres. Denn wenn auch an Nichtparallelen die gleichliegenden Winkel gleich ſein könnten, ſo würden gleiche gleichliegende Winkel ſowohl an Parallelen als an Nichtparallelen liegen können. Und wenn man gezeigt hat, daß an Parallelen und nur an Parallelen die gleichliegenden Winkel gleich ſind, iſt der Schluß richtig, daß gleiche gleichliegende Winkel an Parallelen liegen.

Dies iſt nun die Methode des Verf's., die er mehrfach anwendet, und deren Einführung eine weſentliche Verbeſſerung im indirecten Beweiſen iſt. — Neu in einem geometriſchen Lehrbuch iſt der Inhalt des 19. Capitels: Vom Zuſammenhang unter den Seiten des Dreiecks bei beſtimmten Größenverhältniſſen unter den Winkeln deſſelben, ferner eine höchſt ſinnreiche Conſtruction der mittleren Proportionale, deren Grundprincip wir hier verrathen wollen. Es kommt darauf an, die mittlere Proportionale als gemeinſchaftliche Seite zweier ähnlicher Dreiecke zu finden.

3. Lehrbuch der Geometrie von W. Mink, L. an der h. B. in Crefeld. Crefeld, Schüller. 198 S.

Dieſes Lehrbuch umfaßt die Planimetrie, ebne Trigonometrie, Stereometrie und ſphäriſche Trigonometrie und iſt nach einem für das Bedürfniß der höhern Bürgerſchule vollſtändig ausreichenden Maßſtab angelegt. Das will ſagen, es enthält an Lehren und Uebungen mehr

Material, als das Gymnaſium verwenden kann. Daß in der Geometrie die Sätze des Menelaos, von den Aehnlichkeitspunkten an der harmoniſchen Theilung aufgenommen ſind, möchte nicht unangefochten bleiben. Es kommt darauf an, ob man für die geometriſchen Aufgaben Raum genug hat, um dieſe Lehren dabei zu verwenden und geläufig zu machen. Sehr willkommen aber werden die trigonometriſchen Aufgaben ſein. Zur Einübung des Gebrauchs von Hülfswinkeln möchten ſie indes doch noch nicht ausreichen. Es fehlen uns auch ſolche Aufgaben, welche auf unreine quadratiſche Gleichungen führen. — In der Stereometrie würden wir den Beweis von §. 104 (Inhalt der Kugel) analog dem von §. 86 (Oberfläche der Kugel) geführt haben, auch in §. 101 die geometriſche Bedeutung der Formel $J = \frac{1}{3} h (G + g + \sqrt{Gg})$ nachgewieſen. Die ſtereometriſchen Aufgaben ſind gut gewählt. In der ſphäriſchen Trigonometrie geht der Verf. vom ſchiefwinkligen Dreieck aus. Bei dem Quadranten-Dreieck vermiſſen wir die Neperſche Regel, für's rechtwinklige iſt ſie angegeben. An Aufgaben von realer Bedeutung aus der ſphäriſchen wie auch aus der ebenen Trigonometrie fehlt es überhaupt in den betreffenden Lehrbüchern noch ſehr. Es reichen die wenigen bekannten Feldmeßaufgaben nicht aus, und man ſollte die mathematiſche Geographie für ſphäriſch-trigonometriſche Aufgaben mehr ausbeuten. Vielleicht rechnet Hr. M. noch einmal nach Seite 196, §. 26, wo ich finde 50 . 50 . 14 und S. 198, §. 31, wo ich beim Tetraeder finde 54 . 44 . 8,1. Auch S. 195, §. 25, Nr. 1 iſt ein Fehler in der Rechnung. — In einigen principiellen Fragen weichen wir vom Verf. ab; z. B. bei der Definition vom Winkel — wie er auch die ſeinige in §. 20 fallen läßt, bei der Congruenz — wo ſchon um der geometriſchen Aufgaben willen der Begriff der Beſtimmung uns vorzüglicher erſcheint, bei der Lehre von der Fläche — wo wir geometriſches und arithmetiſches Product nothwendig glauben ſtreng auseinander halten zu müſſen. Dagegen billigen wir ſeine Definition der trigon. Functionen, würden aber die Berechtigung der Einführung der Zeichen + und — in die Geometrie ſchärfer nachweiſen, doch ſcheint es uns nicht am Ort, hierüber mit dem Verf. zu ſtreiten, deſſen Arbeit vor mancher andern große Vorzüge hat und der h. B. gute Dienſte thun mag.

4. Lehrbuch der Arithmetik. Von Dr. G. Zehfuß, L. an der h. Gewerbe-Schule in Darmſtadt. Oppenheim a. Rh., Kern. 144 S. 16 Sgr.

Der Verf. behandelt in 4 Capiteln die Lehre von den ganzen Zahlen, von den gebrochnen Zahlen, von den Potenzen, Wurzeln,

Reihen, Logarithmen, von den praktiſchen Rechnungsarten. Wiſſenſchaftliche Strenge zeichnet die Arbeit aus. Wir finden ſie z. B. bei dem Uebergang zur Multiplication und Diviſion mit Brüchen, wo ſehr ſorgfältig gezeigt iſt, daß die Rechnungsregel nicht aus den urſprünglichen Definitionen abgeleitet werden kann, ſondern eine neue Theorie dafür entwickelt werden muß. Sehr richtig iſt der Nachweis (S. 41) geführt, daß man die Bedeutung der Aufgabe, 5 mit $^3/_4$ zu multipliciren, dadurch **nicht** klar macht, wenn man ſagt: eine Größe mit einer andern multipliren heißt mit erſterer ſo verfahren, wie man mit der Einheit verfahren muß, um die andere zu erhalten. Denn hierbei iſt die Möglichkeit einer Multiplication mit einem Bruch bereits voraus geſetzt, und überdies iſt die Regel, außerdem daß ſie willkürlich iſt, auch unbeſtimmt, da man ſich eine Zahl auf ſehr verſchiedene Art aus der Einheit entſtanden denken kann. Denn wenn 3 mit 4 multiplicirt werden ſollte, ſo könnte man 4 auf folgende Art aus der Einheit herleiten: $4 = 1 + 1 . 1 + 1 . 1 . 1 + 1$; danach wäre $3 . 4 = 3 + 3 . 3 + 3 . 3 . 3 + 3 = 42$. — Daß der Verf. einige Sätze aus der „Zahlentheorie," namentlich die Hauptſätze von der Congruenz aufgenommen, iſt nur zu billigen. Dagegen geben wir anheim zu bedenken, ob man wirklich wohl thut von der „Gattung der Einheit" abſehend nur mit „abſtracten" Zahlen operiren zu laſſen, und dadurch z. B. den Unterſchied zwiſchen Multiplicator und Multiplicand, Theilen und Meſſen zu verwiſchen, und die ſchönen Analogien zwiſchen Theilen und Radiciren, Meſſen und Logarithmiren ꝛc. außer Acht zu laſſen. — Die mathematiſche Begründung der praktiſchen Rechnungsarten, z. B. Geſellſchaftsrechnung, Kettenſatz, würden wir noch beſtimmter in der Lehre von den Proportionen geſucht haben z. B. die der Geſellſchaftsrechnung in dem Satz, wenn $a : b = c : d = e : f$ ſo iſt $(a + c + c) : (b + d + f) = a : b$. Für den Kettenſatz hätte dann S. 90 folgender Satz noch ſtehen müſſen: Wenn in einer Reihe von Größen das Verhältniß je zweier auf einander folgender gegeben iſt, ſo iſt das Verhältniß zweier nicht auf einander folgender aus den dazwiſchen liegenden Verhältniſſen zuſammengeſetzt.

Lgbn.

VII.

Ueber naturgeſchichtlichen Unterricht.

Es iſt eine auffallende Erſcheinung, daß trotz der viel geprieſenen Aufklärung unſers Zeitalters, trotz der Allgemeinheit der Bildung, trotz der gewaltigen Fortſchritte in den (Natur-) Wiſſenſchaften doch ſo viel Geiſt- und Ideenloſigkeit bei dem jüngern Geſchlechte herrſcht, daß ein begeiſtertes Streben nach Idealen fehlt, daß eine raſtloſe Thätigkeit im Dienſte der Wiſſenſchaft und um der Wiſſenſchaft willen nicht häufig iſt, daß das Ziel alles Strebens ſo oft nur das eigne Wohlbefinden, ein möglichſt bequemes und genußreiches Leben iſt (Eudämonismus). Ein großer Theil der Schuld dieſer Erſcheinung liegt im Familienleben, in der häuslichen Erziehung; ein anderer Theil der Schuld trifft die Schule und den Schulunterricht. Die Klage, daß durch zu vielerlei Lehrobjecte der Unterricht auf unſern Schulen zerſplittert werde (multa aber nicht multum), daß man deshalb Tiefe, Gründlichkeit, Begeiſterung bei den Schülern vermiſſe, iſt nicht unbegründet.

Der Unterricht muß vereinfacht werden. Eine Vereinfachung des Unterrichts beſteht aber nicht darin, daß man nothwendige Unterrichts-Gegenſtände von dem Stundenplane entfernt, ſondern darin, daß man einen Unterrichtsgang herſtellt, nach welchem eine freiere Entfaltung der Individualität des Schülers möglich gemacht wird, nach welchem nicht eine uniforme Bildung für Alle, ſondern eine ſelbſtändigere Entwickelung für die beſondern Anlagen, Talente und Neigungen der Einzelnen erzielt werden kann. Die Schulbehörden und Lehrer, welche eine Concentration des Unterrichts auf den Gymnaſien darin finden, daß die Lehrobjecte auf Religion, Latein, Griechiſch, Deutſch, Geſchichte und etwas Mathematik beſchränkt werden, müſſen die Naturgeſchichte und die Naturwiſſenſchaften überhaupt ganz ſtreichen aus dem Lectionsplane. Wenn man indes nur drei Bildungs-Elemente annimmt, Bildung durch die Offenbarung Gottes in ſeinem Worte (Religion), durch die Offenbarung Gottes in ſeinen Werken (Natur), durch den Menſchengeiſt (Sprache ꝛc.), ſo entzieht man bei jenen Anſichten ein wichtiges Element dem zu bildenden Objecte. Die Bildung deſſelben wird einſeitig, namentlich für unſere Zeit, die man bei gänzlicher Unkunde der Naturwiſſenſchaften unmöglich verſtehen kann.

Das Kennenlernen der Naturkörper und Naturerſcheinungen erweckt Liebe zur Natur, als einer Offenbarung Gottes. Was man nicht kennt, liebt man nicht. Wer nichts weiß von den Wundern der Schöpfung, kann keine wahrhafte Freude an der Natur, keinen ächten Naturgenuß empfinden. Denn ein äſthetiſcher, ſentimentaler Naturgenuß, der nur in dumpfen, unklaren Gefühlen, in dunkeln Ahnungen, in Bewunderung und Erſtaunen ſeinen Grund hat, iſt nicht zu vergleichen mit der Freude, welche auf der Kenntniß der Naturdinge ſelbſt beruht, bei der man ſich gleichſam unter Bekannten bewegt, in der Erkenntniß, daß auch das Unbedeutendſte ein Theil des Ganzen und als ſolcher nothwendig für das Ganze iſt. Ein ſolcher Naturgenuß, eine ſolche Freude an der Natur bewahrt ſowohl vor dem Schreckbilde unſrer Tage, dem Materialismus, als auch vor einer Lieblingsneigung unſrer Zeit, die unveränderlichen Geſetze, die Gott in die Natur gelegt hat, nach hyperorthodoxen Glaubensſätzen beliebig umzugeſtalten (da man z. B. für nothwendig erachtet, ſtatt des copernicaniſchen Syſtems einmal wieder das Syſtem des Ptolemäus anzunehmen). — Es mag geſtattet ſein, hier zu erinnern an das Wort: „Frage doch das Vieh . . . oder rede mit der Erde“ oder an einen Ausſpruch Wieſe's in ſeiner vielgeleſenen Vorleſung über die Bildung des Willens: „Der Reichthum der Güte Gottes in der Welt, die Herrlichkeit der Natur, dieſe dem Gemüthe und der Anſchauung der Jugend ſo angemeſſene und für das ganze Leben fruchtbare natürliche Theologie, wurde nicht geachtet und kaum von einer teleologiſchen Betrachtungsweiſe der Werke Gottes Gebrauch gemacht“. (Dieſer Satz bezieht ſich auf die Zeit des Pietismus von Spener und Franke.)

An den meiſten höhern Schulen läßt man die Naturgeſchichte für die untern oder auch für die untern und mittlern Claſſen als Unterrichts-Gegenſtände ſtehen, gewöhnlich mit zwei, häufig mit einer Stunde in der Woche. Daß in ſo kärglich zugemeſſener Zeit nichts Großes geleiſtet werden kann, weiß Jeder, der ſich einmal mit einem Zweige der Naturgeſchichte beſchäftigt hat. Es kann aber auch bei dem jugendlichen Alter der Lernenden unmöglich eine begründete Anſicht von Syſtemen, eine wiſſenſchaftliche Beurtheilung von gewiſſen Gruppen, ein Verſtändniß der phyſiologiſchen Erſcheinungen der Organismen erzielt werden. Der Zweck des naturhiſtoriſchen Unterrichts auf höheren Schulen kann nur der ſein: durch Anſchauung, durch aufmerkſames Betrachten der Naturdinge ſehen, beobachten, vergleichen, urtheilen zu lernen und durch das Kennenlernen der Naturkörper Liebe zur Natur als einer Offenbarung Gottes zu gewinnen.

Das beſte Mittel, dieſen Zweck zu erreichen, iſt nach meiner Meinung das ſogenannte Beſtimmen der Naturkörper. Beſtimmen heißt ſehen, ſcharf und deutlich ſehen, vergleichen mit andern Körpern ähnlicher Art, ſich entſcheiden für ein Angeſehenes, für eine Anſicht, ein beſtimmtes Urtheil fällen. Und das Alles muß geſchehen ohne Eſelsbrücken; ſelbſt iſt hier der Mann. Zum Beſtimmen gehört aber Zeit. Man wird ſchwerlich in vollen Claſſen z. B. mehr als 80 Pflanzenſpecies in einem Sommerſemeſter beſtimmen laſſen können; in vielen Jahren wird man kaum die Zahl 70 erreichen. Die meiſten Schüler erlangen dadurch aber ſchon ziemliche Sicherheit in der Beurtheilung der häufiger vorkommenden Arten und Gattungen. Die betrachteten Pflanzen werden richtig wieder erkannt, oft nach Jahren, nachdem ſich manche Schüler gar nicht mehr um die Botanik gekümmert haben. Auch die Freude über das Gelingen des Beſtimmens, über den Erfolg des Beobachtens iſt nicht gering anzuſchlagen. Sie erweckt eben das Intereſſe an den betrachteten Naturkörpern, Liebe zur Natur überhaupt; ſie ſpornt an zu neuer Thätigkeit auch in andern Dingen und läßt hoffen, daß man ſein Ziel erreiche. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß jeder Schüler den zu beſtimmenden Körper ſelbſt in der Hand und vor Augen hat, in der Entomologie den Käfer, Schmetterling u. ſ. w., in der Botanik die friſche Pflanze. Die zu beſtimmenden Inſecten und Pflanzen haben die Schüler ſelbſt zu ſammeln*). Bei den Rückgratthieren, bei den Mineralien und Petrefacten werden einzelne Exemplare oder gute Abbildungen vorgezeigt.

Nach dem Geſagten würden die Lehrbücher der Naturgeſchichte als die beſten zu bezeichnen ſein, in denen eine Anleitung zum Beſtimmen und daneben eine ſyſtematiſche Ueberſicht der Naturkörper zu finden iſt (z. B. die Bücher von Leunis). Wenn dem naturgeſchichtlichen Unterricht nur geringe Zeit zugemeſſen iſt, ſo reichen die Leitfäden aus, die nur das Syſtem mit den wichtigern Gruppen und Arten in präciſer und klarer Darſtellung enthalten (Koppe, Burmeiſter). Bei der Benutzung ſolcher Leitfäden ſind ebenfalls die wichtigſten Repräſentanten der einzelnen Ordnungen u. ſ. w., die der Leitfaden mittheilt, dem Schüler ſo zur Anſchauung zu bringen, daß er

*) Während des Sommerſemeſters müſſen z. B. für jede Stunde der Botanik je drei Schüler, unter Anleitung eines älteren Schülers, 2 bis 4 Pflanzenarten, deren Fundort ich genau angebe, in hinreichender Anzahl geſammelt haben, ſo daß jeder Schüler ein Exemplar in die Hände bekommt. Es iſt ſelten der Fall, daß ein Schüler dieſe kleinen botaniſchen Excurſionen ungern mitmachte.

ſelbſt die charakteriſtiſchen Kennzeichen auffinden kann. Diejenigen Lehrbücher, die weitläuftige Schilderungen, intereſſante Mittheilungen über die Lebensart der Organismen, über die Benutzung der Naturkörper enthalten, können als Leſebücher benutzt werden, nicht aber als Leitfäden für die Schule.

1. Lehrbuch der Zoologie zum Gebrauche beim Unterricht an Schulen und höheren Lehranſtalten von Dr. C. G. Giebel, Docenten der Zoologie ꝛc. Mit 124 in den Text gedruckten Abbildungen. Darmſtadt, 1857. Verlag von Joh. Phil. Diehl. 232 S. 16 Sgr.

In dem Vorworte, welches Herr Giebel „Methode" überſchrieben hat, iſt geſagt, daß ſich die Auswahl des Stoffes für die verſchiedenen Stufen des Schulunterrichts aus der Druckeinrichtung und Darſtellung ſelbſt ergeben ſoll. Die größer gedruckten Stellen ſollen dann wahrſcheinlich für die untern, die Stellen mit kleinerer Schrift für die oberen Stufen berechnet ſein. Wenn man indes nur auf die erſte Seite des Buches ſieht, ſo erweiſt ſich die ganze Darſtellungsweiſe und Behandlung des Gegenſtandes für „untere Lehrſtufen" als unpraktiſch. „Die thieriſchen Grundformen ſind keine anderen als die in der Natur überhaupt möglichen und wirklichen Formen, nämlich die irreguläre, reguläre und ſymmetriſche". „Den Grundbeſtandtheil des thieriſchen Körpers bildet das Eiweiß, aus dem ſich durch den Lebens-Proceß der beiden elementaren Gewebe der thieriſche Organismus und die Haut- und Faſergebilde entwickeln". Herr Giebel bemerkt auch im Vorworte, das Buch reiche über die Bedürfniſſe der Schule hinaus und biete dem Studirenden an höheren Lehranſtalten ein zweckmäßiges Repetitorium dar. Ein ſolches Buch kann aber unmöglich zugleich ein Schulbuch ſein, aus dem Knaben Naturgeſchichte lernen ſollen.

2. Lehrbuch der Botanik zum Gebrauche beim Unterricht an Schulen und höheren Lehranſtalten von H. Hoffmann, Profeſſor in Gießen. Mit 92 Abbildungen. Darmſtadt 1857. Verlag von Joh. Phil. Diehl. 251 S. 16 Sgr.

Das Buch iſt in demſelben Geiſte geſchrieben, wie das Lehrbuch des Herrn Giebel. Der Herr Verfaſſer giebt uns ſein Werk ohne Vorwort. Es enthält: 1) die ſpecielle Botanik — Syſtematik, Überſicht der Familien, Gattungen und Arten nach Endlichers natürlichem Syſtem; 2) allgemeine Botanik und Pflanzenphyſiologie — Begriff der Pflanze, Anatomie und Hiſtologie, die phyſiologiſchen Functionen: Diffuſion, Saftbewegung ꝛc. Schon aus dieſer Inhaltsangabe läßt

ſich ſchließen, daß das Buch nur für ſehr reife Schüler und kaum für die oberſten Claſſen der höhern Lehranſtalten beſtimmt werden kann.

3. Lehrbuch der Mineralogie zum Gebrauche beim Unterricht an Schulen und höheren Lehranſtalten von Dr. A. Kenngott, Profeſſor ꝛc. Mit 55 Abbildungen. Darmſtadt 1857. Verlag von Joh. Phil. Diehl. 184 S. 16 Sgr.

Der Herr Verfaſſer will nach dem Vorworte das Maß der Kenntniſſe in der Mineralogie im Auge behalten, welches für die Abiturienten an Gymnaſien meiſt feſtgeſetzt iſt. Welche Prüfungs-Commiſſion verlangt von Abiturienten Kenntniſſe in der Mineralogie überhaupt? welche ſo ſpecielle Kenntniſſe, wie in dem Buche mitgetheilt ſind? Man beachte nur, wie z. B. die Kryſtallgeſtalten behandelt ſind. — Der Herr Verfaſſer giebt die Kryſtallographie bis S. 44, die Mineral-Phyſik und -Chemie bis S. 69, die Phyſiographie bis zum Schluſſe. Er theilt die Mineralien in 3 Claſſen: 1) Akrogenide mit 4 Ordnungen, 2) Geogenide mit 15 Ordn., 3) Phytogenide mit 3 Ordn.

Die vorſtehenden drei Bücher bilden ein Ganzes und ſind als wiſſenſchaftliche Bücher zu bezeichnen, die kaum noch in das Bereich der Schule gehören. Die gelehrten Herren Verfaſſer haben auch wohl kaum die Abſicht gehabt, ihre Bücher als eigentliche Schulbücher benutzt wiſſen zu wollen. Der oberſten Claſſe der Realſchulen, Polytechnikern und Studenten mögen die 3 Lehrbücher empfohlen ſein, zumal da der Preis bei der großen Seitenzahl, den ſaubern Abbildungen und dem guten Drucke außerordentlich billig geſtellt iſt.

4. Deutſchland und die angränzenden Länder. Eine orographiſch-geognoſtiſche Skizze von Daniel Völter, Profeſſor ꝛc. Mit einer geognoſtiſch colorirten Karte. 2. vermehrte und verbeſſerte Aufl. Eßlingen, 1857. Verlag von Conrad Weychardt. 73 S. 16 Sgr.

Das Büchlein mit ſeiner Karte iſt allen zu empfehlen, welche, ohne gelehrte Studien machen zu wollen, die orographiſchen Verhältniſſe und die geognoſtiſche Bildung unſers Vaterlandes genauer kennen lernen wollen, namentlich auch höheren Schulen, an denen in den oberen Claſſen Geognoſie gelehrt wird. Die Karte enthält die zu Tage gehenden geognoſtiſchen Formationen in ſehr deutlichen und klaren Farben und iſt auch als Flußkarte ganz gut zu benutzen. — In der Einleitung könnten bei folgenden Auflagen Ungenauigkeiten vermieden werden. Der Stamm Europas iſt zu 80,000 und der Flächenraum des Erdtheiles zu 180,000 Qu.-M. angenommen; dann

ſind die Glieder um 20,000 Qu.-M. größer als der Stamm ſelbſt. Kola, 1800 Qu.-M., iſt nicht als kleinere Halbinſel zu bezeichnen. Es giebt außer der Schweiz 58 ſelbſtändige Staaten in Europa.

5. Grundriß der Naturgeſchichte. Für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen entworfen von Dr. H. Burmeiſter, Profeſſor ꝛc. 9. Auflage. Berlin bei Georg Reimer. 1857. 196 S.

Nach der Vorrede zur 2. Auflage ſoll dieſer Grundriß in die beiden Tertia und in die Unterſecunda der Gymnaſien verwieſen werden. In Untertertia ſoll am zweckmäßigſten in einem Jahre die Zoologie, in Obertertia ſoll in derſelben Zeit die Botanik, in Unter-Secunda in einem halben Jahre die Mineralogie und im andern die Geologie durchgenommen werden. Der Herr Verfaſſer giebt ſelbſt zu, daß dann die Mineralogie „etwas weitläuftiger" durchzunehmen ſei und daß der Lehrer einen Curſus der Geognoſie ſelbſt entwerfen müßte. Es wäre zu wünſchen geweſen, daß Herr Burmeiſter die Mineralogie nicht ſo ſpärlich behandelt und einen Abriß der Geognoſie mit aufgenommen hätte. — Herr Giebel, der mit der Herausgabe der neuen Auflage beauftragt iſt, hat ſich auf eine ſorgfältige Reviſion des Textes beſchränkt, und verweiſt in Betreff der wenigen Aenderungen auf Burmeiſters 6. Auflage der Schöpfungsgeſchichte und auf deſſen zoonomiſche Briefe. Einer Empfehlung bedarf das vielbenutzte Buch nicht mehr.

6. Analytiſcher Leitfaden für den erſten wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Naturgeſchichte von Dr. J. Leunis, Profeſſor ꝛc. 2. Heft. Botanik. 2. Auflage. Mit 600 Abbildungen. Hannover bei Hahn. 183 S. 15 Sgr.

Der Leitfaden des Herrn Leunis iſt ein durchaus brauchbares Schulbuch, da er nicht allein eine Anleitung zum Beſtimmen enthält, welches erleichtert wird durch die meiſt vortrefflichen Abbildungen, ſondern auch eine klare Ueberſicht des Linné'ſchen Syſtems mit den wichtigſten Gattungen und Arten. Manches könnte noch fehlen in dem Leitfaden, z. B. der Blüthenkalender, der doch nur für einen beſtimmten Parallel gelten kann; die chemiſchen Beſtandtheile der Pflanzen, da ſehr ſelten die Schüler, die den erſten wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Botanik bekommen, Kenntniſſe in der Chemie beſitzen; auch die §§. über die Nutzanwendung der Pflanzen, die in der Schul-Naturgeſchichte des Herrn Leunis beſſer ihren Platz behalten. — Die Reichhaltigkeit des Büchleins, die vielen anregenden Bemerkungen, die

meiſt gute Unterſcheidung der einzelnen Pflanzen haben dem Leitfaden mit Recht Eingang in vielen Unterrichtsanſtalten verſchafft. Der Hr. Verfaſſer fährt fort, mit bewunderungswürdigem Fleiße ſeine Werke zu verbeſſern.

7. Lehrbuch der Naturgeſchichte für Handels- und Gewerbsſchulen von C. E. Kluge, Lehrer der Naturgeſchichte an der Gewerbsſchule zu Chemnitz ꝛc. Verlag von O. A. Schultz. Leipzig, 1857. 543 S. 1½ Thlr.

Bei der Abfaſſung des Buches ſind dem Herrn Verfaſſer zwei Geſichtspunkte maßgebend geweſen: 1) dem Schüler eine möglichſt vollſtändige, wenn auch nur ſkizzenartige Ueberſicht über das ganze Gebiet der Naturgeſchichte zu geben; 2) das Verhältniß der Naturkörper zu den Menſchen, alſo die technologiſche Beziehung, ſo ausführlich als möglich zu behandeln. Es wird zuerſt die Mineralogie und als Anhang „Einiges von den Gebirgsarten", dann die Botanik, dann die Zoologie gegeben. Methodiſcher wäre die umgekehrte Ordnung geweſen. In der Mineralogie ſind nicht allein die Kryſtallformen, ſondern auch ſtets die chemiſchen Compoſitionen und chemiſchen Formeln mitgetheilt. Und doch ſagt der Verfaſſer ſelbſt in der Vorrede, daß man in niedern (?) Handelsſchulen vergebens Chemie ꝛc. auf dem Stundenplane ſuche. Herr Kluge verlangt überhaupt übermäßig viel von ſeinen Handels- und Gewerbsſchülern, da er ſie in den Anmerkungen mit lateiniſchen, griechiſchen, celtiſchen und arabiſchen Wörtern regalirt, von denen die ſyſtematiſchen Bezeichnungen der Naturkörper abgeleitet ſind (S. Leunis). Es kann das Buch des Herrn Kluge nur für ſolche Handels- und Gewerbsſchulen geſchrieben ſein, welche ſehr vorzüglich vorbereitete Schüler haben. Wir überlaſſen es dem Ermeſſen competenter Beurtheiler ſolcher Schulen mit ſolchen Schülern, ob ſie für ihre Zöglinge ſo viel Zeit übrig haben, um ihnen aus dieſem voluminöſen Buche (543 Seiten) Naturgeſchichte lehren zu können.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Herr Dr. Carl Mager, Professor,

quiesc. Director des Realgymnasiums zu Eisenach,

der Gründer und Eigenthümer dieses Blattes, geboren am 1. Januar 1810, starb am 10. Juni d. J. zu Wiesbaden nach langen und schweren heldenmüthig getragenen Leiden.

Wir sind wenn überhaupt je, so gewiß am wenigsten gleich jetzt im Stande, die großen Verdienste des Verewigten hier erschöpfend darzulegen. Wir erinnern nur daran, daß seine „genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen" eine bedeutsame Wendung auf diesem Gebiet in der höhern Bürgerschule, wie im Gymnasium herbeigeführt hat. Wir gedenken seines Antheils an der Klärung des Begriffs der höhern Bürgerschule, zu der sein Werk: „die deutsche Bürgerschule" und der große Aufsatz in der Revue: „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums", wesentlich beigetragen haben. Wir brauchen kaum zu nennen seine „Geschichte der französischen Nationallitteratur", ein Werk, das in Frankreich selbst zur Autorität geworden ist.

Sein größtes Werk ist leider ungedruckt geblieben. Ich meine nicht seine „Encyklopädie oder System des Wissens“, sondern seine „deutsche Scholastik“. Bruchstücke daraus sind in der Pädagogischen Revue 1848 mitgetheilt. Dort findet man die Gründe, aus denen das Ganze zurückbehalten worden ist. Welches die Bedeutung dieses Werks gewesen sein würde, das erhellt daraus, daß der Verfasser seine „Pädagogische Revue“ gegründet und geleitet hat nur als Vorläufer für jene deutsche Scholastik und um durch sie seinen Gedanken von der Regierung und Einrichtung der Schulen den Boden zuzurüsten. Diese Pädagogische Revue hat der Verewigte von 1840—1848 herausgegeben. Jeder unsrer Freunde und Leser gedenkt sicher mit Entzücken der geistreichen, klaren, durchdachten und aus einem tiefen und reichen in sich geschlossenen Gedankenkreise erzeugten Arbeiten Dr. Mager's in der Revue, und Jeder bewahrt noch heut den Respect vor seiner edlen Gesinnung und der Gediegenheit seines Charakters, auch wo er seine Ansichten und Lebensanschauungen nicht theilen konnte.

Leider war den Arbeiten Mager's noch früher ein Ziel gesteckt, als seinem Leben. Und doch hat er mehr gearbeitet als Viele.

Er wird in der Geschichte der Pädagogik unvergessen sein.

Stettin, den 15. Juni 1858.

Langbein.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLIX. Nro. 7. 1858.

I. Abhandlungen.

Zur Orientirung über den Gymnaſialſtreit in Kurheſſen.

Von Dr. Th. Waitz, Profeſſor an der Univerſität in Marburg.

Audiatur et altera pars.

Es iſt eine unangenehme Pflicht Entſtellungen entgegenzutreten, die das Urtheil des Publikums in einer nicht unwichtigen Sache irre leiten können; ſie iſt um ſo beſchwerlicher, wenn man jene für abſichtlich halten muß, den ſchicklichen Ton von Seiten des Gegners verfehlt und ſich ſelbſt perſönlichen Angriffen ausgeſetzt ſieht, gegen die ſich auch nur zu vertheidigen einen Mangel an Selbſtachtung verrathen würde.

In dieſem Falle befindet ſich der Schreiber dieſer Zeilen den Herren Vilmar und Piderit (Gymnaſiallehrern in Hanau) gegenüber, welche ziemlich gleichzeitig in der Pädag. Revue 1858 p. 181 und in den Jahrb. für Philol. Aufſätze über den Gymnaſialſtreit in Kurheſſen veröffentlicht haben. Was dieſe Herren hauptſächlich veranlaßt hat ſich ſo weit zu vergeſſen als ſie gethan haben, erklärt ſich leicht. Ich habe in meiner Schrift „Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnaſialunterrichts“, Marburg 1857, einige ſcharfe Worte gegen die kleine Partei geſprochen, welche unſere Gymnaſien ganz der rechtgläubigen Geiſtlichkeit ausliefern möchte, und ich habe außerdem Vilmar's „Kritik der Schrift von Dr. Thierſch, Marburg 1857“, als eine bloſe Verhöhnung und Verdrehung der Sache bezeichnet und wegen des in ihr ſich kundgebenden pädagogiſchen Unverſtandes ganz unberückſichtigt gelaſſen. Da es dem Leſer nur um die Sache zu thun ſein kann, gebe ich in Folgendem eine einfache Auseinanderſetzung derſelben.

Herr Dr. Thierſch hat in ſeiner „Zurückführung des Gymnaſialunterrichts zur Einfachheit, Marburg 1857“, zu zeigen geſucht,

daß durch die Masse der Unterrichtsstunden, der Lehrfächer und häuslichen Arbeiten sowohl geistige als leibliche Erschlaffung und Schwächung der Schüler herbeigeführt wird. Von einem erziehenden Einflusse auf sie kann nach seiner Ansicht bei der jetzigen Einrichtung fast gar keine Rede sein, weil das Classensystem nur unvollkommen durchgeführt ist, weil ferner sogar dasselbe Fach in derselben Classe häufig an mehrere Lehrer vertheilt ist und für jeden Gegenstand in der Regel nur zwei wöchentliche Lehrstunden bestimmt sind. Endlich bleibt den Schülern kein Raum für geistige Erholung, für Lieblingsbeschäftigungen, für Bildung in der Familie; Alles was sie treiben ist vorgeschrieben, sie behalten weder Zeit noch Kraft für sich, denn die jetzige Einrichtung unserer Gymnasien hat den unvereinbaren Forderungen der Humanisten, Realisten und Romantiker zugleich entsprechen wollen und deshalb die Summe der Lehrstunden und Lehrgegenstände in einem Grade vermehrt, daß die Schüler dadurch geistig erdrückt werden.

Diesen Klagen ist zunächst Herr Director Fr. Münscher (Bemerkungen zu der Schrift des Herrn Dr. Thiersch, Marburg 1857) entgegengetreten. Ohne zu behaupten, daß die Klagen durchaus grundlos seien, sondern vielmehr in ernsthafte Erwägung genommen zu werden verdienten, spricht er sich doch im Ganzen abwehrend aus, verweist die Entscheidung der Frage an eine andere Stelle und beschränkt sich im Wesentlichen darauf einige thatsächliche Berichtigungen mitzutheilen und auf die allerdings namentlich in Kurhessen sehr bedeutenden Schwierigkeiten hinzuweisen, welche in localen und persönlichen Verhältnissen lägen und manche wünschenswerthe Verbesserung unmöglich machten.

Kurze Zeit darauf trat Vilmar's schon erwähnte Schrift hervor, über welche ich kein Wort weiter zu sagen habe, als daß sie allen denen bestens empfohlen sein mag, die an litterarischen Klätschereien und Verdächtigungen (denn auch diese fehlen nicht) ihre Freude haben oder die Früchte kennen lernen wollen, welche in der Schule des ehemaligen „hessischen Volksfreundes" wachsen.

Hierauf folgte die ebenfalls schon erwähnte Schrift des Ref. und endlich die von Dr. Suchier „Zu der von Dr. Thiersch angeregten Gymnasial-Reformfrage". Bestanden die Vorschläge des Herrn Dr. Thiersch darin, daß Lateinisch, Griechisch, Geschichte und Mathematik die einzigen vorgeschriebenen Lehrfächer des Gymnasiums sein, daß der Unterricht in allen (mit Ausnahme der Mathematik in den oberen Classen) in der Regel einem Lehrer zugewiesen werden, die Unterrichtsstunden die Zahl von 24 nicht übersteigen und die neueren

Sprachen nur nach dem Wunſche der Eltern facultativ gelehrt werden ſollten, ſo will dagegen Dr. Suchier die Letzteren ganz aus dem Gymnaſium entfernt wiſſen, während er den übrigen drei Forderungen in bedingter Weiſe beiſtimmt, nähmlich ſo, daß zu den erwähnten vorgeſchriebenen Lehrgegenſtänden noch deutſche Sprache und Religion hinzutreten, der Ordinarius einer Klaſſe nur wenigſtens 10 Unterrichtsſtunden in derſelben erhalten und die Lehrſtunden in den unteren Klaſſen allein die Zahl von 24 nicht überſchreiten ſollen.

Nach dieſen Vorbemerkungen über den äußeren Stand der Sache wende ich mich zur Beleuchtung der Hauptfrage ſelbſt, die mir zugleich die Mühe erſparen wird eine beſondere Charakteriſtik meiner eigenen Schrift noch hinzuzufügen.

Die Erfolge der Gymnaſialbildung treten am offenſten auf der Univerſität zu Tage. Man wird deshalb den Univerſitätslehrern als ſolchen ſchon eine Stimme bei Beantwortung der Frage einräumen müſſen, ob die Gymnaſien das leiſten was ſie ſollen, denn jene haben die mannigfaltigſte Gelegenheit die Früchte dieſer Leiſtungen kennen zu lernen, wenn es ihnen anders nur darum zu thun iſt. Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich anführen und bin erbötig, es durch einzelne Thatſachen zu beweiſen, daß ein großer Theil der angehenden wie der die Univerſität verlaſſenden Studenten orthographiſche und gramatiſche Fehler im Deutſchen macht; daß die Mehrzahl, wenn in den Vorleſungen einige leicht verſtändliche Worte eines alten Schriftſtellers griechiſch angeführt werden, verwundert ſich umſieht und wenig oder nichts davon verſteht: daß bei einem höchſt elementaren mathematiſchen Räſonnement daſſelbe ſtattfindet; daß ſich viele vor der Lectüre lateiniſch geſchriebener Bücher ſcheuen, weil ihnen die erforderliche Leichtigkeit im Verſtändniß derſelben abgeht: daß eine allgemeine Schlaffheit des Charakters, eine Unluſt zu wiſſenſchaftlicher Thätigkeit, eine Beſchränkung auf das Allernöthigſte im Lernen, eine Trägheit und Unbeholfenheit des Denkens bei vielen ſtattfindet, welche es dem akademiſchen Lehrer meiſt geradezu unmöglich machen, ſeine Zuhörer dem Ziele zuzuführen, das er vor Augen haben ſoll, weil er jene zu tief unter dem Standpunkte ſtehen geblieben findet, den er für dieſen Zweck als bereits erreicht vorausſetzen muß. Meiner eignen Erfahrung, die ſich über beinahe 14 Jahre erſtreckt, ſteht darin die Erfahrung Anderer beſtätigend zur Seite, ja es ſind, wenn ich anders hierüber recht unterrichtet bin, vor einiger Zeit von der hieſigen philoſophiſchen Facultät dieſe Uebelſtände in ernſte Erwägung gezogen worden, die zu leugnen vergeblich iſt — weshalb die Verhandlungen darüber in

Stocken gerathen und keine definitiven Anträge in dieſer Beziehung geſtellt worden ſind, iſt mir unbekannt. So weit ich von dem Stande der Dinge auf andern Univerſitäten unterrichtet bin, werden auch dort ähnliche Klagen von namhaften Univerſitätslehrern erhoben, aber es mag ſein, daß ſie nicht überall ſo umfangreich und ſo tief begründet ſind, als bei uns in Kurheſſen.

Jeder Verſtändige und Wohldenkende wird freilich bereit ſein zuzugeben, daß es unbillig und geradezu verkehrt ſein würde alle Vorwürfe, die aus dieſen Klagen entſpringen, allein auf die Gymnaſien und ihre Lehrer zu werfen. Wer weiß es nicht, daß der Schüler nicht unter dem Einfluſſe der Schule allein ſteht? daß er von der Schlaffheit des öffentlichen Geiſtes angeſteckt und in den Mangel an Idealität, an dem unſere Zeit im Ganzen leidet, mit hineingezogen wird, wie ſehr auch die Schule mit aller Kraft dagegen ankämpfe? Rechnen wir alſo nicht der letzteren zu, was ihre Schuld nicht iſt! Aber ſprechen wir ſie auch nicht blos darum von einer Schuld frei, die auf ihr wirklich laſtet, weil es außer ihr auch noch andre Schuldige giebt!

Wir wollen gern unſre Gymnaſien ſelbſt zum größeren Theile von der Verantwortlichkeit dafür freiſprechen, daß die überwiegende Mehrzahl der Studirenden ausſchließlich ihr Brotſtudium treiben, und auch meiſt in dem gewählten Fache nur dürftige Kenntniſſe ſich erwerben, daß ſie überhaupt ein nur geringes Maaß von geiſtigen Intereſſen und von Energie beſitzen, daß ſie gar oft blaſirt und kritiſch darein ſehen, wo es ihnen eben nur an der nöthigen Klarheit und Regſamkeit des Denkens fehlt um zu verſtehen, was geſagt wird, daß ſie ſich oft ſelbſtgenügſam abſchließen an dem Punkte, wo ſie eben anfangen ſollten zu ſtudiren. Anders aber geſtaltet ſich die Sache, wenn wir fragen: weshalb fehlt es ihnen ſo häufig an den Vorkenntniſſen, die der akademiſche Lehrer vorausſetzen muß, wenn er ſeiner Aufgabe genügen ſoll, und warum mangelt es oft auch in den einfachſten Dingen an aller Uebung des Nachdenkens? Da iſt es nicht mehr möglich Schule und Lehrer für ſchuldlos zu erklären, da handelt es ſich darum große tiefliegende Schäden freimüthig anzuerkennen und Verbeſſerungs-Vorſchläge, die mit Sorgfalt begründet und überdies nicht für unfehlbar gegeben werden, auf andre Weiſe anzugreifen als mit hämiſchen perſönlichen Bemerkungen.

Die Urſachen jenes allgemeinen Uebels ſcheinen ſowohl in der Organiſation der Gymnaſien als auch in der Bildung der Lehrer zu liegen. Der letztere Punkt iſt nun freilich eine ſehr empfindliche

Stelle, aber was kann es helfen die Wahrheit zu verbergen oder zu bemänteln? Bei uns in Kurheſſen iſt es ſo. Nicht als ob es hier mehr als anderwärts an ſtrebſamen, tüchtigen Leuten fehlte, aber es iſt weder für ihre eigentlich pädagogiſche Vorbildung hinreichend geſorgt, noch ſind die Prüfungen für künftige Gymnaſiallehrer ſo organiſirt, daß ſie eine ausreichende Garantie bieten. Die nähere Auseinanderſetzung des letzteren Gegenſtandes gehört nicht für die Oeffentlichkeit; indeſſen mag hier erwähnt ſein, daß ich aus eigener Anſchauung Fälle kenne, in denen z. B. das Examen in den neueren Sprachen (ſei es, daß dieſe als Neben- oder ſelbſt als Hauptfach angegeben worden waren) über alle Begriffe kläglich ausfiel, ohne daß man daran auch nur den geringſten Anſtoß genommen hätte. Man wird zugeben, daß Jemand ungenügend zum Gymnaſiallehrer vorbereitet iſt, der weder eine leidliche logiſche Diſpoſition zu einem Aufſatze zu machen, noch das was er weiß klar und beſtimmt auszudrücken vermag, aber auch über dieſe Erforderniſſe iſt man bisweilen bei jenen Prüfungen ſtillſchweigend hinweggegangen. Es wäre noch manches dieſer Art zu ſagen, aber was nützt es Wahrheiten zu ſagen, die Niemand hören will?

Solchen Erſcheinungen gegenüber weiß ich meinerſeits in der That keine beſſere Abhülfe als ein tüchtiges pädagogiſches Seminar. Wenn Herr Vilmar Eitelkeit hinter dieſem Vorſchlage ſieht und verſteckte Abſichten, ſo mag dies im Sinne ſeiner „kleinen Partei" ſein, mir iſt es nur lächerlich. Angehende Lehrer vor groben Fehlgriffen zu bewahren, ihr Nachdenken auf den Werth und die Leiſtungsfähigkeit verſchiedener Methoden in der Behandlung der einzelnen Lehrgegenſtände zu lenken, ſpecielle didaktiſche Aufgaben von ihnen löſen, ſie die erſten praktiſchen Verſuche, die oft ſo fabelhaft verkehrt ausfallen, unter Aufſicht machen zu laſſen, und Anderes dieſer Art, erſcheint als dringend nöthig, wenn man weiß, das z. B. ein Praktikant in Marburg den Rechenunterricht damit begonnen hat, daß er ſeinen Schülern ein Heft über das Numeriren dictirte. Freilich ſind pädagogiſche Ueberlegungen nicht ſo einfach und leicht abgethan, als ſich diejenigen einzubilden pflegen, welchen der Lehrplan und das Mittheilen eines Quantums von Kenntniſſen Alles iſt. Sollen die Unterrichtsmethoden beſſer werden als ſie meiſtens ſind, ſo werden dazu freilich feinere pſychologiſche Ueberlegungen erfordert*), als diejenigen anzuſtellen im

*) Vergl. als Beiſpiel hierzu meinen Aufſatz: Ueber die Methoden des Unterrichts im Leſen und Schreiben (Pädag. Revue 1851 S. 101).

Stande ſind, die ſich mit den theoretiſchen Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik niemals ernſthaft beſchäftigt haben und aus Unluſt zu eignem Denken das Denken über dieſe Gegenſtände auch Anderen ſo viel als möglich verleiden möchten. Der Hochmuth und Schlendrian der Praxis gegenüber den Leiſtungen in der Theorie, das iſt es eben was u. A. hauptſächlich unſere Gymnaſien hindert wahrhaft Tüchtiges zu leiſten; denn bei ſchlechten, gedankenloſen Methoden kann es eben nicht zu derjenigen Concentration des Unterrichtes kommen, die den Schüler am Träumen hindert und größere Fortſchritte in kürzerer Zeit herbeiführt.

Hiermit ſind wir an einen Punkt gekommen, der uns von den Lehrern zur Schule und ihrer Einrichtung hinführt, da tüchtige Lehrer bekanntlich in kürzerer Zeit die Schüler weiter bringen als minder tüchtige, ſo wird ſich durch beſſere Lehrerbildung in der Schule Zeit gewinnen: es wird ſich die Stundenzahl verringern laſſen, was in ſo vieler Hinſicht bekanntlich höchſt wünſchenswerth iſt. Das viele Stundenhalten thuts eben nicht, es kommt darauf an wie in den Stunden gearbeitet wird; im Gegentheil jenes verdummt und ſchläfert den Verſtand ein, wenn es länger fortgeſetzt wird als die Spannkraft des Schülers dauert. Man verkürze alſo, wenn man für die Lehrerbildung ausreichend geſorgt hat, die Stundenzahl im Allgemeinen ſo viel als irgend möglich. Kann man dieſer Bedingung nicht genügen, ſo wird jedoch gleichwohl eine Herabſetzung der Stundenzahl nothwendig, wenn ſich zeigt, daß das Maaß der Aufmerkſamkeit und die Fähigkeit zu geiſtiger Anſtrengung bei der Mehrzahl der Schüler erſchöpft iſt ehe die Stunden zu Ende kommen. In Rückſicht auf dieſen Punkt aber glaube ich folgende Alternative ſtellen zu dürfen, die ich der Ueberlegung praktiſcher Schulmänner anheim geben möchte; entweder muß der Unterricht weit entfernt bleiben von dem was er ſein ſoll, von dem Schüler ein nur geringes Maaß von geiſtiger Thätigkeit verlangen, ihn an Unregſamkeit des Geiſtes, an Schlaffheit und Träumerei unter dem Scheine der Arbeit gewöhnen, oder: ſeine Kräfte überſpannen, von ihm Unmögliches fordern und auf dem entgegengeſetzten Wege ſeine Energie und Arbeitsluſt abſtumpfen, die er ſpornen und kräftigen ſollte, wenn er länger als 5 Stunden an einem Tage fortgeſetzt wird oder mehr als 5 verſchiedene Gegenſtände täglich umfaßt und zugleich noch überdies theils Präparationen theils Repetitionen von ihm für dieſe Stunden verlangt; ja es ſcheint mir dieſes Maaß von Arbeit, auch für die Schüler der oberen Gymnaſialklaſſen ſchon ſo bedeutend, daß wenigſtens zwei freie Nachmittage in

der Woche gegeben werden müſſen: dies führt auf eine Zahl von höchſtens 26 Lehrſtunden in der Woche.

Nun iſt aber ferner das Ziel der Gymnaſialbildung ein beſtimmt gegebenes; es liegt in der Befähigung zu den ſtreng wiſſenſchaftlichen Studien der Univerſität und in ſittlicher Erziehung. Daraus ergiebt ſich unmittelbar dasjenige was den Mittelpunkt des Gymnaſialunterrichtes ausmachen muß: Lateiniſch, Griechiſch, Geſchichte und Mathematik. Unbeſtritten iſt die Nothwendigkeit durch die Pflege des religiöſen Elementes in der Schule für die Erreichung des Erziehungszweckes zu ſorgen, und es bedarf nur einer einfachen Ueberlegung um zu finden, daß eine ſpecielle Anleitung zur ſchriftlichen Darſtellung der eigenen Gedanken in der Mutterſprache ebenſowenig fehlen darf als eine Kenntniß der weſentlichen Grundlage auf welcher eine richtige Naturanſicht ruht (Phyſik S. m. Allg. Pädag. S. 427 ff.).

Im Vergleiche mit dieſen Lehrgegenſtänden die ſich als die nothwendigen darſtellen, erſcheint alles Uebrige das man ſonſt noch auf den Gymnaſien treiben mag, nur als nützlich und wünſchenswerth, nicht als unentbehrlich. Es iſt mir recht wohl bekannt, daß ſich Vieles für die Beibehaltung der von mir nicht als nothwendig bezeichneten Lehrfächer auf unſern Gymnaſien ſagen läßt und was man für ſie geſagt hat. Wenn aber zugeſtanden wird daß das Ziel der Gymnaſialbildung ein gegebenes, daß es dasjenige iſt was wir als ſolches bezeichnet haben und daß endlich dieſes Ziel in weſentlichen Punkten gegenwärtig unerreicht bleibt, ſo wird man ſich, wenn man beſonnener Ueberlegung lieber folgt als altherkömmlicher Praxis, dazu entſchließen alle jene Nebenfächer fallen zu laſſen. Mag es ſein daß dieſer Entſchluß mit ſchwerem Herzen gefaßt wird und daß er eine gewiſſe Selbſtverleugnung verlangt, daß er insbeſondere dem praktiſchen Schulmann viel mehr koſtet als dem der die Sache rein theoretiſch betrachtet, aber es wird ſchwer oder unmöglich ſein einen anderen Ausweg zu finden. Man täuſche ſich in dieſer Rückſicht nicht. In Dingen die man ſich ungern eingeſteht, fehlt es nie an einer Menge von Gründen der Vertheidigung; aber wenn in irgend einem Falle, ſo ſcheint in dieſem eine dringende Aufforderung vorzuliegen, daß man deren Haltbarkeit und Tragweite mit der größten Gewiſſenhaftigkeit abwäge. Was mich betrifft, ſo muß ich geſtehen, daß ich, wenn unſere Gymnaſien in den als weſentlich anerkannten Lehrfächern das nicht erreichen, was man durchaus von ihnen fordern muß, keinen anderen Rath weiß, als daß man alle Nebenfächer bis auf Weiteres gänzlich von ihnen ausſchließe. Daß die eben erwähnte Bedingung

in Kurheſſen ſtattfindet, unterliegt mir und vielen anderen urtheilsfähigen Männern keinem Zweifel; ob und wo das Gleiche auch anderwärts der Fall iſt, überlaſſe ich gern denen zur Beurtheilung, die damit genauer bekannt ſind als ich ſelbſt.

Iſt man im Princip mit mir einſtimmig, ſo würde ſich über den Lehrplan der ſich nach demſelben zu richten hat, vielleicht ohne große Schwierigkeit eine Verſtändigung gewinnen laſſen. Faſſen wir die oberen Klaſſen ins Auge, ſo würde ich geneigt ſein beiden alten Sprachen zuſammen 14 Stunden zuzuweiſen, der Mathematik und dem naturwiſſenſchaftlichen Unterrichte 6, ferner 3 der Geſchichte, 2 der Religion und 1 den deutſchen Ausarbeitungen. Ueber einen Stundenplan läßt ſich rechten, aber er kann da keine unlösbaren Schwierigkeiten machen, wo bereits feſtſteht was im Ganzen geleiſtet und erreicht werden ſoll. Das Ziel der Leiſtungen kann nicht durch den Stundenplan in Frage geſtellt werden und es gehört ein ſehr unlogiſcher Kopf dazu, um zu glauben, daß principielle Vorſchläge über Gymnaſialbildung an der Entwerfung dieſes letzteren ſcheitern könnten.

Es fällt mir nicht ein jenen Vorſchlag über die Vertheilung des Unterrichtes als ſtreng allgemeine und unverbrüchliche Norm aufſtellen zu wollen, weil ſie ſich hier und da nach ſpeciellen Verhältniſſen, namentlich nach der beſonderen Beſchaffenheit der Lehrkräfte wird modificiren müſſen, vor Allem aber weil der Theoretiker der Pädagogik, wenn er anders wirklich dieſen Namen verdient, überhaupt niemals darauf beſtehen wird, praktiſche Verhältniſſe aus theoretiſchen Geſichtspunkten allein zu ordnen, weil er nicht blos das Bedürfniß fühlen, ſondern die Nothwendigkeit klar einſehen wird in dieſen Dingen die Erfahrung tüchtiger Praktiker zu Rathe zu ziehen, d. h. freilich nicht die Erfahrung derer, die das Beſtehende um jeden Preis vertheidigen und ihren Schlendrian über Alles lieben.

In Rückſicht der Ausführung bedürfen nur zwei wichtige Punkte noch einer kurzen Erwähnung, deren einer bereits ſo vielfache Anerkennung erfahren hat, daß eine weitere Motivirung deſſelben nicht nöthig ſcheint, nämlich die Forderung daß in jeder Klaſſe alle Fächer, „*ſo weit als thunlich*“, in der Hand eines einzigen Lehrers liegen ſollen. Erziehung und Unterricht können dadurch nur gewinnen, wenn der Lehrer tüchtig iſt; iſt er es nicht, ſo ſummiren ſich freilich die Uebel ſeiner Wirkſamkeit in einer traurigen Weiſe und es handelt ſich dann im Grunde nur um das zweckmäßigſte Mittel ihn unſchädlich zu machen. Wenn man aus dieſem Grunde das Klaſſenſyſtem in Kurheſſen bisher nur unvollkommen durchgeführt hat, ſo liegt darin das

ſte Eingeſtändniß, daß es höchſt nothwendig iſt für die Bildung Lehrer beſſer zu ſorgen als bisher geſchehen iſt.

Der andere Punkt iſt dieſer, daß in jeder der alten Sprachen ein Schriftſteller auf einmal geleſen und dieſem täglich eine de gewidmet werden ſollte; denn nur bei dieſer Einrichtung iſt es ich daß der Schüler, deſſen geiſtige Thätigkeit ſich abwechſelnd in le und ſo verſchiedene Gegenſtände vertiefen muß, ſich ſprachlich achlich mit den Alten befreundet und ſich in ſie hineinlebt, daß cht Sätze lieſt, mehr oder weniger zuſammenhangslos, ſondern r. Wer Cicero, Tacitus, Horaz, Sophokles, Homer, Demoſthe- Delavigne, Schiller und noch einige Andere nebeneinander lieſt, ch noch Mathematik, Geſchichte, Geographie, Phyſik und mehreres e zu lernen hat, lieſt im Grunde nichts und das Lernen muß am gehen.

Um nicht ausführlicher zu werden als nöthig iſt, beſchränke ich auf dieſe Andeutung der Hauptgedanken, die ich in der oben er- kleinen Schrift weiter entwickelt und begründet habe. Gern davon zurückzunehmen, was ſich bei genauer Erwägung der nicht ſtichhaltig zeigt, ſehe ich mich doch außer Stande auf eine Polemik einzugehen, die nur bezweckt den Gegner zu verſchreien, Gründe zu widerlegen ſie ſich zu ſchwach fühlt.

Neue Leiſtungen für Homer.

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

Bereits in unſrem erſten Aufſatze, den wir unter obenſtehendem Titel den Leſern dieſer Zeitſchrift uns mitzutheilen erlaubten (Päd. Rev. 1857. No. 3. S. 171.), haben wir hervorgehoben, daß die Lachmann'ſche Liedertheorie im Grunde nichts mit der Frage zu thun habe wie beſchaffen eigentlich die Thätigkeit des Piſiſtratus für Sammlung und Ordnung der vor ihm zerſtreuten homeriſchen Gedichte zu denken ſei. Die Liedertheorie iſt die verſuchte Löſung eines Problems, das bei Beleuchtung des innern Zuſammenhangs der homeriſchen Poeſie uns entgegentritt. Die Frage nach der Thätigkeit des Piſiſtratus dagegen hat es mit der Prüfung hiſtoriſcher Ueberlieferungen über die äußere Geſchichte der homeriſchen Poeſie zu thun. Natürlich kann und wird ihre Beantwortung von der Art ſein, daß durch ſie auch auf den innern Zuſammenhang der homeriſchen Gedichte Licht geworfen wird, aber es iſt kein Homeriker von vornherein verpflichtet bei etwaigen Einzelunterſuchungen beide Punkte gleichmäßig ins Auge zu faſſen. Uns iſt es nun öfter ſo vorgekommen, als ob Anhänger der Nitzſch-Welcker'ſchen Einheitstheorie der Meinung wären, daß deshalb, weil die ſchriftliche einheitliche Abfaſſung der Ilias und Odyſſee ſpäteſtens in die Zeit um den Beginn der Olympiadenrechnung herabzurücken ſei, die Thätigkeit des Piſiſtratus alſo nicht in der Schöpfung dieſer Einheit geſucht werden dürfe, — daß deshalb auch Lachmanns Liedertheorie verfehlt ſei und ein Fortgehen auf dem von Lachmann vorgeſchlagenen Wege zu gar nichts führen könne. Allein dieſe Anſicht iſt nicht ganz richtig.

Lachmanns Liedertheorie gründet ſich auf die Widerſprüche, die zunächſt in der Ilias offen und zahlreich zu Tage liegen. Und zwar widerſprechen ſich nicht blos weit auseinanderliegende Rhapſodien ſondern oftmals dreißig bis funfzig unmittelbar auf einander folgende

Verſe. Und dieſe Widerſprüche erſtrecken ſich nicht blos auf etwaige lapsus memoriae, auf kleinere Angaben von Perſonalien, auf Zeit und Ortsbeſtimmungen, ſondern häufig auf poetiſche Motive, auf den Gang der Handlung, auf die Auffaſſung von Charakteren und andre nach moderner Auffaſſung wichtige Punkte. Es finden ſich im Ganzen und Einzelnen vielfache Inconvenienzen, und wenn man gerade auf ihre Betrachtung den Geſichtskreis beſchränkt, erſcheinen ſie arg genug. Man mag nun immerhin über ihre Bedeutung verſchiedner Meinung ſein; man mag die Folgerungen beſtreiten, die Lachmann und Andere aus ihrem Vorhandenſein ziehen; ihr Vorhandenſein ſelbſt iſt nicht immer wegzudisputiren, noch weniger durch gekünſtelte Interpretationsverſuche zu vertuſchen. Und zwar ſind die Widerſprüche zahlreicher in der Ilias vorhanden, als etwa Lachmann ſie für ſeine Zwecke aufgeſtellt hat; eben ſo zahlreich finden ſie ſich auch in der Odyſſee. Es hat zwar noch kein Anhänger Lachmanns die ganze Odyſſee in Lieder zerlegt, aber Discrepanzen in ihr ſind genug angegeben, zum Theil von Gegnern der Liedertheorie. Außer kleineren Schriften brauchen wir nur auch das Buch von Geppert „über den Urſprung der homeriſchen Geſänge", und das neuere von Jacob „über die Entſtehung der Ilias und der Odyſſee" zu verweiſen, deſſen weitere Beſprechung wir uns im Folgenden vorbehalten *).

Es iſt nun aber nicht genug Widerſprüche zu finden, auch nicht genug ſie zu tilgen, etwa durch Atheteſen, durch Annahme umfaſſender Interpolationen, ſondern Lachmann (Betrachtungen S. 35) verlangt mit Recht eine Erklärung „wie dergleichen Widerſprüche gedankenlos in das fertige, in einem Sinn gedachte Buch hineingebracht worden ſind"? Er ſelbſt findet ſeine Erklärung dafür

*) Das Büchelchen von A. Heerklotz Betrachtungen über die Odyſſee, Trier 1854, nimmt ſich mehr wie eine verfehlte Parodie der Lachmannſchen Betrachtungen, als wie eine ernſtlich gemeinte Arbeit aus. Nicht als ob der Verf. nicht auch einzelnes brauchbare und neue geſagt hätte. Aber ſein ganzes Verfahren iſt unglaublich flüchtig und eilfertig. Er kämpft gewöhnlich wie Don Quixote; weil er den Kampf mit Rieſen beſtehen will, macht er Windmühlen dazu. Auch verläßt er aller Augenblicke den objectiven Boden und ergeht ſich in ſubjectiven Einfällen Weil dieſe oder jene Partien der Odyſſee Hrn. H. nicht gefallen, ſind ſie — nicht etwa unpoetiſch, ungereimt und albern (dergleichen Anſichten könnte man auf ſich beruhen laſſen) — ſondern unhomeriſch, Homers nicht würdig. So gewinnt man freilich leichtes Spiel. Diejenigen Leſer, denen das Büchelchen bekannt iſt, werden uns gewiß die Begründung unſres harten Urtheils erlaſſen.

in der ſogenannten Liedertheorie, d. h. aber bekanntlich nicht etwa in der Anſicht, daß der eigentlich homeriſchen Poeſie eine Zeit voraufgegangen ſei, in welcher die vorhandenen Sagen nur in einzelnen Liedern verſchiedener Sänger ihren poetiſchen Ausdruck gefunden, ſondern in der, daß ſolche einzelnen Lieder verſchiedener Sänger noch jetzt in der Ilias uns vorliegen, durch fremde leicht erkennbare Zuſätze miteinander verknüpft, oft auch ohne Zuſätze loſe aneinander gereiht, und daß dieſe Lieder nach Entfernung der Zuſätze und unpaſſenden Erweiterungen ſich klar ausſcheiden laſſen. Seiner Meinung nach fällt die äußerliche Vereinigung dieſer Lieder zu dem noch jetzt vorhandenen Corpus in die Zeiten des Piſiſtratus, eine Meinung, die wie Herr Prof. Schömann richtig ſagt „ſo gut wie abgethan iſt.“

Denn daß überhaupt eine Einheit, ſowohl in der Ilias, als in der Odyſſee, vorhanden iſt, hat Lachmann nie geläugnet, und Niemand wird bezweifeln wollen, daß beide Gedichte von ihren ſchließlichen Redactoren mit Abſicht als zwei geſchloſſene Ganze hingeſtellt worden ſind. Ob nun Homer, ob die Homeriden auf Chios, ob Piſiſtratus dieſe Redaction unternommen, iſt dabei zunächſt ganz gleichgültig. Weniger der Umſtand, ob dieſe Einheit eine äußerliche, oder eine poetiſch kunſtvolle ſei, ob alſo der Schwerpunkt des Gedichtes in dem poetiſchen Detail der Einzelheit, oder in der harmoniſchen Totalität der Theile zu ſuchen ſei. Doch laſſen wir dies vor der Hand bei Seite, eben ſo wie den an und für ſich richtigen Einwurf, daß der Entſtehung der homeriſchen Gedichte, nicht ſowohl eine Periode der epiſchen Einzellieder, als vielmehr eine Periode kleinerer, bereits abgerundeter Liederkreiſe voraufgegangen ſei, denn es handelt ſich hier zunächſt nicht um die Entſtehung, ſondern um die erſte ſchriftliche Abfaſſung dieſer Gedichte. Lachmanns Liedertheorie als Löſung des oben angedeuteten Problems gefaßt, macht noch ein ganz anderes Bedenken gegen ſich rege, das uns freilich bis jetzt noch nicht genug beachtet zu ſein ſcheint. Lachmann hat uns allerdings eine Erklärung dafür gegeben, auf welche Weiſe die Widerſprüche in das Gedicht haben hineinkommen können, aber ebenſowenig wie Ariſtarch, dem er es doch zum Vorwurf macht, dafür, wie ſie in das fertige Gedicht hineingekommen und darin geblieben ſind. Oder mit anderen Worten und vielleicht richtiger gefaßt, es wirft ſich uns hier die Frage auf: wie war es möglich, daß der Redactor, geſchweige denn der Umdichter, Homer, die vielen Widerſprüche ſtehen ließ, daß er ſie nicht ſorgfältig tilgte? Hat er ſie überhaupt geſehen oder nicht? Den letzteren Fall wird ſo leicht Niemand anneh-

men, denn dieſe Möglichkeit zugegeben, auf die wir nochmals weiter unten zurückkommen werden, würde die ganze homeriſche Frage von Seiten der Widerſprüche gewiß in Nichts zerfallen. Geht man oben-ein von der Vorausſetzung aus, daß die homeriſchen Geſänge ihre gegenwärtige Geſtalt einer ſei es dichteriſchen, ſei es kritiſchen Redaction vorhandener Einzellieder zu einem Ganzen verdanken, ſo müßte ja der Redactor, wenn er die Widerſprüche nicht ſah, zum mindeſten geſagt, blind geweſen ſein; blind wenn er ein Dichter, doppelt blind, wenn er ein verſtändiger, nüchterner Gelehrter war. Hat er ſie aber geſehen, vielleicht eben ſo gut geſehen wie wir, und dennoch ſtehen laſſen, ſo ſind wohl nur zwei Fälle möglich, daß der Redactor entweder die Widerſprüche ſah, ſie tilgen wollte, auch vielleicht viele getilgt hat, jedoch nicht alle tilgen konnte, oder daß der Redactor die Widerſprüche ſah, ſie aber nicht tilgen wollte, das heißt, es nicht der Mühe für werth hielt, ſie zu tilgen. Das erſtere iſt kaum anzunehmen, da man bei den meiſten der noch vorhandenen Widerſprüche durchaus nicht einſieht, warum ſie nicht hätten mit Leichtigkeit getilgt werden können, wie z. B. wenn Odyſſeus an der einen Stelle blondes Haar hat, in Widerſpruch mit andern, wo er uns dunkel, ja faſt ſchwarzgelockt vorgeführt wird. Bleibt alſo blos der zweite Fall übrig, daß der Redactor die Widerſprüche ſah, aber nicht tilgen wollte — und dies würde uns auf die Betrachtung einer bisher noch unbeachteten Seite der homeriſchen Poetik führen (Nitzſch Sagenpoeſie Th. 1. S. 106. ff.) Nun könnte man etwa meinen, Piſiſtratus habe die ihm ſchriftlich überlieferten Bruchſtücke homeriſcher Poeſie als authentiſch ſo ſehr reſpectirt, daß er jede Handhabung der Kritik, alſo die Diaſkeuaſe, jedes ſubjective Einmiſchen, jedes Verbeſſern verſchmähte, oder ſeinen Gefährten geradezu verbot. Damit ſtimmt aber wieder ſchlecht die hinlänglich verbürgte Angabe, daß er einzelne Verſe zum Lobe Athens interpolirte, ſo wie daß er die ganze Doloneia an einem Platze einſchob, der ihr in der Ilias eigentlich nicht gebührte. Ueberdies hat Piſiſtratus mit der erſten Vereinigung von Ilias und Odyſſee zu einem Ganzen, wie dies bereits von competenter Seite hinlänglich dargethan, nichts zu thun.

So hätte denn der urſprüngliche Einiger, wohl gar Homer ſelbſt, vorausgeſetzt daß dieſer eben vorhandene Einzellieder zu einem poetiſchen Ganzen vereinigte, dieſe Widerſprüche nicht tilgen wollen und ſie ruhig und gleichgültig in dieſen zwei großen Gedichten beſtehen laſſen? Warum nicht? Jedenfalls iſt die Sache nicht ſo unmöglich, als ſie auf den erſten Augenblick wohl ſcheinen mag. Wenn es epiſche Einzellieder verſchiedener Sänger überhaupt in vorhomeriſcher

Zeit gab, eine Annahme, die man jetzt faſt als erwieſene Thatſache allgemein anzuerkennen ſcheint, — ſo lag es in der Natur der Sache, daß dieſe Lieder, ſobald mehrere von ihnen entweder daſſelbe Thema behandelten, oder neben ihrem eigentlichen Inhalte Themata nur kurz berührten, die bereits auch in ausführlicher Faſſung vorhanden waren, in gar manchen Einzelheiten nicht mit einander ſtimmten; ſie konnten nicht blos, ſondern mußten beinah auch ein und dieſelben Ereigniſſe verſchieden erzählen; ſie konnten und mußten dieſelben Perſonen, ſowohl Helden als Götter, in ihrer Charakteriſtik verſchieden auffaſſen; natürlich blos ſo weit, als die überlieferte Sage überhaupt Veränderungen zuließ; die Zuhörer ließen ſich dergleichen Widerſprüche, in denen ſich zu gleicher Zeit die Individualität des je vortragenden Sängers ausſprechen konnte, ruhig gefallen; ihr Genuß an den vorgetragenen Liedern wurde dadurch nicht im mindeſten geſtört, ſo wenig als die Athener beim Anhören der Tragödien ſich ſtören ließen, wenn in ihnen der Dichter den Mythus nach Bedürfniß geändert und variirt hatte. Wie hätte es ihnen auch beikommen können, beim Anhören des Geſanges zu reflectiren, oder gar Kritik zu üben? So blieb die Sache aber auch noch in der Zeit, als man anfing die Lieder nicht mehr vereinzelt, ſondern zu größeren Ganzen vereint vorzutragen. Auch in den auf dieſe Weiſe entſtandenen kleineren Epen blieben die Widerſprüche, als durch die Natur der Sache ſelbſt bedingt, und Niemand nahm Anſtoß an ihnen. Dann erſt kam die Periode der großen Compoſitionen. Bei ihnen handelte es ſich um die ununterbrochen fortlaufende zuſammenhängende Erzählung, um die planmäßige Gruppirung und Concentrirung der einzelnen Abſchnitte in dieſer Erzählung zu einem poetiſchen Ganzen. Dies war die Hauptaufgabe die, vielleicht nächſt Anderen, Homer ſich ſtellte, und die er allein in einer Weiſe zu löſen vermochte, welche die Menſchheit zu allen Zeiten mit Staunen und Bewunderung erfüll hat. Die Ausgleichung des Details dagegen, die verſtandesmäßige Tilgung der Widerſprüche, die pedantiſche Abwägung der Sprache und des Versbaues waren Aufgaben, die er ſich nicht ſtellte, mit deren Löſung auch ſchwerlich den naiven äſthetiſch nicht verbildeten Griechen gedient geweſen wäre. Wo hätte aber je ein Dichter ſich Aufgaben geſtellt, zu denen ihm ſeine Zeit, oder wenigſtens ſeine Kunſtgenoſſen, keine Veranlaſſung boten? Wozu alſo Widerſprüche mit peinlicher Sorgfalt tilgen, deren Vorhandenſein die Griechen jener Zeiten ſich als etwas traditionell feſtſtehendes, als etwas ganz Natürliches ſicherlich gefallen ließen, deren Vorhandenſein die Griechen ſpäterer Zeiten, philologiſche Grübler abgerechnet,

vollſtändig ignorirt haben, ja an welchen Tauſende von Leſern zu allen Zeiten gleichgültig vorübergegangen ſind und noch vorübergehen werden? Die homeriſchen Geſänge ſind Gedichte von einer überwältigenden, unſäglichen Schönheit, von einer Plaſtik und Klarheit der Darſtellung, der ſich nichts Aehnliches an die Seite ſetzen läßt, von einer poetiſchen Naivetät und Urſprünglichkeit, die man wohl anſtaunen und bewundern, vielleicht auch nachahmen, aber nimmermehr erreichen kann. Aber es iſt mit ihnen wie mit Gemälden. Aus der richtigen Entfernung geſehen, feſſelt uns die künſtleriſche Idee, die plaſtiſche Gruppirung der Geſtalten, die Miſchung der Farben, das Verhältniß von Licht und Schatten. Geht man dagegen ganz nahe heran, ſo ſieht man ein wirres Durcheinander von Strichen und Farben; die ſchönen Züge eines Engelskopfes verzerren ſich zur Carricatur, die wundervollen Farbenverhältniſſe ſchwinden, das Auge wird verletzt durch den Anblick, der ſich ihm jetzt darbietet; es vermißt die Harmonie der einzelnen Theile unter ſich, von einer Harmonie des Ganzen findet es keine Spur mehr. Aber welcher vernünftige Menſch beſieht auch ein Gemälde aus ſolcher Nähe? Und wenn es dennoch geſchieht, mit welchem Recht will er es dann dem Künſtler verargen, daß er nicht auch für ſolche Betrachter geſorgt, daß er nicht auch bei großen Compoſitionen in der Manier von Doſenmalern gearbeitet?

Homer war Sagendichter, zu einer Zeit wo die Sage dem Joniſchen Stamme die Quelle aller Poeſie war. Wollte er Dichter ſeiner Zeit und ſeiner Nation bleiben, ſo mußte er ſich hüten das Eigenthümliche der Sage zu verwiſchen. Was wäre aber der Sage eigenthümlicher, als daß ſie ſich ſchrankenlos über Raum und Zeit hinwegſetzt, daß ſie ſich ſtets eine ſolche Scenerie und ſolche Motive für ihre Darſtellung ſchafft, die ſie momentan braucht, um dann nach Bedürfniß andre an ihre Stelle treten zu laſſen? Der Widerſpruch im Einzelnen wie im Ganzen, die Realität man möchte faſt ſagen verſtändiger Unmöglichkeiten iſt das Element der Sage, weit mehr als etwa das Wunderbare, das Dichteriſche ſchlechthin. Deshalb ſind Helena und Penelope immer ſchöne Frauen, nimmer gebeugt von der Jahre Laſt. Neſtor iſt immer und ewig der rüſtige Greis dreier Menſchenalter, der nicht weiter altert; nie kömmt es ihm oder einem der Seinigen je in den Sinn, daß er bald ſterben wird. Telemach iſt der unreife knabenhafte Jüngling; bald kindlich heiter, bald ernſt, bald muthig und großer Thaten voll, bald feige und unentſchloſſen, hier prahleriſch herausfordernd, dort ſchüchtern und verzagt; er iſt ſo ſehr Jüngling, daß er nie zu einer wirklichen That kommen kann, denn

die Thaten ſind Werke der Männer. In der Charakteriſtik des Telemach iſt nirgends eine Inconſequenz bei Homer, eben weil die Inconſequenz in Empfinden und Denken, in Wollen und Handeln das Princip dieſes Charakters iſt.

Wären für Homer nicht Sagen und Lieder der unerſchöpfliche Born geweſen, aus dem er in vollen, immer neuen Zügen die goldenen Fluthen der Dichtkunſt ſchöpfte, ſo wären die Widerſprüche gewiß nicht in ſeine Gedichte hineingekommen. Wäre der Einiger der Ilias und Odyſſee nicht eben ein Dichter, Homer, geweſen, ſo wären die Widerſprüche gewiß zum größten Theile getilgt worden; dies dürften die beiden Reſultate ſein, die ſich aus der bisherigen, allerdings von einer nicht erwieſenen Vorausſetzung ausgehenden, Deduction gewinnen laſſen, wenn man anders die wenigen, im Obigen flüchtig ſkizzirten Gedanken mit dieſem Namen belegen will. Es iſt deshalb immerhin dankenswerth, die Widerſprüche und Unebenheiten in den homeriſchen Gedichten aufzuweiſen; das Verſtändniß derſelben im Einzelnen wird dadurch ein genaueres, gründlicheres werden; die homeriſche Interpretation wird unzweifelhaft aus ihrem Nachweis mannigfache Anregung finden, ganz ſo wie ein Interpret des Horaz ſich ſelbſt muthwillig im Lichte ſteht, wenn er nicht die Peerlkamp'ſchen Athetеſen, oder vielmehr ihre Begründung und Veranlaſſung, einer ſorgfältigen Erwägung unterzieht. Aber die Lieder wirklich ausſcheiden zu wollen, das iſt zunächſt ein vergebliches Bemühen, weil es niemals zu allgemein gültigen Reſultaten führen wird. Zweitens iſt es ein unnützes Bemühen und zwar deshalb, weil die ſogenannten „Lieder", die man auf dieſem Wege erhält, Poeſien zweifelhaften Werthes ſind, ohne Abgeſchloſſenheit, ohne innere Einheit, laceri Homeri misere disiecta membra. Denn nichts wäre verkehrter, als die Behauptung nun wirklich ſolche Lieder gewonnen zu haben, wie ſie die alten Aöden vor Homer ſangen, und wie ſie das Entzücken der lauſchenden Jonier waren. Dies hieße beinah eine aus mehreren Stücken zuſammengeſetze Statue auseinander nehmen und, wo dies nicht geht, gewaltſam zertrümmern und hinterdrein behaupten, die Trümmer ſeien die eigentlichen, wirklichen Kunſtwerke.

Im Anſchluß an das Bisherige müſſen wir uns ſofort zu einer zweiten Frage wenden. Will man ſich nämlich einmal auf dem Gebiet der Hypotheſen bewegen und dieſe ſodann als gültigen Erſatz für mangelnde hiſtoriſche Angaben gelten laſſen, ſo müſſen die Hypotheſen ſelbſt durchaus klar und deutlich ſein, ſie müſſen ſich von Seiten ihrer Anſchaulichkeit empfehlen, ſie dürfen uns nicht zu neuen Zweifeln und

fortgeſetzten Bedenken Veranlaſſung geben, denn ſonſt kommt man nie von der Stelle. Wenn alſo zur Erklärung der vorhandenen Widerſprüche und Inconvenienzen angenommen wird, Homer habe die Gedichte verſchiedener Sänger zu einem Ganzen vereinigt, oder er habe zu ſeiner Compoſition Stücke verwendet, die urſprünglich nicht zuſammen gehörten, ſo entſteht die Frage: wo bekam Homer dieſe Lieder, dieſe Stücke her? Waren ſie herrenlos überliefertes Gemeingut, das ſich von Geſchlecht zu Geſchlecht vererbte, wirkliche vom Volke geſungene Volkslieder? Oder waren ſie Dichtungen der Aöden, die ſich von Sänger zu Sänger vererbten? Gab es ſchon in jenen Zeiten Sängerſchulen, in deren einer auch Homer dieſe Lieder ſich aneignete? Hat man aber hierfür auch poſitiven Anhalt? Und wenn ſie das Gemeingut einer Schule waren, wo kommen dann die Widerſprüche her? Mußten ſich innerhalb einer Sängerſchule die Lieder nicht alle mehr oder minder ausgleichen, auch wenn man noch keinen Plan einer künſtleriſchen Einheit gefaßt hatte? Wenn aber der eine Sänger dieſe, der andere jene Lieder entweder ſelbſt gedichtet oder von andern gelernt hatte, was that Homer um in einen ſolchen Beſitz derſelben zu gelangen, daß er ſie nachher vereinigen konnte? Läßt ſich eine Sammlung von Liedern und deren Vereinigung ohne ſchriftliche Abfaſſung klar vorſtellen? Und Homer, war er nicht ſelbſt ein Sänger, der Heldenlieder an Feſten und Panegyren der verſammelten Menge vortrug? Wie alſo, wenn er ſo nach und nach eine Menge einzelner Lieder gedichtet, dieſe bald hier, bald da vorgetragen, nach und nach den Gedanken zu Ilias und Odyſſee gefaßt, eine Vereinigung aller ſeiner Lieder aus verſchiedenen Zeiten vorgenommen und dieſe zum Behuf des usus didascalicus aufgeſchrieben?

Mit der eben aufgeworfenen Frage und ihren einzelnen Verzweigungen wollen wir nur dies eine beſagen: daß wir uns nicht bei einer Hypotheſe beruhigen können, welche einmal die Löſung eines vorhandenen Problems unternimmt, ohne ſie klar und anſchaulich zu geben, indem ſie uns ſo viel Zweifel und Bedenken übrig läßt, und welche uns auf der anderen Seite nicht ſcharf und genau die Grenzen abſteckt, über welche hinaus keine Forſchung dringen kann. Hier gerade wäre unſres Erachtens der Punkt, wo eine Recapitulation der in neuerer Zeit ungebührlich lange bei Seite geſchobenen Frage nach dem Alter der Schreibkunſt in Griechenland, oder vielmhr nach der älteſten Abfaſſung ſchriftlicher Aufzeichnungen dringend nothwendig wäre. Um die Anfänge der Olympiaden und das erſte Auftreten der Kykliker müſſen die homeriſchen Gedichte, ſpä-

tere Zuſätze und Veränderungen abgerechnet, im Weſentlichen ſo, wie ſie noch jetzt uns vorliegen, aufgeſchrieben geweſen ſein, und zwar ſchriftlich verbreitet über die engen Grenzen wenigſtens der einen Homeridenſchule auf Chios hinaus. Da nun aber das Alter der aus Phönicien in Griechenland eingeführten Schreibkunſt offenbar ein viel höheres iſt, auch die Benutzung der Schreibkunſt zu öffentlichen Inſchriften, die doch wahrhaftig auch ein leſendes Publikum vorausſetzen, unzweifelhaft höher hinaufgeht, was kann uns dann hindern, die ſchriftliche Abfaſſung der homeriſchen Geſänge zum usus didascalicus gleichfalls weit hinter die Olympiadenanfänge, ja bis in die Zeiten Homers zurück zu verlegen? *)

Aber, wird man einwenden, hat nicht Lachmann bewieſen, daß uns noch jetzt im Homer wirklich Lieder verſchiedener Verfaſſer vorliegen? Bewieſen hat er es nicht, denn verſchiedne Einzellieder, die ſich in dem und jenem widerſprechen, die urſprünglich nicht für einander berechnet zu ſein ſcheinen, ſind doch deshalb nicht Lieder verſchiedner Verfaſſer. Die ſprachlichen Differenzen, ſo wie die Verſchiedenheiten in der dichteriſchen Behandlungsweiſe, die er etwa angeführt hat, beweiſen dafür nicht das Mindeſte. Denn Niemand ſpricht und ſchreibt heute ſo wie vor und nach zehn Jahren. Jeder Dichter hat Gedichte verfaßt, die minder ſchön ſind als ſeine übrigen. Sollte das in jenen Zeiten anders geweſen ſein? Uebrigens betreffen die angeführten Differenzen meiſt nur untergeordnetes, ἅπαξ εἰρημένα u. dgl.; wie misſlich es aber ſei, gerade aus deren Vorkommen ſtichhaltige Schlüſſe zu ziehen, glauben wir bereits an einem andern Orte gezeigt zu haben. So wie die Sachen jetzt ſtehen, haben alle ſprachlichen Unterſuchungen nur das eine Reſultat gehabt, uns zu zeigen, daß in Ilias und Odyſſee Stücke vorliegen, die nicht zu gleicher Zeit verfaßt ſcheinen. Daß dieſe Stücke von verſchiedenen Verfaſſern herrühren müſſen, nicht von einem Dichter zu verſchiedenen Zeiten verfaßt ſein können, dies zu beweiſen iſt ihnen nicht gelungen, noch weniger, daß dieſes eine Stück früher, jenes andere ſpäter abgefaßt ſein müſſe.

Nun iſt aber in Betreff der Widerſprüche, auf die man wieder und wieder zurückkommen muß, noch ein höchſt wichtiger Umſtand hervorzuheben, daß nämlich die Unterſuchung über ſie bis

*) Man vergleiche mit obigem Bernhardy Epicrisis disputationis Wolfianae de carminibus Homericis. Hal. 1846. p. VII. — Die Frage für wen Homer in ſo früher Zeit geſchrieben haben könnte, erledigt ſich von ſelbſt. Er ſchrieb zunächſt für die Rhapſoden, nicht für Leſer.

jetzt noch an einer großen Einseitigkeit leidet.*) Was berechtigt uns denn dazu aus ihrem Vorhandensein auch nur solche Schlüsse zu ziehen, wie etwa Lachmann, wenn er S. 5 behauptet: „Also, da man einem Dichter nicht solche Verkehrtheiten zutrauen darf, in unschuldiger Zeit (?), die auf bestimmte Anschauung hält", — oder S. 26: „nur das will ich bemerken, wie Homer, der doch ein halbweg verständiger Dichter gewesen sein wird, sich hier so schmählich selbst parodirt, indem er den Agamemnon I. 17 die Achäer, ernsthaft oder sie versuchend, zur Flucht ermahnen läßt mit denselben Worten, in die B. 110 die erste Versuchung gefaßt worden war". — S. 28: „wenn also beide Darstellungen wirklich dieselbe Macht meinen, so sind es verschiedene Sagen, unmöglich von einem Dichter dargestellt, aber doch von dem Anordner der Ilias hier richtig, wenn auch nicht ganz geschickt, zusammengebracht." u. s. w. Man hat bisher bei Homer Widersprüche gefunden, und zwar die meisten gefunden, weil man sie gesucht hat. Um nun aber zu behaupten, ein und derselbe Dichter könne doch unmöglich so widerspruchsvolles gedichtet haben, Stücke die sich widersprechen, können nicht von ein und demselben Dichter herrühren, müßte man doch erst einmal untersuchen, ob Kunstdichter, deren von ihnen allein herrührende Epen uns unzweifelhaft vorliegen, also Apollonius, Nonnus, Virgil, Statius u. A. frei von Widersprüchen sind. Dies ist bisher noch nicht untersucht, sondern stillschweigend vorausgesetzt worden. Aber zum Belege dafür, daß eine ernstlich hierüber angestellte Untersuchung nicht ohne merkwürdiges Ergebniß bleiben würde, mögen zunächst wenigstens zwei Beispiele aus modernen Litteraturen dienen, die mir gerade zur Hand sind. Hr. Dir. Hiecke führt in seinem geistvollen Programm über die Einheit des ersten Gesanges der Ilias (Greifsw. 1857) S. 7 einen von Hoffmeister in Schillers Don Carlos aufgefundenen Widerspruch an „an welchem streng genommen die ganze Tragödie scheitert". Aber was ist Schiller und Homer, ein modernes Drama und das antike Epos, ein Widerspruch gegen viele! Deshalb verweisen wir noch auf Dante, den größten Dichter des Mittelalters: „Dante ist an der Schwierigkeit, die Todten zu schildern, in einer Weise gescheitert, welche einen Leser von lebhafter Phantasie oft unangenehm berühren muß. Die Schatten haben

*) Hiermit kommen wir auf die bereits oben angedeutete, aber vor der Hand abgewiesene Möglichkeit zurück, daß der Redactor oder Umdichter die vielen Widersprüche gar nicht gesehen hat.

ſämmtlich eine heiſere leiſe Stimme: daß Dante am Leben iſt, erkennen ſie an ſeinen lauten Reden (Hölle 18, 52); dennoch ſind ſie im Stande zu ſingen, zu ſchreien, zu heulen, zu bellen. Dante's Freund Caſella ſingt ſo wunderbar ſchön, daß Alle entzückt ſind, die es hören. Ihr Körper iſt ein unbeſtimmtes Etwas und Nichts, der Einbildungskraft ganz unfaßbar. Den Strahlen der Sonne (am Läuterungsberge) bietet ihr Leib, und ſelbſt ihre Kleidung keinen Widerſtand: die Schatten werfen keinen Schatten, ſo daß Dante erſtaunt iſt

als nur vor mir alleine
ich einen Schatten auf der Erd' erblickte.

(Fegef. 3, 20.)

Sie ſind ſo völlig weſenlos, daß Dante im dritten Kreiſe der Hölle über eine Ebene ſchreitet, auf der eine Menge von Sündern am Boden liegen, und ſein Fuß tritt ſo leicht durch ihre Leiber, als wäre der Weg vollkommen frei. Dennoch fühlen ſie natürlich Froſt und Hitze und Wunden und die andern Martern der Hölle. Auch vermag Dante einen dieſer körperloſen Verdammten dadurch zu quälen, daß er ihm das Haar zerzauſt. Wie Virgil am Läuterungsberge ſeinen Landsmann, den Troubadour Sordello erblickt, umarmen ſie einander und bleiben lange in dieſer Stellung; aber weiter aufwärts, da Statius „der liebliche Dichter" ihm die Kniee umfaſſen will, erinnert ihn Virgil, daß er etwas Unmögliches verſucht.

Nicht ſo, mein Bruder,
So du wie ich, wir ſind ja Beide Schatten.

Und Statius erwidert, daß er in der Ueberraſchung Virgil vor ſich zu ſehen ganz ihren Zuſtand vergeſſen:

Unſer Nichts kam ganz mir aus dem Sinn,
Ich that mit Schatten wie mit feſten Dingen.

Dante will ſeinen Freund Caſella umarmen, aber er vermag es nicht; dreimal verſucht er es, allein ſeine Arme fahren mitten durch den Schatten hindurch und kehren zur Bruſt zurück. Aber von Virgil wird Dante ohne Mühe getragen". *) Und ſicherlich wird trotzdem Niemand bezweifeln „daß Dante ein halbweg verſtändiger Dichter geweſen iſt". Niemand wird behaupten wollen, daß ſo widerſpruchsvolle Darſtellungen ein und derſelben Weſenheiten „unmöglich" von einem Dichter herrühren, unmöglich für ein und daſſelbe ſo überaus planvoll angelegte Gedicht beſtimmt ſein können.

---

*) Dante Alighieri, ſein Leben und ſeine Werke von Hartwig Floto. Stuttgart 1858. S. 128. 129. vgl. S. 150. 151.

Die homeriſche Frage iſt bis jetzt trotz der raſtloſen Arbeit ſo vieler namhaften Forſcher noch nicht zum Abſchluß gebracht. Doch halten wir einen ſolchen Abſchluß, wenn auch jetzt noch nicht, für recht gut möglich; nur müſſen zu dem Ende die einzelnen Probleme ſcharf auseinander gehalten werden. Man muß bei der Frage nach den Widerſprüchen nicht immer die Frage nach der Schreibkunſt als bewieſen vorausſetzen, oder umgekehrt, und nun auf ſchwanker Grundlage weitere Schlüſſe bauen wollen; auszugehen iſt natürlich immer von den Angaben der Alten, und die Berechtigung, ſich ihnen gegenüber ſkeptiſch zu verhalten, iſt nach allen Seiten hin zu ermitteln. Mit noch größerer Schärfe müſſen die ſtufenweiſen Verzweigungen der einzelnen Probleme verfolgt werden, und keine Hypotheſe iſt zuzulaſſen, ehe nicht ihre Nothwendigkeit ſtreng erwieſen iſt, und ſelbſt dann nur, wenn ſie das gewünſchte Licht klar und vollſtändig gewährt. — Zu dieſen allgemeinen Bemerkungen wurden wir zunächſt veranlaßt durch das bereits erwähnte Buch von A. Jacob über die Entſtehung der Ilias und der Odyſſee, Berlin 1856. Der Vorrede zufolge drängte ſich dem Hrn. Verf. bei einer mehrjährigen Beſchäftigung mit Homer, je weiter er in ſeiner Arbeit vorſchritt, die Ueberzeugung auf, daß Ilias und Odyſſee nicht Homers Dichtungen ſein können. Vor allem habe man nun die Frage nach der Entſtehung und früheſten Geſtaltung der homeriſchen Gedichte zu beachten. Die Möglichkeit feſtere Grundlagen für dieſen Theil der Unterſuchung (bei dem Mangel äußerer Zeugniſſe) zu gewinnen, erhalte man aus der feſtſtehenden Thatſache „daß es in unſeren Geſängen ſowohl der Ilias wie der Odyſſee nicht wenige Stellen giebt, aus denen, ohne daß dabei das Mindeſte (?) einer perſönlichen Auffaſſung oder Beurtheilung überlaſſen bleibt, augenſcheinlich von ſelbſt hervorgeht, daß in den beiden Dichtungen viele ſich urſprünglich fremde Lieder und Bruchſtücke von Liedern verſchiedener Sänger mit einander verbunden ſind“ (S. VI). Demnächſt warnt der Verf. auf S. VII davor auf die homeriſchen Gedichte Grundſätze der Kritik und der Auslegung anzuwenden, die auf ſie in Folge ihrer eigenthümlichen Entſtehung nicht paſſen. Es ſei nicht möglich, durch bloſes Aufweiſen von Interpolationen, durch Einſchaltungen und ſonſtige Umänderungen die homeriſchen Gedichte in ihrer Urſprünglichkeit wieder herzuſtellen, die wir eben nicht kennen. Freilich iſt dies letztere bis auf einen gewiſſen Grad bei keinem alten Autor der Fall. Ebenſowenig ſei das Unternehmen zu begründen die Ilias durchgängig, immer mit Angabe der Verſe, von welchen bis zu welchen, in beſondere Lieder zu zerlegen.

Das Buch ſelbſt zerfällt in drei Theile. Der einleitende S. 1 bis 158 enthält allgemeine Betrachtungen über den Griechiſchen Heldengeſang in Beziehung zu den homeriſchen Dichtungen. Offen geſtanden hat uns gerade dieſer Theil des Buches am allerwenigſten befriedigt Der Verf. geht einmal nicht gründlich genug zu Werke, wie es denn auch ſcheint, als habe er ſich mit der geſammten homeriſchen Litteratur nicht hinlänglich bekannt gemacht (wir haben uns vergebens nach einem Aſchnitt über die doch gewiß nach den trefflichen Arbeiten von Nitzſch, den feinen Bemerkungen von Bäumlein u. A. unleugbare Einheit des Planes und der Idee beider Dichtungen umgeſehen). Zweitens iſt der Verf. mit ſeinen Folgerungen, ſowie der Annahme von mancherlei Hypotheſen zu raſch verfahren. Wir müſſen es aber den Leſern überlaſſen, nach Erwägung unſrer Vorbemerkungen, dieſes Urtheil aus eigener Lecture des intereſſanten Werkes ſich zu beſtätigen, da es uns der zugemeſſene Raum, ſo wie der Zweck unſeres Aufſatzes verbietet Seite für Seite des Buches im Einzelnen zu beſprechen. Zum Schluß erlauben wir uns daher noch folgende Bemerkungen.

Zur Beantwortung der Frage „wann und wie mögen unſre beiden dem Homer zugeſchriebenen Dichtungen entſtanden ſein“ geht der Verf. in der Einleitung von einer Betrachtung der in dem Gedichte ſelbſt enthaltenen Spuren des epiſchen Geſanges aus. Die betreffenden Stellen werden gemuſtert und der Verf. findet erſtlich, daß gewiſſe lyriſche Geſänge zur Zeit der Entſtehung der Ilias unter den Achäiſchen Griechen ſchon alt und ziemlich verbreitet waren *); desgleichen kannte man epiſche Geſänge zum Preis und Gedächtniß früherer Männer und Frauen, kannte aber noch keine wandernden Sänger, mit Ausnahme des einen Thamyris im Schiffskatalog, von dem aber nicht geſagt iſt, daß er Heldenlieder geſungen. In der Odyſſee dagegen ſind die Verhältniſſe des Heldengeſanges um vieles entwickelter. Auf dieſen Umſtand aber allein, meint der Verf., könne man noch nicht die Annahme gründen, dieſe müſſe ſpäter als jene gedichtet ſein. Weiter bemerkt der Verf. in der Ilias und beſonders in der Odyſſee eine große Kunſt die Vergangenheit zu vergegenwärtigen, und zwar in einer ſolchen Vollendung, daß ſie eine längere Uebung und Pflege des Heldengeſanges unter den Griechen vorausſetze. Aber, ſollte man doch meinen, die Kunſt die Vergangenheit zu vergegenwärtigen, iſt

*) Daß die lyriſche Poeſie älter als die epiſche ſei, nehmen bekanntlich auch Griechiſche Litterarhiſtoriker an; Man vgl. die Berichte des Heraklides über die älteſten Sänger bei Plutarch de musica.

ein nothwendiges Element aller erzählenden Sagenpoeſie, und ſelbſt die erſten Lieder müßten dieſe Kunſt beſeſſen haben. Weshalb alſo wegen ihrer allerdings hohen Vollendung bei Homer eine lange Pflege des Heldengeſanges vorausſetzen? Poeta non fit, nascitur. Wenn Homer ein hohes dichteriſches Genie war, weshalb ſollte ihm nicht das in vorzüglichem Grade gelungen ſein, was vielleicht erſt wenige Sänger vor ihm verſucht hatten? Iſt man im entfernteſten berechtigt, die genialen Leiſtungen großer Dichter als die Frucht einer langen Reihe ſtümperhafter, ſich allmälig verbeſſernder Verſuche zu betrachten? — Die Entſtehung troiſcher Lieder wird nun unmittelbar nach der Rückkehr der Achäer in ihre Heimath geſetzt, jedenfalls in Uebereinſtimmung mit den homeriſchen Gedichten ſelbſt. In der Zeit der langen doriſchen Kämpfe und des allmäligen Ausſcheidens der Achäiſchen Fürſtenhäuſer, ſeien aber nicht viele neue Lieder gedichtet. Dies ſei erſt wieder der Fall geweſen, wie allmälig die Achäiſchen Stammgenoſſen ſich in ihren neuen Wohnſitzen aufs Neue zu Macht und Wohlhabenheit erhoben. Um dieſe Zeit der Unruhen und Kämpfe hätten die alten Lieder, man ſieht nicht recht ein weshalb, gewiß mannigfache Veränderungen erfahren. „Namen und Sagen, die urſprünglich ihnen fremd waren, gewannen in ſie, oft ohne Zweifel auch mit Verwirrung der Zeiten, Eingang; die achäiſchen, wie troiſchen Helden und ihre Thaten wurden durch Gunſt oder Ungunſt oder überhaupt nach Eingebungen der Dichtung, in mannigfacher Art immer mehr umgeſtaltet und thätig an der Handlung theilnehmende Gottheiten wurden immer häufiger, zuletzt bis zum Uebermaaß eingeführt.“ (S. 20). Aber weshalb gerade das, und wo fände man im Homer für das „bis zum Uebermaaß“ irgend eine Beſtätigung? Was nöthigt uns alſo zu ſo precären Annahmen? denn daß es mit dergleichen Annahmen allerhand Bedenken habe, giebt der Verf. auf S. 21 ſelbſt zu. Wenn er aber meint, da es Gewißheit in der Beantwortung dieſer Frage nicht giebt, ſo könne man dieſe Vermuthungen ſo lange nicht verwerfen, als man nicht beweiſt, daß ſie mit den wenigen Nachrichten und Andeutungen glaubwürdiger Schriftſteller des Alterthums über jene Zeit nicht übereinſtimmen, — ſo wird mit dieſem Grundſatz der ſubjectiven Willkür und gelehrten Träumerei Thür und Thor geöffnet, und man muß dem Verf. einfach die alte logiſche Regel entgegenhalten: affirmanti incumbit probatio. Womit hat er es bis jetzt bewieſen, daß überhaupt Lieder in der Ilias und Odyſſee vorliegen? Hat er dies nicht eingeſtandnermaßen einfach als Factum vorausgeſetzt? — In der Odyſſee ſeien die Erzählungen gegenwärtiger

Begebenheiten und die Erzählung deſſen, was geſchehen ſein ſoll, zu einer unauflöslichen Einheit verknüpft. Die uralten Schifferſagen ſeien gewiß urſprünglich den troiſchen Begebenheiten und dem Odyſſeus fremd geweſen, und erſt von Homer zuſammengebracht. Aber das iſt wieder eine Annahme, die ebenſogut möglich, wie nicht, ſein kann; noch weniger durfte ohne weiteres vom Verf. vorausgeſetzt werden, daß dieſe Mährchen auch ohne Bezug auf Odyſſeus Gegenſtand beſonderer Lieder geweſen.

Von S. 26 ab kommen wir auf etwas poſitiveren Boden. Homers Perſönlichkeit wird feſtgehalten „um ſo mehr, als wir noch jetzt gleichmäßig in der Ilias und der Odyſſee Theile finden, die, in ſich als ein Ganzes zuſammenſtimmend, wohl gewiſſermaßen den Kern gebildet haben könnten, um welchen man zuletzt ſämmtliche mit Homers Namen geehrten Dichtungen mit einander verbunden hat". (S. 29). Das wäre alſo die Annahme einer Urilias und Urodyſſee, zu welcher der Verf. natürlich gelangen mußte, da er den alten Sänger Homer nicht aufgeben will und doch die eigentliche Redaction des gegenwärtigen Corpus von Piſiſtratus ausgehen läßt. Solche Aeußerungen wie S. 30 „man könne unmöglich den für einen Meiſter halten, der die Ilias ſo wie ſie uns vorliegt, als ein dichteriſches Ganze hätte gelten laſſen", noch ſtärker S. 36 u. 37, müſſen wir nach unſrer obigen Auseinanderſetzung entſchieden zurückweiſen. Durchaus unklar iſt die Art wie der Verf. Homers Namen mit den troiſchen Liedern in Verbindung bringt. „Anfangs", ſagt er S. 23, „und ſogar wohl lange Zeit trat natürlich (?) der Name des Sängers als völlig bedeutungslos vor dem Helden oder vor der Begebenheit zurück, die er beſang. — Indes verlor ſich jene Gleichgültigkeit der Zuhörer gegen die Namen der Sänger nach und nach in dem Maße, wie ſie einerſeits mit dem Inhalt der Lieder bekannter und daher nicht mehr mit ihrer ganzen Theilnahme nur von ihm in Anſpruch genommen wurden, und wie andrerſeits die Kunſt des Geſanges ſich immer mehr ausbildete. Da, ſcheint es, hat man zuerſt mit der allgemeinſten Uebereinſtimmung Homers Namen zugleich mit ſeinen Dichtungen genannt". Zuerſt ſpricht der Verf. von Liedern verſchiedner Sänger und dann auf einmal ſubſtituirt er ihnen als äquivalent den Ausdruck ſeine d. h. Homers Dichtungen. Wenn übrigens die Zuhörer veranlaßt wurden, ſich für die Namen der Sänger zu intereſſiren, ſo ſieht man doch erſt recht nicht, warum ſie dann alles auf den einen Namen Homers hätten übertragen ſollen. Die verſuchte Erklärung der Verſchiedenheit in den Angaben über das Vaterland Homers, mußz nach Sengebuſch's Un-

terſuchungen, die dem Verf. bei ſeiner Arbeit größtentheils noch nicht vorlagen, als unzureichend angeſehen werden. Zu loben iſt jedoch der ausführliche Abſchnitt, in welchem die durchgängige Uebereinſtimmung von Ilias und Odyſſee nachgewieſen wird.

Den eigentlichen Cardinalpunkt der Frage erkennt der Verf. recht wohl, wenn er S. 38 ſagt: „Vielmehr ſind alle dergleichen Mängel (Widerſprüche, die Hr. J. als Verſtöße gegen die einfachſten Geſetze des Denkens und Dichtens bezeichnet) zuverläſſig den Dichtungen Homers urſprünglich fremd geweſen und ſie können in dieſelben nur durch deren fortwährende Umgeſtaltungen und durch die Art ihrer Verbindung mit andern ihnen fremden Liedern und Bruchſtücken gekommen ſein". Seine Anſicht über die Entſtehung der homeriſchen Gedichte erhalten wir im Zuſammenhang auf S. 153. Homeriſches und nichthomeriſches ſei auf Veranlaſſung des Piſiſtratus zu Ilias und Odyſſee zuſammengeſtellt. Auf die Kykliker wird zum großen Schaden der ganzen Unterſuchung und ihrer Ergebniſſe keine Rückſicht genommen.

Hätte ſich nun der Verf. in den zwei folgenden praktiſchen Theilen einfach darauf beſchränkt, die einzelnen Widerſprüche und Unebenheiten in der Ilias und Odyſſee nachzuweiſen, um daraus die verſchiedenen Lieder und Bruchſtücke zu erkennen, aus denen ſie zuſammengeſtellt ſind, ſo wäre man ihm zu größerem Danke verpflichtet, denn er hat in der That manches neue, bis jetzt auf dieſem Gebiete noch nicht bemerkte, zur Sprache gebracht. Leider hat er ſich aber auch zugleich die Aufgabe geſtellt das urſprüngliche von dem ſpäteren, das homeriſche von dem nicht homeriſchen zu ſcheiden, die Urilias und Urodyſſee zu reconſtruiren, wobei er nach ganz ſubjectiven Kriterien verfährt. Theile der Ilias und Odyſſee, die weggedacht werden und fehlen könnten, ſollen („natürlich wenn auch andere Gründe dafür vorhanden ſind") der urſprünglichen Dichtung fremd geweſen ſein. Alles ſchöne und vollendete ſoll von Homer herrühren, alles minder vollendete, alles was an ſchwülſtiger Ueberladung oder Unklarheit und Verworrenheit der Darſtellung und des Ausdrucks leidet, oder wo man eine dem Sinne der Erzählung nicht entſprechende Ausführung derſelben findet, ſoll unhomeriſch ſein. Bei dichteriſch nicht begründeten Wiederholungen und Darſtellungen, von denen keine die Handlung mehr als die andre fördert, ſondern jede denſelben Theil aus ihr nur in anderer Art ausführt, (S. 156.) ſolle, wenn überhaupt eine dieſer Stellen, die vorzüglichere für homeriſch, die anderen für fremd gehalten werden dürfen. Das ſind aber alles doch Kriterien, die an ſich zu gar keinem der-

artigen Schluſſe berechtigen, natürlich auch dann nicht, wenn ſie vereint angewandt werden. — Aber auch abgeſehen von dieſem vergeblichen Bemühen, iſt vieles von dem, was der Verf. gegen einzelne Stellen der Ilias und Odyſſee vorgebracht hat, weil zu ſubjectiv, nicht ſtichhaltig. An dem Eingang der Odyſſee wird getadelt, daß er blos von den Fahrten des Odyſſeus, von Ithaka dagegen, wo die Haupthandlung der Dichtung vorgehe, kein Wort ſpricht. „Deshalb (?) können wir ihn kaum für den urſprünglichen Eingang einer Dichtung, wie unſerer Odyſſee halten, und doch kann er auch nicht wohl ſpäter, nachdem ſie ſchon ungefähr in ihrer gegenwärtigen Art zuſammengeſtellt war, für dieſelbe gedichtet ſein, eben deshalb nicht, weil er von ihrem weſentlichen Inhalte Nichts (?) angiebt. Vielmehr alſo mag er irgend ein alter Eingang zu Liedern von den Fahrten des Odyſſeus geweſen ſein“ (S. 360). Wunderlich (iſt dies ein Tadel, oder eine beiläufige Notiz?) findet er die Aehnlichkeit des Ausdrucks in den erſten drei Verſen der Eingänge zu Ilias und Odyſſee; Andere werden ſie natürlich und angemeſſen finden. In α 22 ff. wo es von Poſeidon heißt:

Doch der war weithin zu den Aethiopen gegangen,
Den Aethiopen, den fernſten der Sterblichen, welche getheilt ſind,
Hier, wo hinab Hyperion taucht, dort, wo er emporſteigt —

findet er eine nicht angemeſſene Künſtelei des Ausdrucks, weil die Zuhörer blos beſtimmt zu wiſſen brauchten, wo Poſeidon war.

(Fortſetzung folgt.)

Ferneres über die kopenhagener Volksſchulen und die däniſchen Volksſchulen überhaupt.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

Da die Verhältniſſe des kopenhagener Volksſchulweſens durch die k. Verordnung vom J. 1844 noch nicht hinreichend geordnet waren, und ſich ſeitdem manches als der Verbeſſerung bedürftig gezeigt hatte, ſo legte der Miniſter des Cultus und des Unterrichtsweſens, Hall, dem letzten Reichstage (der Specialvertretung des engeren Königreiches), der vom Oktober bis Weihnachten v. J. verſammelt war, ein Geſetz vor, welches ohne bedeutende Veränderungen von demſelben angenommen und darauf unter dem 29. December vom Könige durch Reſcript vom Schloſſe Frederiksborg veröffentlicht worden iſt. Es lautet alſo: „§. 1. Die Schuldirection ſoll beſtehen aus dem Oberpräſidenten *) als Vorſitzendem, aus dem Bürgermeiſter, welchem die Schulangelegenheiten übergeben ſind, und aus einem der Pröbſte oder dem Pfarrer der Stadt, der dazu von dem Miniſter für das Kirchen- und Unterrichtsweſen beſtellt wird. Der Schuldirector, welcher in der Direction Sitz ohne Stimme hat, iſt der Geſchäftsführer der Direction. Seine Vollmacht und ſeine Geſchäfte werden durch ein Regulativ geordnet, welches von der Direction abgefaßt und, nachdem die Communalverwaltung demſelben beigetreten iſt, von dem Miniſter für das Kirchen- und Unterrichtsweſen genehmigt wird. Es wird den allgemeinen Regulativen der Stadt einverleibt. §. 2. Die für die öffentlichen Schulen [Bezahlungs- und Freiſchulen] im einzelnen angeordneten Schulcommiſſionen ſollen be-

*) So heißt der höchſte königliche Verwaltungsbeamte in den Städten Kopenhagen, Flensburg und Altona.

ſtehen aus einem Pfarrer oder reſidirenden Capellan, welcher von dem bezeichneten Miniſter beſtellt wird, einem Mitgliede, welches von der Bürgerrepräſentation, und einem, welches von der Schuldirection ernannt wird. Der Inſpector (d. h. der Vorſteher und oberſte Lehrer der betreffenden Schule) hat in der Commiſſion Sitz ohne Stimme; ſeine Stellung und Geſchäfte werden durch eine Inſtruction von der Schuldirection beſtimmt. §. 3. Weder öffentliches noch privates Schulhalten iſt in Zimmern erlaubt, welche nicht 70 Cubikfuß Raumes für jedes Kind abgeben. §. 4. Die Verpflichtung zum Schulbeſuche fällt für die Kinder weg, deren Aeltern oder Pfleger erklären, daß ſie ſelbſt für deren Unterricht ſorgen wollen, und ſie regelmäßig nach Anzeige zweimal jährlich, im Mai und im November, zum Ueberhören nach der Schulcommiſſion des Diſtrictes ſenden, ſo lange dieſe bei ſolchen Prüfungen urtheilt, daß die Kinder denſelben Grad von Kenntniß und Fertigkeit in den vorgeſchriebenen Unterrichtsgegenſtänden beſitzen, welchen Kinder deſſelben Alters im Durchſchnitt in den öffentlichen Freiſchulen der Stadt erlangen. Doch iſt die Einwilligung der Schulcommiſſion nöthig, wenn Kinder, die bei den Prüfungen als unzureichend unterrichtet befunden oder ohne ein erweisliches unüberwindliches Hinderniß davon weggeblieben ſind, von neuem vom Schulbeſuche befreit werden ſollen. Eine ſolche Befreiung iſt gleichermaßen erforderlich für die Kinder, welche bis zum vollendeten 11. Jahre fortgefahren haben, die Schule zu beſuchen. §. 5. Wenn die Communalverwaltung ihre Genehmigung ertheilt, kann die Schuldirection den Inſpectoren der Schulen und einem Theile ihrer Lehrer feſte Anſtellung mit Penſionsberechtigung ertheilen, wenn ſie im ganzen 10 Jahre an Schulen der Commune gedient haben."

Bisher war an den öffentlichen Schulen Niemand außer den Inſpectoren feſt angeſtellt, und der Gehalt ſolcher Unterlehrer reichte auch bei den mäßigſten Anſprüchen nicht aus, um einen eignen Haushalt und eine Familie zu begründen. Von der Beſchaffenheit der Lehrer, die ſo ihre Beſchäftigung an der Schule nur als einen Durchgangspunkt anſehen, kann man ſich danach eine Vorſtellung machen.

Zu gleicher Zeit mit jener Berathung des Reichstages hatten innerhalb der kopenhagener Bürgervertretung nach deshalb von der Direction des Bürger- und Volksſchulweſens gemachten Vorſchlägen Verhandlungen über die äußere Stellung der Lehrer an den öffentlichen ſtädtiſchen Schulen ſtattgefunden. (Wie früher erwähnt, ſind nur die pecuniären Verhältniſſe der Schulen von der Communalver-

waltung abhängig, während die übrige Schuleinrichtung unter den Director des Bürger- und Volksschulwesens und das Ministerium des Kirchen- und Unterrichtswesens gestellt ist.) Jene Verhandlungen waren ziemlich langwierig, da dem Bestreben, die äußere Stellung der Lehrer zu verbessern, von gewissen Personen viel Widerstand entgegengestellt wurde. Indes drangen die der Schule und den Lehrern günstig gesinnten Mitglieder durch, so daß in Gemäßheit der schließlich von der Communalverwaltung an das Ministerium des Innern gerichteten Eingabe dieses letztere die folgenden Bestimmungen genehmigte und unterm 31. Decbr. v. J. veröffentlichte: 1) Die Inspectoren der öffentlichen Bürger- und Volksschulen der Stadt erhalten als solche bei ihrer Anstellung außer freier Wohnung, Heizung und Beleuchtung einen Gehalt von 600 Rdlr. (1 Rigsdaler = ¾ Thlr. preuß.), der nach je 3 Jahren Dienstzeit mit 100 Rdlr. vermehrt wird, bis er 900 Rdlr. erreicht. Für ihre Unterrichtsstunden, die 18 Stunden wöchentlich nicht überschreiten mögen, werden sie als feste Lehrer bezahlt. Die Inspectoren der Bezahlungsschulen erheben außerdem 4 pCt. des Schulgeldes, welches sie einfordern, und worüber sie Rechnung führen. 2) An einer jeden der größeren Schulen wird als Gehülfe des Inspectors, den er im Nothfall auch zu vertreten hat, ein Oberlehrer angestellt, der unter den auf höchster Gage stehenden Lehrern zu wählen ist und mit 900 Rdlrn. jährlich bezahlt wird, darin eingeschlossen das Honorar für 36 Stunden wöchentlichen Unterrichts. Die Posten der jetzigen Viceinspectoren fallen bei eintretender Vacanz weg. 3) Die Lehrer an den öffentlichen Schulen erhalten für 36 wöchentliche Unterrichtsstunden einen Gehalt von 500 Rdlr., der nach einer vierjährigen Dienstzeit zu 600 Rdlr. jährlich und nach andern 4 Jahren zu 800 Rdlr. erhöht wird. 4) Kein Lehrer erhält von der Direction die Bescheinigung, durch welche er auf die unter Nr. 3 angegebene Gehaltserhöhung Anspruch erhält, wenn er nicht 36 Stunden wöchentlich hat und ein Jahr lang als Lehrer mit derselben Stundenzahl constituirt gewesen ist. Die Constitutionszeit ist dann, wenn die feste Anstellung in unmittelbarer Fortsetzung derselben eintritt, zur Anciennität zuzurechnen. Die Lehrer werden nicht für eine bestimmte Schule angestellt, sondern an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen im Allgemeinen, und sind, wenn es verlangt wird, verpflichtet, an mehr als an einer Schule Unterricht zu ertheilen. 5) Die Lehrer, welche nicht eine Zahl von 36 Stunden wöchentlich haben, werden als Hülfslehrer angestellt und nach Verhältniß der Zahl ihrer Stunden nach dem geringsten Ge-

haltsgrade bezahlt. 6) Die Lehrer, welche zur Zeit mit einer geringeren Stundenzahl als 36 wöchentlich angeſtellt ſind, rücken nach ihrer Anciennität in derſelben Weiſe auf, wie die unter Nr. 4 vergl. 3 beſprochenen Lehrer. 7) Für die Anzahl Stunden, welche ein Lehrer über 36 wöchentlich hat — was nur ausnahmsweiſe ſtattfinden darf — wird er nach dem niedrigſten Gehaltsgrade honorirt; die Stundenzahl darf 42 wöchentlich nicht überſteigen; von welcher Beſtimmung nur die einzelnen Lehrer ausgenommen ſind, welche früher mit einer größeren Stundenzahl angeſtellt wurden, die jedoch niemals erhöht werden darf. 8) Der Lehrer an der Schule für vernachläſſigte Kinder, ſowie der Zeichnen- und Singelehrer, werden auf dieſelbe Weiſe bezahlt, wie die Lehrer, welche 36 wöchentliche Stunden haben, nur daß der zuerſt genannte für ſeine ſämmtlichen Stunden, auch für die, welche über 36 wöchentlich hinausgehen, nach dem Gehaltsgrade bezahlt wird, zu welchem er nach ſeiner Anciennität gehört und daß die zuletzt genannten nach ihrer Anciennität aufrücken ohne Rückſicht darauf, daß ſie eine kleinere Stundenzahl als 36 wöchentlich haben. 9) Der Turnlehrer wird mit 400 Rdlr. jährlich bezahlt. 10) Die oben bezeichneten Gehaltserhöhungen beginnen vom 1. Jan. 1858. Das Miniſterium hat dazu folgende Beſtimmung zur Anwendung der voranſtehenden Regeln genehmigt: Wenn ein Lehrer einen höheren Gehaltsgrad erlangt hat und nicht ſelbſt ſo viele von ſeinen Stunden aufgibt, daß er nicht 36 wöchentlich hat, ſo behält er, ſo lange er im Dienſte der Commune ſteht, das ihm für 36 Stunden wöchentlich bewilligte Honorar, ſelbſt wenn die Schuldirection ihm nicht zu jeder Zeit dieſe Anzahl Stunden zutheilen kann."

Desgleichen haben ſich nun auch die Curatelen der Kirchenſchulen mit den ſtädtiſchen Behörden und dem Miniſterium des Innern über einen Plan zur Umbildung dieſer jetzt gänzlich veralteten Schulanſtalten geeinigt. Dieſe 6 Schulen (zugehörig zu der Frauen-, der Heiligengeiſt-, der Trinitatis-, der Holm- und der Erlöſerkirche, von denen die 5 erſten in der eigentlichen Stadt, die letzte in Chriſtianshavn liegt) ſind in dem Zeitraume von 1702—97 auf Grund freiwilliger Gaben einzelner Mitbürger, die armen Kindern einen unentgeltlichen Unterricht verſchaffen wollten, geſtiftet; ſie gehörten zu den wenigen beſſeren Schulen unter denen, die nicht Gelehrtenbildung erſtrebten; für einige derſelben galt ſogar die Beſtimmung, daß den Knaben Unterricht im Lateiniſchen ertheilt werden ſolle. Die Kinder erhielten der Stiftung gemäß freien Unterricht. Die Wahl derjenigen, welche dieſe Wohlthat genießen ſollten, war bisher den

betreffenden Curatelen überlaſſen, in welchen der Pfarrer der betreffenden Kirche den Vorſitz hat. Die Bedingung für Aufnahme eines Kindes war, daß die Aeltern innerhalb der Grenzen des Kirchſpiels wohnten und zu der Gemeinde deſſelben gehörten; alſo hatten nur chriſtliche, und unter dieſen nur lutheriſche Aeltern, und unter dieſen wieder nur ſolche, die mit dem Kirchſpielpfarrer in gutem Vernehmen ſtanden, Zutritt. Vorgezogen wurden im Allgemeinen diejenigen Kinder, die, mit einer guten Stimme verſehen, zum Kirchengeſange beſonders tauglich waren. Die Geſammtzahl der Schüler, welche gegenwärtig in den 6 Kirchenſchulen freies Unterrichtes genießen, iſt 550. In den letzten Jahrzehnden ward es immer mehr einleuchtend, daß der Unterricht dieſer Schulen nicht auf derjenigen Stufe ſtehe, die dem urſprünglichen Zwecke derſelben und den bedeutenden Mitteln (die ſich mit Inbegriff der Gebäude auf ungefähr 300,000 Rdlr. belaufen, entſpreche. Schon in den Dreißigerjahren verlangte daher die „däniſche Kanzlei" von der Direction des Bürger- und Volksſchulweſens in Kopenhagen Vorſchläge zur Umwandlung der betreffenden Schulen. Wie aber im Reiche Dänemark vor der Einführung der conſtitutionellen Verfaſſung faſt alle Verbeſſerungen in den unendlichen Bedenken der betreffenden Commiſſionen ſtecken blieben, und der Abſolutismus unter ſchwachen und wenig einſichtigen Regenten es faſt nirgend zu durchgreifenden Verbeſſerungen brachte, ſo wurden auch in dieſer Angelegenheit Comiſſionen über Commiſſionen niedergeſetzt, Behörden vernommen und wieder vernomme, ohne daß man es zu einem reellen Erfolge brachte. Jetzt iſt man denn endlich zu folgendem Reſultate der Berathungen gelangt, das bei dem reformatoriſchen Eifer der gegenwärtigen Regierung hoffentlich im kurzen zur Ausführung kommen wird: „Sämmtliche Kirchenſchulen werden zu zweien oder einer größeren Bürgerſchule zuſammengeſchmolzen — eine vorläufig auf 400 nach den Geſchlechtern gleichgetheilte Schüler berechnet. Von dieſer Anzahl erhalten 133 freien Unterricht; die übrigen ſollen jährlich 22 Rdlr. Schulgeld erlegen: jedes Mädchen 24, jeder Knabe 20 Rdlr. Die Geſammteinnahme der Schule iſt danach berechnet: 12000 Rdlr. von den Mitteln der bisherigen Kirchenſchulen;

5874 „ jährl. Schulgeld von 267 Schülern,

zuſammen auf 17,874 Rdlr.

Der Unterricht eines jeden der 400 Schüler koſtet alſo im Ganzen 44 Rdlr. 4 Mk. 1¾ ß. Derſelbe iſt nach dem Maßſtab einer

höheren Bürgerſchule normirt worden, daher eine le
Sprache in den Plan aufgenommen iſt.*) Die „Berlingſch
tung“ ſpricht ſich über den Plan der Zuſammenſchmelzung de
chenſchulen ganz beifällig aus, findet aber die Berechnung der
richtskoſten auf 44 Rdlr. 4 Mk. für jeden Schüler zu hoch.
in den öffentlichen Bezahlungsſchulen koſte der Unterricht eines
lers nur etwa 15 Rdlr. jährlich, worin alles befaßt ſei, w
Schule im Laufe eines Jahres von nöthen gehabt habe. Ein
ler dieſer Schule genieße 4 Stunden tägliches Unterrichts auße
ſang und Gymnaſtik; ſchlage man nun die Unterrichtsſtunden
beabſichtigten höheren Bürgerſchule auf das Doppelte an, ſo
men doch nur 30 Rdlr. jährlich für einen Schüler heraus. Ent
ſei daher der Unterrichtsplan zu weit angelegt, oder die A
ben ſeien zu hoch angeſchlagen. Indes werde ſich dieſes Misve
niß bei der Ausführung des Planes leicht berichtigen laſſen.

Seit Einführung der jetzt geltenden Verfaſſung iſt beka
viel zur Verbeſſerung des Volksſchulweſens im ganzen Königr
insbeſondere zur Erhöhung des Gehaltes der betreffenden Lehr
ſchehen, weshalb die Schullehrer Nordſchleswigs mit großer
ſucht nach dem Königreiche blicken, und manche auf ihr An
dahin verſetzt werden. Die große Maſſe der Bevölkerung i
kleinen Städten und auf dem Lande indes iſt in ihrem beſch
Geldbeutelintereſſe trotz der großen Wohlhabenheit, die ihres g
in Europa ſucht, jenen Gehaltszulagen ſehr abgeneigt. In de
ten Zeit iſt dies in mehreren brutalen Ausfällen zum Vorſch
kommen. In der Stadt Aſſens auf Füen, Hadersley gegenüb
kleinen Belt gelegen, erhob ſich am 2. Novbr. v. J. ein förm
Straßentumult gegen den Herausgeber des „Weſtfüenſchen
Buchdrucker Karup, der es nach einer geſchehenen Anfrage ge
hatte, das wegen der ſeit 3 Jahren beſtehenden Erhöhung der
ſteuer misvergnügte Publikum, welches fälſchlicher Weiſe die
falls vor 3 Jahren in Aſſens errichtete Realſchule für die U
jener Erhöhung anſah, über dieſen Irrthum in ſeinem Blatt

*) So heißt es in dem mir vorliegenden Berichte. Mit der einen leb
Sprache iſt das Deutſche gemeint. Allein die höheren Bürgerſchulen (Privatanſ
in Kopenhagen unterrichten alle außer im Deutſchen auch im Franzöſiſchen
meiſten auch im Engliſchen. Vermuthlich ſoll alſo für dieſe beiden Sprachen
allen Schülern, die darin unterrichtet ſein wollen, beſondere Bezahlung genom
werden.

belehren. Wegen des ganz ruhig und dem Sachverhalte gemäß geſchriebenen Artikels erhielt Karup zunächſt einen groben Brief voll perſönlicher Beleidigungen von dem Malermeiſter Ernſt in Aſſens. Nachdem er vergebens die Vermittlung der Vergleichscommiſſion zur Wahrung ſeiner Ehre geſucht hatte, mußte er gegen den Ernſt einen Injurienproceß anfangen. Der Angeklagte ward nach lange von ihm verſuchten Chikanen endlich in eine Strafe von 20 Rdlr. an die Armencaſſe zu zahlen, und zur Entrichtung der durch die lange Verzögerung zu einer bedeutenden Summe angewachſenen Gerichtskoſten verurtheilt. Durch einen Scheinverkauf alles ſeines Eigenthums ſuchte er ſich aber von dieſen Zahlungen frei zu machen und die Koſten des Prozeſſes auf Karup zu werfen. Dieſer ließ ihn deshalb am 30. Oktbr. mit Schuldenarreſt belegen. Man verſäumte darauf kein Mittel, um die Stimmung in der ganzen kleinen Stadt gegen Karup aufzuhetzen. Am Abend des 2. Novbr. zwiſchen 6 und 7 Uhr ertönte plötzlich Hörnermuſik vor dem Arreſtlocale, wozu man eine deutſche Muſikgeſellſchaft gemiethet hatte, und nun ſammelte ſich ein Haufe von 50—100 Perſonen aller Art und zog von dem Schuldarreſte vor Karups Wohnung. Hier begann ein Pöbelauftritt, der an Rohheit und Frechheit nichts hinter ſich zurückließ und nur durch die Anſtrengungen eines einzelnen Bürgers eine Zeitlang in Schranken gehalten wurde. Die Polizei verhielt ſich paſſiv. Nach und nach wurden die meiſten Fenſter eingeſchlagen, Mauerſteine, große Feldſteine und andere Gegenſtände in die Zimmer geworfen, und dieſer Tumult drei Stunden lang fortgeſetzt. Endlich, kurz nach 10 Uhr, fand ſich der — von Karup beſtellte — Polizeimeiſter Buchwaldt bei dieſem ein und — erklärte ſich außer Stande, mit den ihm zu Gebote ſtehenden Kräften die Ruhe herzuſtellen, wenn Karup nicht einwillige, daß Ernſt aus dem Schuldarreſte befreit werde. Hr. Buchwaldt erklärte dem Haufen, daß Karup hiermit einverſtanden ſei, und nun zog man in wildem Geſchrei nach dem Arreſtlocale und führte den Malermeiſter unter Hurrahrufen nach ſeiner Wohnung. Zur Sühne der Geſetzlichkeit ſchickte indes am folgenden Tage die Bürgerrepräſentation eine Staffette nach Odenſe zum Stiftsamtmann, und dieſer ſuspendirte alsbald nach ſeinem Erſcheinen den unfähigen Polizeimeiſter.

In ſolcher Weiſe demonſtrirte die Einwohnerſchaft Aſſens theils handelnd theils zuſehend gegen die Beförderung der allgemeinen Bildung durch den Staat. Dieſelbe Stimmung des Publikums offenbarte ſich ganz kürzlich am 15. Febr. in der ſich als das jütländiſche

Athen betrachtenden Stadt Aarhuus bei Gelegenheit der Ergänzungswahl eines Volksthingsmitgliedes. Geſtellt hatten ſich der Bürgermeiſter Hertz und der Lehrer Kraiberg. Um die Wahl des letzteren zu verhindern, der an Intereſſe für die Staatsangelegenheiten und an Verdienſt um den politiſchen Fortſchritt den dem eigenem Geſtändniſſe nach bisher dafür gleichgültig geweſenen Bürgermeiſter weit überragte, hoben mehrere Blätter der Stadt auch das hervor, daß von Hrn. Kraiberg, welcher Lehrer ſei, eine Erhöhung der „ſchon allzu hohen Schulſteuer" befürchtet werden könne. Freilich hat nicht vorzugsweis dieſer Umſtand, ſondern ſeine Befürwortung des veröffentlichten Geſetzes zur Einführung der Gewerbefreiheit gegen ihn den Ausſchlag gegeben, indem die Maſſe der Handwerker von Aarhuus durch die Wahl des Bürgermeiſters die Zurücknahme jenes Geſetzes zu fördern glaubte.

Die Weltgeſchichte und der Glaube.

Als Einleitung in die neuere Geſchichte.

Von G. Künzer, Rector der Stadtſchulen in Weißenfels.

Die Weltgeſchichte iſt die Darſtellung von der Entwicklung des Menſchengeſchlechtes. Die von Gott vorgeſehene und 1 Moſ. 1, 26 und 27 klar ausgeſprochene Beſtimmung des Menſchen war durch die Sünde ſo ungeheuer verfehlt worden, daß nur die göttliche Gnade ihn von der vollſtändigen Vernichtung retten konnte. Dem von der göttlichen Gerechtigkeit über das ganze Menſchengeſchlecht ausgeſprochenen Todesurtheile folgte die barmherzige Verheißung eines Erlöſers aus des Weibes Samen, welcher der Schlange den Kopf zertreten würde. Von dieſem Tage datirt ſich die Entwickelung des Menſchengeſchlechtes zum Wiedereintritt in das urſprüngliche Verhältniß zu Gott. Dieſer Wiedereintritt konnte nicht durch einen göttlichen Machtſpruch erfolgen, der den freien Willen des Menſchen, dieſe Grundbedingung ſeiner höheren Würde und dieſe zur Sünde gemißbrauchte Gotteskraft, aufgehoben hätte, ſondern es mußte die Menſchheit allmälig zu dem Eintritt der Erlöſung vorbereitet und erzogen werden. Die Hand Gottes leitet das Menſchengeſchlecht ſeit dieſer Zeit mild, gnädig und ſtrafend, aber mit väterlicher Liebe — den Lebenden oft unſichtbar, aber ſelbſt dem blödeſten Auge des Rückblickenden allzeit ſichtbar bis zum heutigen Tage durch Herrſchaft und Sclaverei, Erhöhung und Fall der Staaten, Leben und Tod der Völker und wird ſie, getreu der Verheißung unſers Meiſters und Herrn, führen bis ans Ende aller Tage, das da zuſammenfällt mit dem Ende der Geſchichte und dem vollſtändigen Wiedereintritt des Menſchen in ſein urſprüngliches Verhältniß gegen ſeinen Gott.

Auf dieſem Entwicklungswege treten drei ſcharf markirte Stadien beſonders hervor, welche auch die Grenzſcheiden von eben ſo vielen

Entwicklungsphaſen bilden. Das erſte Stadium iſt begrenzt durch die Berufung Abrahams, das zweite durch die Geburt unſeres Herrn Jeſus Chriſtus, das dritte durch unſeren glaubensſtarken Martin Luther. Die Geſchichte bis auf Abraham iſt zu betrachten als das chaotiſche Durcheinander der Menſchheit, in welchem die bildungsfähigen Elemente den Grund ihres Beſtehens nicht im harmoniſchen Zuſammenwirken, ſondern in der gegenſeitigen Vernichtung ſuchen — es iſt dies die Periode des vollſtändigen Abfalls von Gott, die mit dem Siege der rohen Körperkraft ihren Culminationspunkt erreicht. Von dem unmittelbaren Gottesſchauen behält dies entartete Menſchengeſchlecht nur die vage Erinnerung an ein mächtigeres Weſen, für das man jede beliebige Geſtalt wählt, weil man ſeiner wirklichen Geſtalt vollſtändig vergeſſen. Man fühlt die Gotteskraft, denn Gott offenbart ſich ihnen noch immer durch die Gedanken, die ſich gegenſeitig anklagen und beſchuldigen (Röm. 2, 15) und an ſeinen Werken, der Schöpfung der Welt, aber man kann ſich nicht mehr erheben zu der Erinnerung an den perſönlichen Gott. Nur in einem Manne iſt dieſe Erinnerung wach geblieben, und äußert ſich in der demüthig gläubigen Furcht. Zu dieſem Einen ſpricht der Herr: „Gehe aus deinem Vaterlande und von deiner Freundſchaft und aus deines Vaters Hauſe in ein Land, das ich dir zeigen will. Und ich will dich zum großen Volke machen und will dich ſegnen und dir einen großen Namen machen, und ſollſt ein Segen ſein. Ich will ſegnen, die dich ſegnen, und verfluchen, die dich verfluchen; und in dir ſollen geſegnet werden alle Geſchlechter auf Erden!“ Wie dieſe göttliche Verheißung an Abrahams Volk ſich weſentlich von dem mit Noah geſchloſſenen Bunde unterſcheidet (1 Moſ. 9), der nur das leibliche Beſtehen des Menſchengeſchlechtes vor der zürnenden Gerechtigkeit Gottes ſichert, ſo auch die in Folge dieſer göttlichen Entſchließungen gegebenen Geſetze. Das Noah und ſeinen Söhnen aufgelegte Geſetz (1 Moſ. 9) verhütet nur, daß der Menſch nicht gegen ſein eigenes leibliches Beſtehen wüthe und dadurch Gottes Verſprechen gefährde, — das dem Samen Abrahams durch Moſes gegebene Geſetz ſoll eingreifen — ohne Beſchränkung des freien Willens — in die Entſchließungen des menſchlichen Herzens und bereiten „die Fülle der Zeit.“ Das ausgewählte jüdiſche Volk wurde eben durch dies Geſetz als Abrahams Same und als Träger des Monotheismus, des Glaubens an einen perſönlichen Gott, auch das Volk, an welchem das Erziehungswerk der göttlichen Barmherzigkeit begann und in dem alle Völker auf Erden geſegnet werden ſollten.

Während die ohne jedes Bewußtsein von einem persönlichen
te in losen Staaten vereinigten Völker sich in unaufhörlichen
pfen aufreiben und das hochmüthige Ueberschätzen der Menschen-
t in den Herrschern des persischen Reiches und in der Idee eines
meinen Weltreiches seinen Gipfelpunkt erreicht, führt der Herr
Volk aus der egyptischen Knechtschaft zum Besitz des gelobten
des, zur Herrschaft über die Nachbarvölker und zu Reichthum und
. Aber in der Erhöhung vergißt das undankbare Volk seinen
n, und im Verkennen der ihm wiederfahrenen Gnade, in welcher
Gott der Allmächtige als Richter und König an seine Spitze ge-
, fordert es Befreiung von diesem Herrscher und begehrt eines
gs, wie ihn die anderen Völker haben. Die Juden suchten ihre
fe in ihrem eignen Arme, und da zieht der Herr die heidnischen
de Assyrien und Babylonien zur unbewußten Theilnahme an dem
ungswerke des auserwählten Volkes heran, damit es in der
angenschaft und an den Bächen Babylons erkenne, daß der Herr
r sei! In der politischen Erniedrigung erheben sich die Juden
er zum Glauben ihrer Väter, und getreu Seiner Verheißung
ammelt der Herr die bis an der Himmel Ende Verstoßenen wie-
und bringt sie an den Ort, den Er erwählt hat, daß sein Name
selbst wohne. Unter der Herrschaft des Perserkönigs Cyrus gründen
zerstreuten Kinder Judas das neue Jerusalem, aber schon hat sich
rend ihrer Zerstreuung unter den Heiden der starke Gott Jehova
baoth den Heiden offenbart — an allen Orten sind die Götzen vor
n gefallen, und ob auch die Juden weinen ob des geringen Glanzes
es neuen Tempels, es ziehen und drängen sich die Völker in Er-
llung des Propheten (Sacharja, 8, 22) „zu suchen den Herrn Ze-
aoth zu Jerusalem, zu bitten vor dem Herrn."

Erfüllt ist damit auch die politische Sendung des auserwählten
olkes, das nun — in größter Beschränkung seiner äußeren Macht —
nsig arbeitet an seiner inneren Vollendung zur Vorbereitung auf
n ersehnten Messias. Der Pharisäer Hochmuth misbraucht zwar
as Gesetz zur Rechtfertigung seiner eitlen Lehre von der Werkheilig-
eit, aber im Verborgenen und unter den Niederen entwickelt sich
urch das Gesetz die demüthige Erkenntniß der menschlichen Ohnmacht
nd in dem Priester Zacharias wie in der Jungfrau Maria treibt sie
hre köstlichste Blüthe: den zweifellosen unwankenden Glauben. Wie
die Verheißung vom Glauben Abrahams ausgegangen, so erfüllt sie
sich jetzt auch mit dem Glauben — die Fülle der Zeit ist gekommen!

Aber auch die heidnischen Staaten sind mittlerweile herange-

diehen zur Theilnahme an dem Heile der Völker! — Die von
geahnte und vom macedoniſchen Alexander ausgeſprochene Ide
Weltreiches erlangt durch den römiſchen Kaiſer Octavianus Aug
ihre Ausführung — alle Völker ſind vereinigt unter einem
und der ungehinderten Ausbreitung der neuen Heilslehre gr
vorgearbeitet! — Auch die Herzen ſind empfänglich gemacht!
beugen ſich die Korinther vor dem „unbekannten Gotte“, deſſe
ſen griechiſch-heidniſche Weltweiſe dunkel geahnt und mit dem
der kleinen griechiſchen Staaten hat ſich griechiſche Weisheit,
und Lehre unter die heidniſchen Völker verbreitet. Hat dieſe i
titanenhaften Gelehrtendünkel des Archimedes, der von einem
außer der Erde den Erdball aus ſeinen Angeln heben zu k
meinte, ſeinen phariſäiſchen Gipfel erreicht, ſo nähert ſich doch d
Weitem größere Anhang jenes großen Philoſophen, der im Bewu
des Nichtswiſſens die höchſte Weisheit ſuchte, mehr der demü
Erkenntniß, die aus dem Geſetze kommt.

In den ſo bereiteten Völkerkreis tritt nun der Sohn G
und Stimmen vom Himmel und Sterne verkündigen ſeine An
den erſtaunten Völkern! Noch harrte das Geſetz, das der Herr
nem Volke gegeben, ſeiner Erfüllung — es war nicht gegeben,
es von dem Menſchen erfüllt würde, ſondern daß ſie daran erk
lernten, wie ſie aus ſich ſelbſt heraus Nichts vermögen und nu
ſind in dem Arme des Starken — aber ſchon iſt die Erfüllung n
„Du Tochter Zion, freue dich ſehr, und du Tochter Jeruſalem jau
ſiehe, dein König kommt zu dir, ein Gerechter und ein Helfer,
und reitet auf einem Eſel und einem jungen Füllen der Eſelin.“
Phariſäerthum will zwar die Lehre von der chriſtlichen Demuth
faſſen; der eitlen Werkheiligkeit behagt die Lehre nicht von der weltü
windenden Macht des Glaubens; und unſer Herr und Heiland,
gelobt von Ewigkeit, Jeſus Chriſtus, ſtirbt am Kreuze den Tod
die Sünde, damit Einer für Alle ſterbe, wie Alle in Einem geſün
haben: aber die verblendeten Juden ſehen bald, wen ſie zerſto
haben und klagen ihn, wie man klaget ein einziges Kind, und
trüben ſich „um ihn, wie man ſich betrübet um ein erſtes Kin
Jeſus Chriſtus führt durch ſeine göttliche Lehre die Menſchheit
der Erkenntniß der Richterwürde Gottes zum Verſtändniß der g
lichen Gnade — der ſtrenge allzeit gerechte Gott verwandelt ſich
den wohl ſtrafenden aber allzeit barmherzigen liebevollen Vater,
deſſen Kindſchaft die Menſchheit tritt durch den Kreuzestod des Sohn
Gottes, des Erſtgebornen unter vielen Brüdern. Klar und deutlic

ſpricht der Herr dieſe Lehre aus, aber nur einmal wirft ſich Petrus im augenblicklichen Erkennen zu den Füßen des Meiſters mit dem noch ahnungsvollen Bekenntniß: Du biſt Chriſtus, der Sohn des lebendigen Gottes — bald jedoch iſt dieſer klare Blick wieder vergeſſen, und in ſtummen Hinbrüten und zweifelnden Abwarten ſehen die Jünger ihren Herrn und Meiſter zum Tode führen, und erkennen und bekennen ihn nicht. „Doch da der Hauptmann und die bei ihm waren, ſahen das Erdbeben, und was da geſchah, erſchraken ſie ſehr und ſprachen: Wahrlich, dieſer iſt Gottes Sohn geweſen!“ Mit dem Vorhang im Tempel zerriß nicht blos die Scheidewand zwiſchen Gott und dem ſündhaften Menſchen, ſondern auch die Nebel des Zweifels und des Zagens zerrinnen in den Herzen der Jünger, daß ſie bereitet werden zum Wiedererkennen des Auferſtandenen und zum Empfange des heiligen Geiſtes. Der heilige Pfingſtmorgen vollendet in den Jüngern die klare Erkenntniß, und mit voller Dahingabe bekennen ſie nun den Gekreuzigten und lehren, daß in keinem Anderen Heil, auch kein anderer Name den Menſchen gegeben ſei, darinnen wir ſollen ſelig werden. Der Glaube an Jeſum Chriſtum und die Taufe im Namen des dreieinigen Gottes iſt die Gnadenthür für alle Völker zum Eintritt in die Kindſchaft Gottes und zur Erlangung ihrer Rechtfertigung vor Gott durch Jeſum Chriſtum Gottes eingebornen Sohn.

Läßt ſich auch nicht nachweiſen, daß die am Fuße des Kreuzes zuerſt laut bekennende Kriegerſchaar zur deutſchen Legion gehört habe, ſo wiſſen wir doch, daß von jetzt ab die germaniſchen Völker dringender und ernſter an den Grenzen des römiſchen Reiches erſchienen, um einzutreten in ihre heilige Miſſion als die Hauptträger des Chriſtenthums. Wie das jüdiſche Volk der Träger des durch unmittelbare und mittelbare Offenbarung des höchſten Gottes begründeten Monotheismus war und in ihm die Verheißung ruhte und deren Erfüllung ſich bereitete, ſo erlangte das Heidenthum in der Wiſſenſchaft des griechiſchen Volkes die Summe der rein-menſchlichen Erkenntniß durch ſeine monotheiſtiſchen Ahnungen; ſo war das römiſche Volk beſtimmt, die Völker alle zu ſammeln und in ſeinen wohlabgerundeten Grenzen fruchtbaren Boden, Schutz und Pflege zu gewähren für die junge Pflanzung des Chriſtenthums — der römiſche Staat war der Gärtner, die germaniſchen Völker waren die Eigenthümer. Auf Grund dieſes durch die göttliche Barmherzigkeit gewährten Rechtes drängten ſie die Römer erſt aus ihren Gebieten, bis ſie nach vier Jahrhunderten endlich die Sieger der weltbeherrſchenden Römer werden und das weſt-

römiſche Reich fällt. Unter dieſen Kämpfen haben die urwüchſigen Germanen das Chriſtenthum angenommen und ſich zu Jeſus Chriſtus bekannt, noch ehe ſie ſich zu Staaten und Völkerſchaften geeinigt. Getreulich haben ſie Theil genommen an den durch die arianiſche Lehre erregten Kämpfen, aber allezeit feſtgehalten an dem Glauben und in dem demüthigen Bekenntniſſe des Sohnes Gottes. Erſtarkt iſt in den Jahrhunderten dies ihr chriſtliches Leben und bald nach dem Untergange des weſtrömiſchen Reiches treibt es eine ſchöne Blüthe mit der Gründung des erſten chriſtlichen Staates durch Chlodwig von Franken. Um dieſer Bedeutung der germaniſchen Völker und des chriſtlichen Staates willen, macht die Geſchichte bei dem Untergang des weſtrömiſchen Reiches (476) durch germaniſche Völker bedeutungsvoll Halt und ſchließt damit die „alte Geſchichte“ ab.

Die Menſchheit hat in dieſer Zeit alle Entwicklungsphaſen durchgemacht und iſt unter Gottes Gnade gediehen bis zur Annahme der chriſtlichen Taufe. Aber das chriſtliche Leben endet nicht mit der Taufe, ſondern beginnt damit. Durch die Taufe treten wir in den Tod Jeſu Chriſti und in die Kindſchaft Gottes — das iſt unſere Rechtfertigung. Aber wie wir mit Chriſto ſterben, ſo ſollen wir auch mit ihm auferſtehen zum klaren Gottesſchauen — auf die Rechtfertigung folgt die Heiligung! — Und wo wir auch ſuchen nach Mitteln und Wegen zu dieſer Heiligung, wir finden immer nur das Eine: du ſollſt *glauben* und *bekennen*, denn wer da *glaubet* mit dem Herzen, der wird gerecht, und wer *bekennt* mit dem Munde, der wird ſelig! (Röm. 10, 10.) Wie klar auch auf jeder Seite der heiligen Schrift dieſer eine Weg angedeutet iſt, und wie ſehr ſich auch zu allen Zeiten die Menſchen mit ihrem Glauben und ihrem Bekenntniſſe gebrüſtet haben, ſo hat doch die hinterliſtige Schlange nirgend ergiebigere Fiſchzüge gethan, als gerade hinter dem Glauben und dem Bekennen. Wie das Geſetz, aus welchem die Erkenntniß der Sünde kommen ſollte, ein Fallſtrick wurde für den Hochmuth in der Phariſäerlehre von der Werkheiligkeit, ſo bildete ſich auch bald aus dem Schooße der chriſtlichen Lehre eine chriſtliche Phariſäerſecte, welche Glauben und Bekennen in den *Werken* ſuchte und durch allerhand Menſchenſatzungen, die ſie „Kirchengeſetze“ nannte, die Völker verhinderte, „daß ſie dienen im neuen Weſen des Geiſtes und nicht im alten Weſen des Buchſtaben.“ (Röm. 7, 6.) Während im Laufe der mittleren Geſchichte vom Untergange des weſtrömiſchen Reiches bis zur Entdeckung Amerika's (1492) die chriſtliche Lehre ſich verbreitet über alle Völker Europa's und der chriſtliche Staat der allein herr-

ſchende wird, entwickelt ſich auch nebenher dieſes Phariſäerthum der Werkheiligkeit, das in dem herrſchſüchtigen Streben des Biſchofs von Rom ihren eifrigſten Verbündeten und in dem Papſtthum ſeinen Culminationspunkt erreicht.

Der chriſtliche Staat gründet ſich auf den chriſtlichen Gehorſam, der nicht erzeugt iſt aus dem Fluche des Geſetzes, ſondern aus der chriſtlichen Lehre: es iſt keine Obrigkeit ohne von Gott; wo aber Obrigkeit iſt, da iſt ſie von Gott verordnet. Wie die Apoſtel, ſo trennen auch ihre nächſten Nachfolger das geiſtliche Hirten- und Lehr-Amt in Demuth von dem der Obrigkeit ſchuldigen Gehorſam, bis in Folge der neuen Kirchengeſetze die Uebertretungen wachſen und die zuerſt auf dem Grunde des Evangeliums angemaßte Macht zur Verhängung der Kirchenſtrafen die Herrſchſucht reizt und gebiert. Die Ausübung der Kirchenzucht gab zunächſt mannigfache Veranlaſſung zu Streitigkeiten zwiſchen den Prieſtern und den Landesherrn — die Kirchenfürſten erkannten bald, daß nur dann für die Unabhängigkeit der Kirche gegen den Mißbrauch der Staatsgewalt gekämpft werden könnte, wenn die Biſchöfe nicht vereinzelt kämpften, ſondern wenn ſie in kluger Vereinigung unter Einem dieſen Einen in conſequenter Verfolgung eines Planes ihren Kampf zu Ende führen ließen. Dieſer Eine wurde der römiſche Biſchof, der ſchon lange den Primat der Kirche auf Grund des göttlichen Rechtes des Apoſtel Petrus und des vermeintlichen ſeiner Nachfolger, und in ſpäterer Zeit auf Grund einzelner Synodalbeſchlüſſe und kaiſerlicher Geſetze behauptete. Deſſenungeachtet dachte Leo III. bei der Weihnachten 800 von ihm vollzogenen Kaiſerkrönung Karls des Großen noch nicht daran, die weltliche Macht als eine von der geiſtlichen abhängige darzuſtellen, ſondern Volk und Clerus war einſtimmig in dem Rufe: „Glück und Sieg dem von Gott gekrönten römiſchen Kaiſer!“ Die mit dieſer Kaiſerkrönung vollſtändig erreichte Unabhängigkeit des römiſchen Biſchofs vom griechiſchen Kaiſer reizte bald nach größerer Macht, und nur dem kräftigen Entgegentreten des ſelbſtbewußten fränkiſchen Herrſchers iſt es zuzuſchreiben, wenn dieſe Gelüſte erſt ein Menſchenalter ſpäter zu Tage treten und ſich gleich beim erſten Auftreten in den pſeudoiſidoriſchen Decretalen dogmatiſch zu begründen ſuchen. Dieſe Decretalen bilden ein neues kirchliches Geſetzbuch, welches höchſt wahrſcheinlich zwiſchen 840 und 845 von einem Mainzer Diaconus zuſammengeſtellt und dem gelehrten, aber ſchon 636 verſtorbenen Biſchof von Sevilla, Iſidor, untergeſchoben wurde. Den Hauptinhalt bilden Briefe der römiſchen Biſchöfe von den erſten Jahrhunderten, aus denen

hervorgehen ſoll, daß das Papſtthum durch Jeſum Chriſtum ſelbſt eingeſetzt ſei, als höchſter Gerichtshof in Glaubensangelegenheiten. Daraus ließ ſich leicht die Lehre von der Unabhängigkeit der Kirche vom Staate entwickeln, von welcher bis zur beanſpruchten Unterordnung des Staates unter die Kirche nur noch ein Schritt war. So plump nun auch der durch die pſeudoiſidoriſchen Dekretalen verſuchte Betrug war, ſo ſcheute man ſich doch nicht nach dem Vorgange des Papſtes Nicolaus I. (in einem Briefe an die galliſchen Biſchöfe vom J. 865) dieſelben nach Bedürfniß als echt zu citiren. Ebenſo wenig waren die Proteſtationen einzelner zumal franzöſiſcher Biſchöfe gegen die Anwendung der Decretalen als Rechtsbuch im Stande, dieſe irgendwie in ihrer Wirkung zu hindern — es war einmal das Unkraut unter den Weizen geſäet, und man mußte warten bis zur Zeit der Ernte. Die von der griechiſchen Kirche ausgegangenen dogmatiſchen Streitigkeiten über die Perſönlichkeit unſeres Herrn Jeſus Chriſtus traten nach der im elften Jahrhundert erfolgten Kirchenſpaltung für das Abendland durchaus in den Hintergrund, und es ſcheint, als ob ſeit dieſer Zeit ſtillſchweigend in der praktiſchen Anwendung nur noch als einziges Kriterium der rechtgläubigen Lehre die willige Unterordnung unter die Unfehlbarkeit des Papſtes angenommen worden wäre.

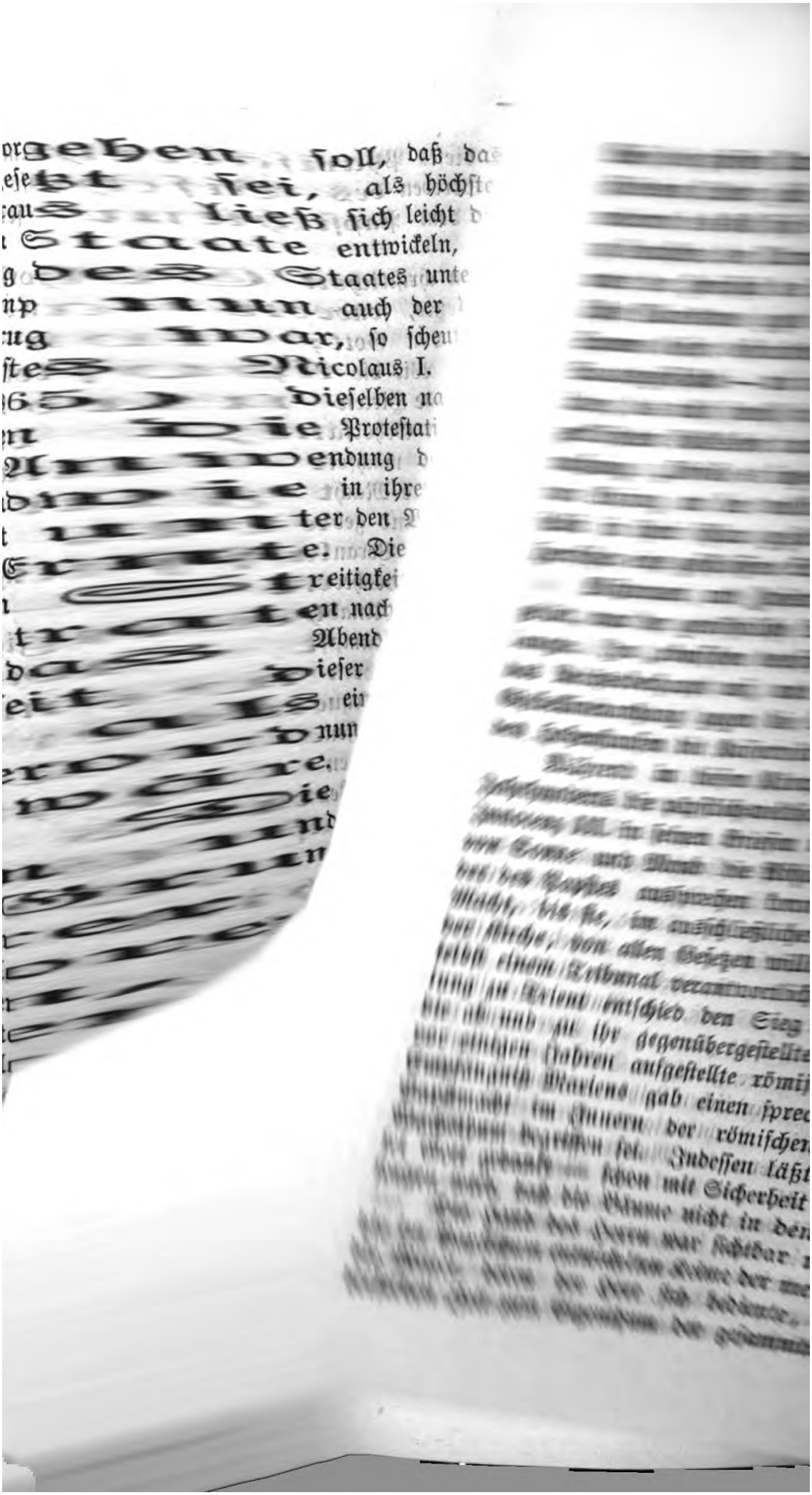
Die kräftigſten Stützen der päpſtlichen Macht wurden die Mönchsorden und die ſcholaſtiſche Philoſophie. Durch die Mönchsorden erhielt die Grundirrlehre des Papſtthums von den guten Werken als Grund unſerer Rechtfertigung und Heiligung ihre praktiſche Begründung. Verloren doch alle Klöſter ihre Anſehen und ihre Verdienſte, wenn denen, die lediglich in der Ausübung ſolcher Werke ihre Aufgabe ſuchten, mit dieſer Lehre alle Baſis entriſſen wurde. Die ſcholaſtiſche Philoſophie wirkte zur Aufrechthaltung derſelben getreulich mit. Sie hatte urſprünglich freilich eine andere Bahn eingeſchlagen, weil ſie bei den erſten Schritten über die dem natürlichen Verſtande doch gar zu engen Grenzen der überlieferten Kirchenlehre mit ihren rationaliſtiſchen Anläufen hinauskommen mußte und hinauskam. Um für die Zukunft derartig mißliebige Reſultate zu vermeiden, griff die römiſche Partei zu dem unzweckmäßigſten Mittel und verbot die ariſtoteliſche Philoſophie, die Lehre von den allgemeinen Denkgeſetzen, bei deren Anwendung die römiſche Lehre nicht beſtehen konnte. (Synode zu Paris 1209.) Die Scholaſtik hütete ſich nun wohl dem päpſtlichen Stuhl wieder zu nahe zu treten und wurde nun, während ſie ſich pomphaft als „Ritterthum der Theologie“ angekündigt hatte, der

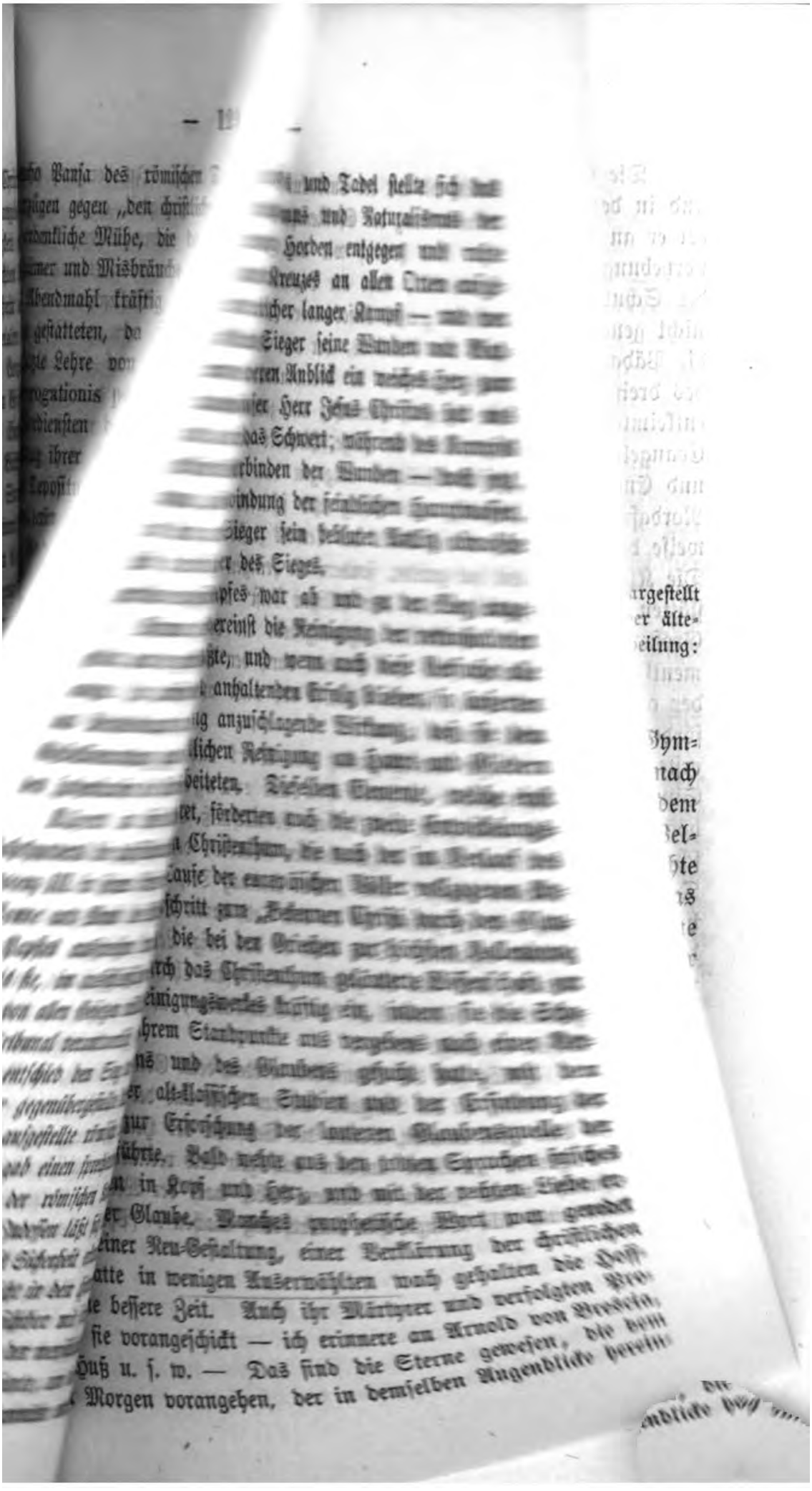
Sancho Panſa des römiſchen Don Quixote auf ſeinen Kreuz- und Querzügen gegen „den chriſtlichen Glauben.“ Als ſolcher gab ſie ſich alle erdenkliche Mühe, die das Wachſen des Papſtthums fördernden Irrthümer und Misbräuche in der Heiligenverehrung und in der Lehre vom Abendmahl kräftig zu unterſtützen. Ja ſie that mehr, als ihre Kräfte geſtatteten, da ſie die durch die Bulle Clemens VI. (1343) feſtgeſetzte Lehre von dem Schatze überflüſſiger Verdienſte (thesaurus supererogationis perfectorum) aufſtellte. Dieſer Schatz beſteht aus den Verdienſten der Heiligen, die weit bedeutender waren, als zur Sühnung ihrer Schuld erforderlich geweſen wäre, und bildet das große Depoſitum, auf deſſen Conto die Kirche als unverantwortliche Verwalterin ihren Ablaß ertheilt an Lebende und Todte.

Nach den Bedürfniſſen des Papſtthums nun entwickelte ſich auch die katholiſche Lehre, als deren Grund man im Anfange allerdings die heilige Schrift, aber bald mit den Zuſätzen der Jahrhunderte und ſchließlich allein die auf die Unfehlbarkeit des Papſtes geſtützten Ausſprüche der Kirche nahm. Auch dieſe letzte maßgebende Glaubensquelle war mancherlei Schwankungen unterworfen, indem in den älteſten Zeiten die Unfehlbarkeit an die Geſammtheit der Biſchöfe in einem Concil gebunden war, während ſie in der allerneueſten Zeit lediglich an der Perſon des Papſtes zu haften ſcheint.

Die Lehre von dem Werthe ſogenannter guter Werke gründet ſich auf daſſelbe Gefühl, mit welchem wir ein kleines Mädchen loben, das auf Grund der an ſich ſelbſt gemachten Erfahrung und in liebender Unſchuld der weinenden Mutter ihre Puppe leiht, um ihre Schmerzen zu ſtillen. Die Mutter nimmt die Puppe, und des Kindes unverſtandener Troſt bringt vielleicht auch ein Lächeln auf ihre Lippen — ſie küßt des Kindes Stirn, ſtreichelt und liebkoſt ihren Liebling und vergißt ihren Schmerz. Gewiß, die Mutter wird ihrem Kinde ſeines Unverſtandes willen nicht zürnen! — Aber wenn das Kind im nächſten Augenblicke, um der gerechten Strafe der liebenden Mutter zu entgehen, ſich mit dem kindiſchen Leihen der Puppe brüſtet, und in eitlem Trotz daraus ſeine Rechtfertigung herzuleiten meint, finden wir es gewiß natürlich, wenn die Mutter um dieſes Trotzes willen ihre Strafe ſchärft. — Alſo die Werke des Menſchen! —

Der Lehrſatz von dem Uebergewichte der päſtlichen Macht über die landesbiſchöfliche, ſo wie das frühzeitig angemaßte Recht des Papſtes „in allen Angelegenheiten, ſo wohl geiſtlichen als weltlichen, die oberſte Appellationsinſtanz zu bilden“, löſte erſt die Bande zwiſchen geiſtlichen und weltlichen Fürſten, und dann in einer ſchaudererregenden





Weiſe die zwiſchen Unterthanen und Fürſten. In der durch die verſchiedenen Länder gleich geltenden Unterwürfigkeit gegen den Papſt verlernte das Volk ſich ſelbſt als ein gegen andre Völker abgeſondertes zu betrachten, der Ultramontanismus hob den Patriotismus auf, und unter der Herrſchaft der Tiara ging die im Nibelungenliede verherrlichte Mannstreue gegen den Fürſten und Herrn zu Grabe. Die Spuren dieſer deſtructiven Moral finden wir auf jeder Seite der Staatengeſchichte — am meiſten hat darunter das deutſche Reich gelitten, das nicht ſowohl in ſeinen Kaiſern, ſondern zumeiſt in ſeinem zerklüfteten Volksleben traurige Kunde giebt von der päpſtlichen Anmaßung. „Divide et impera!“ war die Deviſe der römiſchen Kirche von Anfang an der weltlichen Macht gegenüber, während ſie ſich ſelbſt in ihrer ſchlau gegliederten Hierarchie unter einem abſoluten Herrſcher eine geſchloſſene Schlachtreihe bildete.

Mißtrauen und Zwietracht, unter die zu bekämpfende Partei geſäet, war der gewöhnliche Weg, auf welchem ſie zur Herrſchaft gelangte. Im „römiſchen deutſchen Reiche“ hetzte ſie die Großen gegen das Reichsoberhaupt auf, und in dem Kampfe der Kaiſer mit ihrem Ghibellinenanhang gegen die Welfen und das Papſtthum erlag mit den Hohenſtaufen die Kaiſerwürde und die deutſche Nation.

Während in dieſen Kämpfen bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts die päpſtlich-weltliche Macht ins Ungeheure ſtieg, ſo daß Innocenz III. in ſeinen Briefen ungeſcheut in dem berüchtigten Bilde von Sonne und Mond die Abhängigkeit der weltlichen Macht von der des Papſtes ausſprechen konnte, erhob ſich auch ſeine geiſtliche Macht, bis ſie, im ausſchließlichen Beſitze der geſetzgebenden Gewalt der Kirche, von allen Geſetzen willkürlich zu dispenſiren wagte, ohne ſelbſt einem Tribunal verantwortlich zu ſein. Die Kirchenverſammlung zu Trient entſchied den Sieg der päpſtlichen Macht auch über die ab und zu ihr gegenübergeſtellte Autorität des Concils und das vor einigen Jahren aufgeſtellte römiſche Dogma über die unbefleckte Empfängniß Mariens gab einen ſprechenden Beweis davon, daß die Papſtmacht im Innern der römiſchen Kirche noch in beſtändigem Wachsthum begriffen ſei. Indeſſen läßt ſich auch heute — und dafür ſei Gott gedankt — ſchon mit Sicherheit erkennen, wie der Herr ſchon ſorgen wird, daß die Bäume nicht in den Himmel wachſen!

Die Hand des Herrn war ſichtbar mit ſeiner Lehre, denn grade die im Papſtthum entwickelten Keime der menſchlichen Verzerrung waren die Mittel, deren der Herr ſich bediente, um die chriſtliche Lehre in derſelben Zeit zum Eigenthum der geſammten europäiſchen Völker zu

machen. Ein echter Ritter ohne Furcht und Tadel ſtellte ſich das Chriſtenthum dem roheſten Materialismus und Naturalismus der von Aſien unaufhörlich vordringenden Horden entgegen und ruhte nicht, bis es das Siegesbanner des Kreuzes an allen Orten aufgepflanzt hatte. Das war ein gefährlicher langer Kampf — und wer möchte ſich wundern, daß auch der Sieger ſeine Wunden und Blutmahle vom Kampfplatz heimträgt, deren Anblick ein weiches Herz zum Mitleid und zum Ekel bewegt. Unſer Herr Jeſus Chriſtus hat uns nicht den Frieden gebracht, ſondern das Schwert; während des Kampfes war keine Zeit zum heilenden Verbinden der Wunden — doch jetzt, da Ruhe eingetreten, nach Ueberwindung der feindlichen Hauptmaſſen, iſt es recht und billig, daß der Sieger ſein beblutet Antlitz abwaſche und zubereite zur herrlichen Feier des Sieges.

Schon während des Kampfes war ab und zu der Weg angedeutet worden, auf welchem dereinſt die Reinigung der verunſtalteten chriſtlichen Lehre eintreten mußte, und wenn auch dieſe Verſuche alle mehr oder weniger ohne recht anhaltenden Erfolg blieben, ſo äußerten ſie doch dadurch nicht gering anzuſchlagende Wirkung, daß ſie dem endlichen Eintritt der wirklichen Reinigung an Haupt und Gliedern der Kirche gründlich vorarbeiteten. Dieſelben Elemente, welche einſt die Fülle der Zeit zubereitet, förderten auch die zweite Entwickelungsperiode der Menſchheit im Chriſtenthum, die nach der im Verlauf des Mittelalters durch die Taufe der europäiſchen Völker vollzogenen Aneignung des Heiles vorſchritt zum „Bekennen Chriſti durch den Glauben.“ Wiederum griff die bei den Griechen zur höchſten Vollendung gediehene und nun durch das Chriſtenthum geläuterte Wiſſenſchaft zur Vorbereitung des Reinigungswerkes kräftig ein, indem ſie die Scholaſtik, welche von ihrem Standpunkte aus vergebens nach einer Verſöhnung des Wiſſens und des Glaubens geſucht hatte, mit dem Wiedererwachen der alt-klaſſiſchen Studien und der Erfindung der Buchdruckerkunſt zur Erforſchung der lauteren Glaubensquelle der heiligen Schrift führte. Bald wehte aus den todten Sprachen friſches reges Geiſterleben in Kopf und Herz, und mit der rechten Liebe erwachte auch der Glaube. Manches prophetiſche Wort war geredet worden von einer Neu-Geſtaltung, einer Verklärung der chriſtlichen Lehre und hatte in wenigen Auserwählten wach gehalten die Hoffnung auf eine beſſere Zeit. Auch ihr Märtyrer und verfolgten Propheten hatte ſie vorangeſchickt — ich erinnere an Arnold von Brescia, Johannes Huß u. ſ. w. — Das ſind die Sterne geweſen, die dem glänzenden Morgen vorangehen, der in demſelben Augenblicke herein-

bricht, als mit der Entdeckung eines neuen Erdtheiles auch der terverbreitung des Chriſtenthums neuer Boden erwächſt.

Und herrlich wie am Saume des Morgenhimmels der f Sonnenball, ſteht am Beginn der „neuen Zeit" die rieſige G unſeres großen Reformators Dr. Martin Luther — der Mann Held des Glaubens, der aus der Fülle ſeines Glaubens nicht noch zittert und in überwindendem Vertrauen ſich ſtützt auf feſte Burg". Demüthig und zerknirſcht vor Gott, doch furchtb Kampfe mit der Lüge ſchleudert er dem heuchleriſchen Phariſäer der Werkheiligkeit entgegen das lautere Wort Gottes, „das d lebendig und kräftig und ſchärfer denn kein zweiſchneidig Schw daß er die Werke des Teufels zerſtöre." Doch nicht Menſchen heit hat geredet, ſondern die heiligen „Menſchen Gottes haben g getrieben von dem heiligen Geiſt" und dem hochmüthigen Pr mit den Werken entgegengeſtellt die demüthige Lehre, daß wir worden ſind aus Gnaden durch den Glauben; und daſſelbige aus uns, Gottes Gabe iſt es; nicht aus den Werken, auf daß nicht jemand rühme".

In dem Gegenſatz von Werk und Glaube ruht der Ge ſatz zwiſchen katholiſcher und evangeliſcher Kirche! — feſt, mein Herz, das koſtbare Vermächtniß Deiner Väter von der von dem allein ſeligmachenden Glauben, denn „der Glaube iſt Wunder ſchafft", und „Alles vermag Der, ſo da gläubet"! feſt, und ſei getreu bis an den Tod, damit Du die Krone des ew Lebens erhalteſt. Das aber iſt das ewige Leben, daß wir Gott kennen, und den Er geſandt hat, Jeſum Chriſtum"! Das Ende geläuterten Glaubens iſt das „Gottſchauen", in welchem Glaube Wiſſen vereinigt werden.

Heilig ſoll die Menſchheit werden, denn Gott iſt heilig! Daß dies werde, iſt die Aufgabe unſerer Tage und der Zukunft, und ſie dies Ziel erreicht, wartet die Geſchichte des Heilandes Jeſu Chr des Herrn, „welcher unſeren nichtigen Leib verklären wird, daß ähnlich werde ſeinem verklärten Leibe, nach der Wirkung, damit kann auch alle Dinge ihm unterthänig machen". (Phil. 3, 21.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Entwickelung des Schulwesens in seiner kulturhistorischen Bedeutung, dargestellt in Bezug auf die Schulverhältnisse der freien Stadt Frankfurt von der ältesten bis zur neuesten Zeit von Dr. Jakob Helfenstein. Erste Abtheilung: Das Mittelalter und die Reformationszeit. Frankfurt a. M. 1858.

In der neuesten Zeit ist die Lokalgeschichte vieler Schulen, Gymnasien und Universitäten behandelt, von welchen sich nach und nach die Schulgeschichte vieler Gegenden und Länder bildet und aus dem Einzelnen sich die Gesammtentwicklung eines Ganzen gestaltet. Welchen großen Nutzen für die Kultur- und selbst die politische Geschichte die zusammenfassende Charakteristik der Schulgeschichte haben kann, das brauchen wir nicht ausführlich darzulegen. Je wichtiger nun einzelne Städte des Mittelalters und der neuern Geschichte sind, desto mehr treten dann ihre Schulen und ihre Wichtigkeit hervor, wie namentlich Nürnberg, von dem Luther sagt, es leuchtete gleich einer Sonne unter Mond und Sternen, und Hamburg, das seine eigene Litteraturgeschichte besitzt, von welchen beiden Orten wir die meisten Schulgeschichten erhalten haben. Abgesehen von der sonstigen Bedeutung Frankfurts a. M. interessirt uns in mehrfacher Hinsicht die gegenwärtige Schulgeschichte dieser Stadt, theils wegen der vielseitigen Förderung der Erziehung und des Unterrichts in verschiedenen Gebieten von Seiten der Behörden, theils wegen der Liberalität, nach der im Gymnasium katholische und protestantische Schüler nicht allein in der Religion sondern auch in der Geschichte von besondern katholischen und protestantischen Lehrern unterrichtet werden, während sonst nur an einzelnen Universitäten katholische und protestantische Geschichtslehrer je nach der Glaubensverschiedenheit der Zuhörer, angestellt sind.

Die Entwickelung des Schulweſens von Frankfurt im Mittelalter und in der Reformationszeit hat uns Hr. Helfenſtein dargeſtellt, wobei er an die allgemeine Schulgeſchichte jener Zeiten die ſpecielle Hervorhebung Frankfurts anknüpft. Manches Wichtige aus der Geſchichte der Schulen iſt überſehen und der Verfaſſer hat ſich mit jener Zeit nicht genauer beſchäftigt, dagegen gewährt er uns großen Genuß durch die Pädagogik Frankfurts ſeit der älteſten Zeit bis zur Schulgeſchichte des dreißigjährigen Krieges. — S. 1—10. Dem Schoße der Kirche entkeimten die erſten chriſtlichen Schulen, und die erſten Vorkehrer des Evangeliums waren die erſten Volkslehrer, namentlich aus Irland und England, während im Süden und beſonders in Italien und Nordafrika auf dem Boden der alten heidniſchen Cultur, und vorzugsweiſe der Beredtſamkeit, die höhere chriſtliche Bildung gepflegt wurde. Die Klöſter, und namentlich die der Benedictiner, wurden die Pflegeſtätten der Herzens- und Geiſtescultur. Auf die Verdienſte Karls des Großen und der verſchiedenen Klöſter iſt Rückſicht genommen und namentlich auf Fulda und den berühmten Rhabanus Maurus, welcher der ausgezeichnetſte Lehrer jener Zeit war, der die deutſche Sprache förderte und neben dem Lateiniſchen pflegte, die Grammatik als den erſten und wichtigſten Unterrichtszweig betrachtete und ſie im weitern Sinne als Baſis alles Lernens zunächſt feſtſtellte und an dieſe die höchſte Wiſſenſchaft, die Theologie, anknüpfte. Eine genauere Unterſcheidung zwiſchen Innen- und Außenſchulen und eine ſorgfältigere Darſtellung der ſächſiſchen Fürſten hätten wir erwartet. Manche Behauptungen ſind nicht begründet. So wird unter den Kloſterſchulen die zu Cluny aus dem 11. bis zum 13. Jahrhundert hervorgehoben, und doch trat der Jugendunterricht dort ſehr zurück, wenn wir auch zugeben, daß eine ſtrenge kirchliche Zucht waltete und faſt nur der Kirchengeſang gepflegt wurde. Die genauere Geſchichte der Abtei Cluny haben wir franzöſiſch von Lorain und in dieſem Jahre darnach behandelt von Pelargus. Es heißt ferner unter den Unterrichtsgegenſtänden des 9. und der folgenden Jahrhunderte „man ſtudierte den Homer, Virgil, Salluſt und Statius“. Man kann zwar zugeben, daß unter allen lateiniſchen Autoren namentlich Virgil und Terenz im Mittelalter und in der Reformationszeit am meiſten geleſen wurden, weil Virgil durch den frommen Aeneas und die ſchwärmeriſche Dido der chriſtlichen Frömmigkeit und der Liebesgluth der Frauen am meiſten entſprechen und Terenz der Nonne Roswitha und den wichtigſten Pädagogen der Reformation beſonders als Muſter der ſprachlichen Nachahmung gelten mußte, aber im Mittelalter wurde

das Griechiſche und namentlich Homer wenig oder gar nicht bis zum vierzehnten Jahrhundert betrieben. Außer dem Rhabanus, der homeriſcher Verſe kundig geweſen ſein ſoll, wiſſen wir nur von dem berühmten Clemens Hibernius, dem Lehrer unter Karl dem Großen, daß er homeriſche Verſe kannte und anführte, und wenn namentlich von zwei bairiſchen Klöſtern geſagt wird, daß in ihnen Homers Gedichte betrieben wurden, ſo ſind doch zunächſt aus Griechenland Homers Gedichte nach Venedig verpflanzt worden. Erſt ſeit der Reformation und eigentlich erſt ſeit der neuern Zeit iſt das Griechiſche genauer betrieben worden. Sehr treffend ſagt ein berühmter Frankfurter, Philipp Buttmann, der große Verdienſte um das Griechiſche nicht allein in Europa ſondern auch in Nordamerika ſich erworben hat, er habe erſt unter den Augen der großen Menge Griechiſch gelernt. — Mit Recht wird das Studium des Prudentius in den Schulen des Mittelalters hervorgehoben, denn es iſt nicht zu überſehen, daß die Gedichte des Prudentius die Grundlage der geiſtlichen Dichtungen waren, daher wenigſtens 21 Handſchriften mit deutſchen Erklärungen angeführt werden.

Vielfach belehrend iſt die Darſtellung H. H. von den 3 Stiftern und Stiftsſchulen zu Frankfurt von S. 11 — 39, nämlich ſeit dem neunten Jahrhundert die Stifter zu St. Bartholomäus, zu unſerer lieben Frau auf dem Berge, und zu St. Leonhard. Der dritte Prälat beim Dome oder Stifte war in der Regel der Scholaſtikus, der Vertreter der Wiſſenſchaften, von dem auch der rector scholarium, der Lehrer der Kinder und namentlich der Knaben an den einzelnen Schulen ernannt und auf Kündigung entlaſſen wurde. Dem Scholaſtikus war der Kantor untergeordnet, der nicht allein den Geſang im Chore und den Geſangunterricht beſonders der scholares chorales zu leiten hatte, ſondern auch die Leſeabſchnitte für die feſtliche Zeit beſtimmte und den Kirchenkalender anfertigte. Beide Aemter, die des Scholaſtikus und des Kantor, waren innig mit einander verbunden, wie z. B. in Frankfurt bei St. Bartholomäus 1255 die Scholaſtiker- und Kantorſtellen zuſammen begründet wurden. — Wenigſtens ſchon ſeit 1333 war für arme Schüler geſorgt und die frommen Stiftungen armer Schüler waren ein beſonderer Gegenſtand des Scholaſtikus. Ihnen wurde auch Speiſe und Wein dargereicht und zwar im Schiffe der Kirche auf einem beſondern Tiſche. Auch wurde von frommen und wohlhabenden Leuten frühzeitig gegen Rektoren und Lehrer Milde und Wohlthätigkeit bewieſen. Die gegenſeitige Eintracht der verſchiedenen Schulen, unter beſonderem Schutze der Geiſtlichen und Lehrer,

war ausdrücklich vorgeſchrieben. Die Zahl der Schüler in den 3 Hauptſchulen der Stadt betrug 318 im Jahre 1478, was auch in jener Zeit gewiß eine geringe Zahl war. Wie man in vielen Kloſter- und Stiftsſchulen 2 Klaſſen hatte, Außen- und Innenſchulen für die exteriores und interiores, minores und majores, claustrales oder religiosi und saeculares, ſo hatte in Frankfurt jedes Stift zwei beſondere Schulen, ſolche für die jüngere Stufe und ſolche für die höhere, d. h. für die künftigen Geiſtlichen in ſogenannten Domicellarſchulen.

Die Kinderfeſte und Kinderſpiele werden S. 20 genauer beſchrieben und namentlich die dramatiſchen Vorſtellungen. Ganz beſonders, heißt es, ſei das Gregoriusfeſt in Norddeutſchland und das Nikolausfeſt in Süddeutſchland begangen, was wir ſchwerlich zugeben können, denn der heilige Nikolaus war der Schutzheilige der Schiffer und Fiſcher, und in den Städten der Nord- und Oſtſee waren beſondere Nikolaikirchen frühzeitig erbaut, und in ihrer Nähe eigene Schulen geſtiftet, denn der heilige Nikolaus war zugleich der Schutzpatron der Schulen und der Jugend. Da der heilige Nikolaus auch die Kaufleute beſchäftigte, ſo mochte auch in wichtigen Handelsſtädten, wie in Frankfurt a. M. und in Franken das Nikolaifeſt geweiht ſein, wo Kinder- oder Schulbiſchöfe eingerichtet waren. Daß das Gregoriusfeſt zum Gedächtniß an Papſt Gregor den Großen, den hauptſächlichen Begründer des Kirchengeſangs, das überall gefeiert wurde, beſonders in Norddeutſchland begangen ſei, iſt ſchwerlich zu behaupten. — Von den Paſſions- und Oſterſpielen der Jugend finden wir in der Geſchichte vieler Schulen und auch H. H. hat die Aufführung dieſer Schul- und bibliſchen Komödien uns recht klar und anſchaulich vorgeführt. S. 24—33 handelt er vom Scholaſter, dem Rektor und den Lokaten. Der erſtere wird etwas ausführlich beſchrieben, vom Rektor aber ſehen wir, daß der von St. Bartholomäus vom Scholaſter aus deſſen Präbende beſoldet und deshalb der unfähigere und wohlfeilere gewählt wurde, daß aber die Rektoren der beiden andern Kirchenſchulen ihren Unterhalt aus gemeinſamen Beiträgen der beiden Kapitel erhielten. Seit welcher Zeit an den Rektor Schulgeld gezahlt wurde, waren die Verwandten der Stiftsherrn von dieſer Zahlung dispenſirt. — Je mehr die Wirkſamkeit und Lehrthätigkeit der Scholaſtiker abnahm, und ſeit dem ſechzehnten Jahrhundert ihnen nicht mehr die Verpflichtung des Schulhaltens auferlegt wurde, deſto mehr ſteigerten ſich die Arbeiten der Rektoren, die nicht allein die Trivialkenntniſſe und die lateiniſche Grammatik den Kindern beibrachten, ſondern auch in den

höhern Wiſſenſchaften die dem Kirchendienſte Beſtimmten unterrichteten. Wenn ferner früher graduirte Männer zu Rektoren gewählt wurden, ſo erhielten ſpäter und namentlich im ſechzehnten Jahrhundert verheirathete Männer dieſes Amt. Aehnlich in Frankreich; früher wurde, weil die Univerſitäten rein geiſtliche Anſtalten ſein ſollten, nicht allein von den Geiſtlichen, ſondern auch von allen Lehrern der eheloſe Stand gefordert, bis 1452 auf der Univerſität zu Paris zuerſt die Aerzte und 1600 die Kanoniſten von dieſer Einſchränkung befreit wurden. Auch auf der Univerſität zu Wien verlangte man vom Rektor den eheloſen Stand, betrachtete aber bei allen Lehrern und Schülern die Ehe als etwas nicht Schickliches, als eine levis notae macula. Weshalb auch im funfzehnten Jahrhundert man in den Matrikalbüchern den Namen der Verheiratheten zufügte: „uxorem duxit versus in dementiam“. — Die Lokaten verdienten auch durch Buchbinderei ſich Unterhalt, ähnlich wie die Brüder des gemeinſamen Lebens, die von H. H. gar nicht berückſichtigt ſind. S. 34 und 70. Auch in Paris gehörten die Buchbinder zur Univerſität.

S. 39—54 wird gehandelt von den Veränderungen der Schulen ſeit dem 14. Jahrhundert und namentlich in Frankfurt. Nachdem die Univerſitäten, und beſonders Mainz, deſſen allgemeines Studium mehrern Anſtalten, wie in Paris und Köln und namentlich denen zu Bonn?? ähnlich ſei, kurz betrachtet ſind, werden die Veränderungen der Schulen behandelt, was in mehrfacher Hinſicht eine genauere Beachtung ſehr wünſchenswerth macht. Erasmus und Reuchlin werden beſonders hervorgehoben und gezeigt, daß man in Italien ſich an die Alten anſchloß. Die Anhänger der alten Litteratur hießen Poeten, lehrten an Schulen und Univerſitäten, wurden zu Scholaſtern und Rektoren berufen, namentlich ſeit der Reformation, und 1496 war ein ſolcher Poet in Frankfurt. Man machte, S. 44, lateiniſche Verſe, und bewunderte ſich gegenſeitig als zweiten Horaz, Virgil und Homer; — die Burſen löſten ſich auf, die Grade wurden nicht mehr geſucht. Schon in Karls des Großen Akademie begegnen wir alten und griechiſchen Namen; wie Burſen ſich im vierzehnten Jahrhundert auflöſten, ſehen wir nicht ein, da ſie damals eigentlich entſtanden, wie in Prag 1379 das ſogenannte Armencollegium und um dieſe Zeit 8 beſondere Burſen; in Heidelberg die 1393 neuerbaute Burſe mit Hörſälen. Während in Tübingen in der Burſe ein Theil der Studirenden Wohnung und Koſt im 16. Jahrhundert hatten, beſtanden in Heidelberg vier Burſen bis 1448, wo ſeit dieſer Zeit auf manchen

Universitäten der auftauchende und sich mehr und mehr verbreitende Humanismus den Bursen entgegen wirkte.

Den großen Gegensatz zwischen dem Humanismus und dem alten Studiengeist können wir nicht überall hervorheben, und können nur einzelne Universitäten dabei nennen, wie namentlich Basel, Heidelberg und Erfurt und die Geringschätzung der Fakultätsgrade im Gegensatze gegen die Humanistenverbindung namhaft machen. Welche wichtigen Veränderungen seit dem 14. und 15. Jahrhundert mit den Bürgerschulen stattfanden, ist gezeigt. Die nördlichen Niederlande hätten wir hiermit genauer berücksichtigt gesehen.

Die Reformation in Frankfurt und ihre Folgen werden von S. 46—84 ausführlich und klar behandelt, und zunächst an die humanistische Schule und an einen Lehrer daselbst angeknüpft, an Nesenus, der bereits auf der Universität Löwen über Geographie gelesen hatte und ein Freund des auch in Frankfurt hochgeehrten Erasmus war. Treffend wird gezeigt, daß die wissenschaftlich gebildeten Söhne der Frankfurter Patricier auf ausländischen Universitäten studirten und an fürstlichen Höfen feine Sitten sich aneigneten, ähnlich wie im frühern Mittelalter der junge Adel. 1521 entstand in Frankfurt die Junkerschule des Nesenus und dessen Poetenschule. Er war ein großer Anhänger Luthers und förderte die Reformation, besonders auch durch die reformatorischen Bestrebungen der Patricier. Mit 1530 erklärte sich der Rath öffentlich für den Beitritt zur augsburgischen Confession. Sehr richtig wird hervorgehoben, wie in den meisten Städten mit der religiösen Exposition die wissenschaftliche den Sieg errang und Poetenschulen große Macht erlangten. Melanchthon, neben Rhabanus Maurus und Pestalozzi, einer der drei größten Pädagogen Deutschlands, übte auf alle Theile Deutschlands, auf das nördliche wie auf das südliche, und namentlich auf Frankfurt, einen außerordentlichen Einfluß. Er stand in genauer Verbindung mit dem berühmten Straßburger Micyllus, der an verschiedenen Universitäten, namentlich Erfurt, studirt und in Heidelberg gelehrt hatte, 1526 als Rektor nach Frankfurt berufen wurde, der erste war, welcher von dem Rathe ständige Besoldung erhielt, welche damals sehr gering war und erst seit 1643 erhöhet wurde, S. 98, und unter dem die erste öffentliche Schule eingerichtet wurde, namentlich 1542, wobei der Rektor einen Reichsthaler zum Einweihungstage zum Geschenke erhielt. Außer der lateinischen oder Junkerschule wurden 1543 deutsche Schulen für das Bedürfniß der untern Stände in Religion, Lesen und Schreiben begründet; der Unterricht im Rechnen und namentlich im

franzöſiſchen wurde, außer im regelmäßigen Schulgelde, beſonders vergütet, wie denn ſpäter das Schulgeld für die Arithmetik weit höher war als für das Leſen und Schreiben, S. 103. — Obgleich ſeit der Reformation durch proteſtantiſche Lehrer das Griechiſche mehr und mehr ſich verbreitete, ſo ſcheinen auch katholiſche Stiftsſchulen in Frankfurt frühe das Griechiſche gepflegt zu haben, weil ſie dadurch ſich möglichſt erhalten konnten; wenigſtens wurde in der Leonhards-Schule ein Rektor gerühmt, der im Lateiniſchen, Griechiſchen und im wohlgeübten Stile hervorragte; — früher hatten die Scholaſtiker und die Stifter die Leitung der Schulen, ſeit der Reformation wurden dem Stadtmagiſtrate, aus deſſen Mitte beſondere Scholarchen ernannt wurden, die Schulen übergeben und die Lehrer wenigſtens auf 3 Jahre verſchrieben. Die Lehrer, welche dem Rektor zur Seite ſtanden oder ihm untergeben waren, hatten meiſt den Magiſtergrad. Wie in Paris ein beſondrer Stadttheil durch die Schulen hervorragte, genannt das lateiniſche Quartier, ſo gab es in Frankfurt ein gelehrtes Quartier nur lateiniſcher Schulen, während die Schreib- und Leſeſchulen in verſchiedenen Stadttheilen, außer Neben- oder Winkelſchulen, entſtanden. Da zugleich viele Kalviniſten aus Frankreich und aus den Niederlanden einwanderten, ſo entſtanden bald franzöſiſche und niederdeutſche Schulen, unter welchen die franzöſiſchen einen beſondern Grad erlangten, wie denn ſeit 1600 außer 20 deutſchen 6 franzöſiſche Elementarſchulen vorhanden waren. Auch hatte man Schulbücher in lateiniſcher, franzöſiſcher, hochdeutſcher und niederländiſcher Sprache. S. 102.

Die Lehrer an Volksſchulen, über welche ausführlich gehandelt iſt, waren zunftmäßig und ihr Handwerkslohn hieß „Liedlohn“. Wie Schulmeiſter ſo wurden auch Frauen als Lehrerinnen angeſtellt, und ihnen auch ſonntägliche Katechismusprüfungen mit den Kindern übertragen. Kein Schulmeiſter durfte mehr als einen Gehülfen, „Diener oder Jungen“ halten und ſeit dem 17. Jahrhundert war beſtimmt, daß die Wittwe eines Schulmeiſters die Schule „neben einem tüchtigen Jungen“ fortführe. — Wie damals in verſchiedenen Ländern ein großer Kampf zwiſchen Lutheranern und Reformirten beſtand, wie namentlich in der Pfalz und in Heſſen, ſo auch in Frankfurt, wo die lutheriſche Geiſtlichkeit eine beſondere Bedeutung erhielt. In manchen Gymnaſien beriefen ſich die lutheriſchen Geiſtlichen gegen die Lehrer auf die Frankfurter, und ſo heißt es in der Stralſunder Schul-Geſchichte 1643 „viele treffliche Gymnaſien werden von den Predigern ihres Orts viſitirt, ſo beim hochberühmten Gymnaſio in Frankfurt a. M.: ad Moenum.“ 1591 und 1601 war in Frankfurt ausdrücklich

beſtimmt, daß jährlich von den Scholarchen und Predigern die lateiniſchen und deutſchen Schulen viſitirt wurden. Der Predigerconvent ſetzte oft Vieles ſelbſt ohne des Rektors Vorwiſſen ins Werk. S. 97, 101 und 124. Er bewirkte aber auch den Lehrern eine Gehaltserhöhung. Da die Scholarchen ſich um Erziehung und Unterricht weniger bekümmerten als vorher, ſo gewannen die Prediger über das Schulweſen immer größern Einfluß. Sie zeigten überhaupt lebendiges Intereſſe für die Pädagogik, daher der berühmte Ratichius Frankfurt als Centralpunkt für ſeine neue Methode betrachtete und zunächſt an die lutheriſchen Prediger dieſer Stadt ſich wandte. Ein Prediger war auch kurze Zeit Rektor des Gymnaſiums 1550.

Von S. 85—97 wird von Micyllus gehandelt, der die lateiniſche Schule in fünf Klaſſen theilte, in der dritten Klaſſe Virgils Bukolika und Terenz treiben ließ und Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche und aus dieſem ins Deutſche übertrug. Den erſten griechiſchen Unterricht führte er in der zweiten Klaſſe ein. In der erſten Klaſſe wurde „etwa Heſiod und Homer“ — altera quadam lectione S. 138 — geleſen, denn namentlich Homer wurde in jener Zeit ſelten getrieben, kaum das erſte Buch der Ilias oder der Odyſſee. Unter den lateiniſchen Autoren war faſt überall im 16. und 17. Jahrhundert, wie auch früher im Mittelalter, Livius vernachläſſigt, und wurde auch in Frankfurt ganz überſehen. Die Trennung von Sprachunterricht und Sachunterricht iſt treffend von Micyllus hervorgehoben, wie auch von dem Straßburger Lehrer Sturm, und wahrſcheinlich nach deſſen Vorgange, wie ja in unſern Tagen Gottfried Hermann gegen Boeckh den Gegenſatz zwiſchen Verbalphilologie und Sachphilologie hervorgehoben hat. Ueber den Unterricht und die Disciplin finden wir ganz gute Verordnungen namentlich aus dem Jahre 1579, es iſt aber von H. H. irrthümlich angeführt, „der Lehrer tadle, fluche und ſchelte nicht“, denn es heißt in der Urkunde, severitas absque crudelitate, vituperatio absque maledicto oder maledictione, nicht absque maledictio. S. 92 und 139. Ueber die Pädagogen ſind ähnliche Verordnungen gegeben, wie einſt in Rom und in Athen. S. 93 und 100. Von Seiten des Staats wurde Privatpädagogen oder Hauslehrern alle Duldung verſagt. Die Schulgeſetze und die Ordnung der Schüler war nach Trotzendorf beſonders geregelt.

S. 98—107 wird über die Armenſchule gehandelt, wobei arme Schüler im 17. Jahrhundert oft im Gegenſatz gegen die reichern und gebildetern waren und wegen ihres rohen und wüſten Lebens beſchrieben wurden. Einen Gegenſtand bilden dann die franzöſiſchen und

deutſchen Schreib- und Leſeſchulen und ſchließlich beſonders der Unterricht der weiblichen Jugend; wobei der Unterſchied des Mittelalters und der ſpätern Zeit hervorgehoben wird. Die Patriciertöchter wurden nur durch Privatunterricht unterwieſen, die Töchter aber der mittlern und armen Bürger zuſammen mit Knaben unterrichtet. Auffallend iſt, daß ſeit der Reformation und namentlich ſeit 1660 von Nonnen proteſtantiſche Töchter, und ſelbſt im lutheriſchen Katechismus unterwieſen wurden. — Zum Schluß S. 107 — 126 handelt H. H. von den Bewegungen im Schulleben überhaupt ſeit dem 17. Jahrhundert, und beſonders von der pädagogiſchen Thätigkeit der Jeſuiten und des für Frankfurt ſo einflußreichen Wolfgang Ratichius, deſſen methodiſche Veränderungen manche Aehnlichkeit haben mit den heutigen Streitigkeiten in Kurheſſen, wo man, und namentlich Waitz, jetzt den Gymnaſialunterricht zu vereinfachen und die Zerſplitterung des Unterrichts zu verhindern ſucht. An die jeſuitiſchen und ratichiſchen Beſtrebungen ſchließt ſich eine kurze Betrachtung der Erziehungsgeſchichte von der Zeit des Chriſtenthums bis zum dreißigjährigen Kriege, dann eine Chronik der Frankfurter Schulen. S. 127 — 140 werden lateiniſche Urkunden der Frankfurter Schulgeſchichte gegeben.

Cramer.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Hebräiſches Vocabularium zum Schulgebrauch. Mit Hinweiſung auf die Lehr- und Leſebücher von Nägelsbach, Rödiger, Seffer und Brückner zuſammengeſtellt von G. Stier, Gymnaſiallehrer in Wittenberg, ord. Mitgl. der D. Morgenl. Geſellſch. Leipzig, Teubner. 1857. 8. 1/4 $\mathfrak{R}_{\text{e}}$ IV—8—66 S.

Der Herr Verf. will durch ſein Vocabularium, das, wie er im Vorwort ſagt, nicht gleich dem Lexikon der Wiſſenſchaft dienen, ſondern dem Unterricht zu Hülfe kommen ſoll, ein methodiſches Vocabellernen auch in der Hebr. Sprache einführen. Die Hinweiſungen auf die im Titel genannten Lehrbücher ſind den Hauptſtücken vorangeſtellt. Die erſte Abtheilung in dem vorliegenden Büchlein enthält ein grammatiſch geordnetes Verzeichniß der Verba in 3 Hauptſtücken. Dem Vorwort zufolge ſoll aber auch in einem zweiten Hefte *) ein

*) Iſt erſchienen. Lgb.

desgleichen der Nomina folgen, und das dritte, Nom. und Verba zuſammengeſtellt enthalten. In der Vorerinnerung wird mit Recht Alles zu den regelmäßigen Verbis gerechnet, was keine beſondere Abweichung in Hinſicht der Vocale und Conſonanten darbietet. Rechnen wir übrigens die Dageſchierung durch die Buchſtaben בגדכפת ab, ſo haben wir nur wenige Verba, die keine vereinzelte Eigenheit enthalten. Eine Zuſammenſtellung derſelben könnte auch erwünſcht ſein. Unſer V. unterſcheidet tabellariſch poſitive, intenſive und cauſative Stämme, und nennt ſinguläre Zeitwörter, bei welchen einer dieſer Stämme binäre, bei denen 2 und trinäre, wenn alle Stämme vorhanden ſind. Für die Steigerungsſtämme enthält die Tabelle auch die minder gebräuchlichen Formen, wie Pilpel, Pealal ꝛc. Intereſſant ſind die unter dem Texte, außer den beſonders zu merkenden Formen, befindlichen voces memoriales, größtentheils aus der griech. Sprache entnommen. Ein ſolches etymologiſches Verfahren kann nicht genug empfohlen werden. Aber auch die latein. (ſelbſt deutſche und franzöſiſche) kann dazu dienen; zumal bei Verſetzungen der Conſonanten oder beim Rückwärtsleſen der hebr. Wörter. Ref. möchte in dieſer Hinſicht folgende Zuſätze empfehlen. —

S. 1. Bſp. 14. גלם V. mem. *χλαμύς*, wohl auch *ἄγαλμα* und glomus. Bſpl. 28. שפט außer Suffetes, Schaffot (Richtſtelle). S. 10—12. 60. ספר, zählen, Zuſ. Ziffer. S. 13. 74. גבל, Grenze, V. m. Dshebel = Berg. Zſ. Vgl. im Griech. *ὅρος* Grenze und *ὄρος* Gebirge. S. 13. 76. דרך treten, Z. *τρέχω*. S. 13. 108. שבר brechen, Z. Scherbe. S. 16. 117. שלט, Z. Schild, Sultan. S. 17. 4. זקן Senex. S. 18. קצר kurz, curtus. — 2. Hauptſtück: Verba gutturalia. S. 19. אגר, Z. *ἀγείρω*. ערו. Z. עֵדֶר. Heerde. Daſ. 12. Z. עלז Elyſ-ium. S. 26. Z. חבש Verbinder, Wundarzt. S. 21. הלך, Z. *ἐλθ-εῖν* (Verwandt, der Aspirat (χ) ך in ת.) S. 25. נאל Niphal. Z. נִגְאַל wenn nicht etwa corrumpirt für נִנְגְאַל). S. 25. 17. נהג treiben, *ἄγω*. S. 31. (26.) פשע abfallen, Z. peccare (pêcher). S. 38. נשק rückwärts geleſen Küſſen. נגה. Z. *αὐγὴ* (Auge) Glanz. S. 39. לקח. Z. ſich herausnehmen = empören. Vgl. Num. 16. 1. — S. 47. ילד gebähren, Z. *Εἰλειθυία*, Geburtsgöttin. S. 33. טוב, Z. altdeutſch: Top, wohlan, nun gut. Daſ. 44. לוט, Z. latet. Daſ. 39. מות todt, Z. mors, mort-is, Mord. S. 56. 6. לון Z. *ἐ-λιν-νύω*. S. 57. בכה Bach-os. S. 66. לאה las, matt. S. 67. קיא Z. Raka (Racha) Anzuſpeiender.

Außer den verzeichneten Druckfehlern finden ſich noch mehrere, wenn auch leicht zu verbeſſernde Fehler, unter Anderen S. 7. für גבר ופת, בגר כפת. S. 38. Z. 3. lies nach „Troſt Jehovahs" 36. In. ꝛc.

Gewiß wird beim Unterricht dieſes Vocabularium erſprießlich ſein und wollen wir recht gern den fortgeſetzten Theilen, die gleichen Nutzen gewähren dürften, entgegenſehen; da bei ſolchen Arbeiten nicht blos das Gedächtniß, ſondern vorzüglich die Beurtheilungskraft geſtärkt wird.

2. Hebräiſches und Chaldäiſches Handwörterbuch über das alte Teſtament mit einem Anhange eine kurze Geſchichte der hebräiſchen Lexikographie enthaltend von Dr. Julius Fürſt, Erſter Band א—מ. B. Tauchnitz, Leipzig 1857. VI. 806 S.

Mit Recht konnte der Verf. des angezeigten Werkes daſſelbe vertrauensvoll dem Publikum übergeben, zumal abgeſehen von der günſtigen Meinung, welcher ſich das Wörterbuch, in den bereits erſchienenen Heften, erfreute, andere gleiche Arbeiten das Verdienſt des Autors anerkannt haben. Uebereinſtimmend mit anderen Beſprechungen (vergl. Zeitſch. für das Gymnaſialweſen, Febr. 1858, S. 152.) findet auch Refer. die beſonderen Vorzüge des Werkes in der ſehr genauen Angabe der Wortbedeutungen, die ſo mehrfach ſie auch ſind, dennoch auf eine einleuchtende Einheit zurückgeführt werden. Ferner iſt in Hinſicht der Belegſtellen allerdings mitunter eine größere Fülle zu wünſchen, jedoch dürfte wohl auch hier das Maaß nicht überſchritten werden. Die Schule ſoll ja ein Handwörterbuch keinen thesaurus, keine Concordanz in die Hände bekommen. Da übrigens von Seiten der Redaction der Pädag. Revue nur eine kurze Anzeige gewünſcht worden iſt, ſo darf Ref. um die Grenzen nicht zu überſchreiten, ſich ſo viel als möglich nur allgemein über das Ganze ausſprechen. — Im Vergleich mit den bereits vorhandenen ähnlichen verdienſtlichen Werken finden wir bei unſerm Verf. ein ſtetes Bemühen, überall eine neue Bahn zu betreten, ſei es durch etymolog. Forſchung, durch Vereinigung des Semitiſchen mit den ihm entgegengeſetzten Sprachen, oder durch Erläuterung des Achäologiſchen, oder auch durch Erklärung ſchwieriger Stellen und einzelner, bisher vielfach und verſchieden gedeuteter Wörter. Nur einige Fälle mögen hier erwähnt werden, indem auf die folgenden Artikel aufmerkſam gemacht wird: אחשורש, בֵּן 8) בְּרֶן (Einleuchtend iſt hier die Erklärung: בֵּן דֶּן, da man damit בַּעֲלִיט = בֶּן עֲלִיט vergleichen kann). Vergl. מות לַבֵּן. dann:

חָנֵף ·הוּן ·גִּשֵּׁן (vgl. die entgegengeſetzte Anſicht in Gesen. thesaur. s. h. v.) יָדַע, die Grundbedeutung am Ende des Artikels ſcharf entwickelt. יְהֹ nebſt ſämmtlichen Nom. propr., die damit zuſammengeſetzt. לָקַח (vgl. Ges. thes. s. h. v. I). Hier iſt bei Num. 16, 1. mit Recht keine Ellipſe angenommen worden und vielmehr der paſſende Vergleich mit den lat. Phraſen: capere conatum; sibi sumere angegeben. „unternehmen, ſich herausnehmen", Mendelsſohn überſetzte bereits: ſich empören. Joel Lewi: „Einſt nahm ſich heraus". Vgl. מְגִ ·לְוִיָתָן (ſinnreich erklärt) und mehreres andere, wovon jedoch aus angegebenen Gründen hier abgeſehen werden muß. — Wünſchenswerth ſcheint es für den Refer. geweſen zu ſein, wenn auch Vergleiche mit dem Franzöſiſchen zum Nutzen der Schüler gelehrter Anſtalten angeſtellt worden wären (vergl. Pädag. Revue Oct.- und Nov.-Heft 1856, S. 301—306). Auch erſchiene es zweckmäßig, bei bedeutenderer Analogie des Hebräiſchen und Deutſchen unmittelbar in die Parentheſe das deutſche Wort beizufügen, wie dieſes ſelbſt im Lexicon manuale von Stadler geſchehen iſt. Auch beim Zurückleſen der Hebräiſchen Wörter haben ſich neuerdings Uebergänge ins Lateiniſche ausfindig gemacht, vgl. דְּרוֹם und merid-ies ꝛc. Neuere Anſichten, wie z. B. von Maurer, Brückner ꝛc. in etymologiſcher und grammatiſcher Hinſicht mögen wohl gefliſſentlich vermieden worden ſein, z. B. über אֲבָנִים, חֲרֵי יוֹנִים oder Ueberſchriften der Pſalme (nach Brückner). — Gewiß wird übrigens auch der folgende Theil des Werkes von gleicher tiefer Forſchung zeugen und bei Allen, die dem Wiſſen keine Stagnation wünſchen, die verdiente Anerkennung ſich erwerben.

Mühlhauſen.

Mühlberg.

In Pädag. Rev. 1. Abth. 1858. B. 58. S. 226—230 finden ſich folgende Druckfehler:

יְדַעְתִּי lies (227. Mitte) יְדַעְתִּ. — S. 228. (Mitte) נחב lies נָהָר in Z. 19. lies נַהֲרוֹת. — S. 229. Z. 4. v. o. מְבְצִיר in (Mitte) לְאַנִי und Z. 8. v. u. שְׁמוּעַ.

1. Vocabularium latinum, ein Lern- und Sprechbuch nach dem Grundſatze der Ideenverknüpfung und den Erforderniſſen der zuſammenhängenden Rede von O. Haupt und H. Krahner. Erſte Abtheilung für Quinta und Quarta. Poſen, Merzbach, 1857. S. 95.
2. Originationis latinae liber memorialis. Lateiniſcher Wortſchatz in etymologiſch begründeter Ordnung zum Schul- und Selbſtunterricht von Langenſiepen. Leipzig, Teubner, 1857. S. 195.

Eine eigenthümlich rührige Thätigkeit auf dem Gebiete des lateiniſchen Unterrichts iſt ſeit einigen Jahren durch die Vokabel, das einzelne Wort, hervorgerufen worden. Daß mit dem grammatiſchen Unterrichte von Anfang an auch die Erlernung einer größeren Anzahl von Vokabeln verbunden werde, liegt nothwendig im Weſen und in der Aufgabe der Spracherlernung überhaupt: die einzelnen Worte ſind ja die erſteren einfachen und faßlichen Stoffe und Körper, welche die Bedingungen für den lebendigen Proceß der Sprache und deſſen Erkenntniß darbieten. Die Nothwendigkeit einer baldigen und fortgeſetzten Erlernung und Einübung eines größeren Theiles dieſes einfachen Sprachſtoffes iſt zwar zu allen Zeiten anerkannt, in neueſter Zeit aber ſtärker betont, das Vokabellernen als ſtehende Uebung von den bedeutendſten Schulmännern und von einſichtsvollen Behörden nachdrücklich empfohlen und anbefohlen worden. Hinſichtlich der bei dieſer Uebung zu befolgenden Methode ſind verſchiedene Geſichtspunkte aufgeſtellt, verſchiedene Wege vorgeſchlagen und demgemäß auch mannigfache Lehr-, Hülfs- und Stoffbücher auf den Markt gebracht worden. Im Allgemeinen ſind es eben zwei Wege, auf denen man zu dem von Allen als nothwendig anerkannten Ziele gelangen will; die Einen verlangen ein ſelbſtändiges, für ſich beſtehendes, neben den ſonſtigen ſprachlichen Uebungen hergehendes, wenn auch mit ihnen möglichſt eng zu verbindendes Vokabellernen, und laſſen deswegen Vokabularien benutzen, die entweder nach einem realen oder nach einem ſprachlichen Geſichtspunkte angelegt ſind; Andere wollen die Vokabelerlernung nur an den grammatiſchen Lehrgang knüpfen und mit den dazu gehörigen Leſe- und Ueberſetzungsübungen in Verbindung ſetzen. Es iſt nicht unſere Abſicht, uns ſpeciell über die verſchiedenen bei der Vokabelerlernung beobachteten Methoden und Anſichten auszuſprechen; bergen aber können wir es nicht, daß die abgeſonderte für ſich beſtehende Vokabelerlernung, die ſchon mit dem erſten Unterrichte in der lateiniſchen Sprache beginnen ſoll, uns nicht recht naturgemäß und angemeſſen erſcheinen will. Auf der unterſten Stufe wenigſtens, wo die nöthigen Anknüpfungspunkte noch fehlen,

wo eine ſofortige Verwendung und Verbindung nicht ſo leicht hergeſtellt werden kann, wo auch etymologiſche Uebungen oder Entwicklungen der Begriffe und Bedeutungen ſich noch nicht vornehmen laſſen, iſt das einzeln hingeſtellte Wort immerhin etwas Kahles, Nacktes und Fremdes und wird unter der Menge anderer unter ſich meiſt heterogener Wörter und Begriffe leicht verſchwimmen und verſchwinden. Das Wort dagegen, an welchem mit dem Knaben eine Uebung vorgenommen wird, das dieſer ſelbſt etwa wegen der Gleichartigkeit oder Aehnlichkeit der Endung und Flexion unter eine beſondere Klaſſe einreihen kann, das ihm in Verbindung mit anderen erſchienen iſt, das er wieder mit anderen in Verbindung ſetzen ſoll, ſteht nothwendig in einer engeren und innigeren Beziehung zu ihm und ſeiner geiſtigen Thätigkeit, es erweckt bei ihm größeres Intereſſe und ſchafft ihm größere Freude. Es kann nicht ſchwer fallen, die früher vorgekommenen und memorirten Vokabeln ſpäter wieder nach beſtimmten Gruppen ordnen, repetiren und verwenden zu laſſen, ſo daß zugleich mit der Erlernung der Vokabeln ein lebendiger Verkehr, eine größere Vertiefung, ein eigentliches Hineinleben in den bekannt gewordenen ſprachlichen Stoff herbeigeführt wird. Das Leſeſtück, ſelbſt das dürre Paradigma, wird als ein reichhaltiges, vielſeitig verwendbares Beſitzthum erſcheinen, Anknüpfungen, Verbindungen, Anregungen werden ſich gleichſam von ſelber ergeben für Schüler und Lehrer.

Von den zahlreichen in neueſter Zeit erſchienenen Vokabularien, die ein ſelbſtändiges von dem grammatiſchen Unterrichtsgange und der Lectüre unabhängiges Erlernen von Vokabeln vermitteln ſollen, liegen uns die beiden oben genannten zur Anzeige vor; das erſtere giebt die Wörter nach einem ſachlichen Zuſammenhange, das andere nach dem etymologiſchen.

Die Verfaſſer von Nr. 1 haben in 29 Abſchnitten mit beſonderen Ueberſchriften (die Schule, das Haus, der Garten, die Familie, Freundſchaft, Staat, Krieg, Religion u. ſ. w. die darunter gehörigen Vokabeln, meiſt Subſtantive, Adjective und Verben, dergeſtalt zuſammengeſtellt und geordnet, daß eine grammatiſche Verbindung derſelben ſofort zur Bildung von Sätzen in einfacher oder zuſammengeſetzter Form Veranlaſſung geben kann oder muß. Sie wollen dadurch den Uebelſtand vermeiden, auf den Ref. im Vorſtehenden ſchon hingedeutet hat, daß der Schüler bei ſeinem Vokabellernen nicht etwas Abgeriſſenes, Iſolirtes, in keinem äußeren oder inneren Zuſammenhang mit anderen Dingen Stehendes, nicht ein „anorganiſches oder höchſtens blos grammatiſch klaſſificirtes Atom“ lerne, ſondern hoffen durch ihre

Anordnung zu erreichen, „daß der Zweck des Lernens der Vokabel immer zuſammenfalle mit dem Zwecke ihres Daſeins in der Sprache“. Ferner beabſichtigen ſie durch die Anordnung ihres Vokabulars die Selbſtthätigkeit und Tüchtigkeit des Schülers zu fördern, eine gedeihliche Wechſelwirkung des deutſchen und lateiniſchen Unterrichts herbeizuführen, Sicherheit und Feſtigkeit der einmal gelernten Wörter durch die Zuſammengehörigkeit und innere Beziehung derſelben auf einander zu bewirken.

Die ganze Anlage iſt ſinnig und ſcheint naturgemäß, da die zu memorirenden Wörter durchweg dem Kreiſe der Vorſtellungen der betreffenden Schüler angehören. Doch drängen ſich uns hierbei einige Bedenken auf.

Wo dem Schüler für die zuſammenſtellbaren Vorſtellungen die entſprechenden Wörter präſent ſind, wie in der Mutterſprache, da wird ſich eine Zuſammenſtellung derſelben zu Sätzen, Erzählungen u. ſ. w. ſehr bequem geſtalten; wo aber die Bezeichnungen für die leicht vereinbaren Begriffe erſt erlernt werden müſſen, da wird durch die von den Verfaſſern getroffene Anordnung wenig gewonnen werden. Denn die hier neben einander geſtellten Wörter haben doch ſo lange, als ſie noch nicht im Gedächtniſſe feſtſitzen, nichts Zuſammengehöriges oder Gemeinſames, es beſteht zwiſchen ihnen noch keine nothwendige, ſondern nur eine zufällige oder mögliche Verbindung; jedes ſteht noch für ſich da und muß als Einzelnes gelernt werden; das Verwenden zu Sätzen kann erſt dann eintreten, wenn die Bedingung des Erlernens erfüllt iſt. Bei allem Vokabellernen bildet ja den Hauptzweck und die Hauptſchwierigkeit das einzelne Wort, die Verbindung der einzelnen Wörter zu Sätzen iſt das Secundäre. Es bliebe demnach nur der Gewinn übrig, daß die einzelnen gelernten Wörter, nachdem ſie mit Hülfe der dargebotenen Zuſammenſtellung in die Form von Sätzen gebracht worden ſind, leichter und ſicherer behalten werden könnten. Zur Erreichung dieſes Zweckes aber würde es nothwendig ſein, daß die entſprechenden Sätze ſelbſt im Vokabular mit dargeboten ſeien. Denn dem Schüler kann man doch die Zuſammenſtellung der einzelnen Wörter und Wörtergruppen zu Sätzen nicht wohl überlaſſen, da auf dieſe Weiſe Fehler, Verkehrtheiten, Trivialitäten in Menge vorkommen würden; wenn aber der Lehrer in der Vokabelſtunde Sätze u. ſ. w. bilden läßt, ſo werden dieſe, weil ſie immerhin ziemlich einförmiger Natur und ſehr disparaten Inhalts ſein müſſen, nach der Stunde im Gedächtniß nicht treu haften, und der Hauptzweck, das Erlernen und Behalten der Wörter, wird nicht weſentlich gefördert

werden; ſoll aber endlich der Lehrer die einzelnen Wörtergruppen zu Satzgebilden, Erzählungen u. ſ. w. verarbeiten und etwa diktiren, ſo ſetzt dies neue Arbeit und Zeitaufwand von Seiten des Lehrers und Schülers voraus, und am Ende würde doch nicht viel Anderes gewonnen ſein, als was jedes Leſebuch und Ueberſetzungsſtück darbietet, eben Sätze in einfacher oder erweiterter Form, deren einzelne Wörter in jedem einzelnen Falle zuſammengehörige Vorſtellungen enthalten, und deren einzelne Wörter gelernt und gemerkt werden müſſen. Auch möchten wir noch bemerken, daß das vorliegende Vokabularium, da es für Quinta und Quarta beſtimmt iſt, eine ſehr große Anzahl Wörter enthält, die den betreffenden Schülern ſchon anderwärts vorgekommen und bekannt geworden ſein werden.

Die zweite oben angeführte Schrift befolgt die etymologiſche Anordnung in wiſſenſchaftlicher Strenge. Nicht die Willkür des Realvokabularien-Autors, ſagt der Hr. Verf., ſondern die Sprache ſelbſt in ihrer individuellen Natürlichkeit muß als die eigentliche Führerin auf dem Wege der ſachlichen Anordnung des fremden Wortſchatzes gelten; Wörterlernen an ſich iſt nicht die Hauptſache, ſondern vernünftiges Wörterlernen, Lernen des geiſtigen Zuſammenhangs der Wörter im formellen Entwicklungsgange der Sprache, deſſen klare Erkenntniß auch die Schätze der Sprache am beſten ans Licht ſtellt und zum bleibenden Eigenthum macht. Die Arbeit des Hrn. Verfs. beruht eben ſo ſehr auf wahrhaft pädagogiſchen Anſichten, als ſie ſich durch wiſſenſchaftliche Methode und genaue Benutzung der neueſten Grundſätze und Reſultate wiſſenſchaftlicher Etymologie auszeichnet. Für etymologiſche Uebungen, die eine tiefere Kenntniß der Sprache und zugleich die Erlernung eines größeren Wörterſchatzes vermitteln, bietet demnach das genannte Buch ſehr gute Anleitung. Neben den formverwandten Wörtern ſind auch ſinnverwandte und gegenſätzliche angegeben, eine ziemliche Anzahl versus memoriales können die ganze Arbeit beleben und erleichtern. Auf der unterſten Stufe können freilich die bezeichneten Uebungen noch nicht vorgenommen werden; auch der Hr. Verf. iſt der Meinung, dieſelben erſt von Quinta ab beginnen und mit Tertia beendigen zu laſſen; ja es dürfte rathſam ſein, dieſelben auch noch ſpäterhin zu erneuern; die darauf zu verwendende geringe Zeit würde ſicherlich doppelten Nutzen bringen. Die Einleitung, in welcher außer der Auseinanderſetzung über die Einrichtung des vorliegenden Vokabulars auch Notizen über die Geſchichte des Wörterlernens und der Wortforſchung geboten ſind, iſt intereſſant und lehrreich. Ebenſo wird ſich die angehängte kurze Ueberſicht etymolo-

giſch ſchwieriger lateiniſch-franzöſiſcher Wörter mit Nutzen verwenden laſſen.

Sondershauſen.

Dr. G. Queck.

Beiträge zur Reform der Grammatik. Erſtes Heft. Die Grundlegung der Grammatik mit Rückſicht auf die Stellung der Grammatik in der Volksſchule und auf den Zuſammenhang der modernen Grammatik mit den Principien der Revolution. Von Dr. Fr. Michelis, Pfarrer in Albachten. Münſter, 1857. Theiſſing'ſche Buchhandlung. 12 Sgr.

Die vorliegende ſcharfſinnige Schrift iſt ſprach-philoſophiſcher Natur. Ihr Herr Verfaſſer, ein katholiſcher Theologe, als achtungswerther Bekämpfer des Materialismus unſerer Tage nicht unbekannt, ſieht in der Geiſtesrichtung, welche von der neueren Philoſophie heraufgeführt worden iſt, die Stellung des grammatiſchen Unterrichts in der Aufgabe, dem Unterrichte überhaupt eine formale Grundlage zu gewähren, gefährdet, und hält es hoch an der Zeit, daß der Grammatik dieſe Stellung erhalten und ſie, ſoweit ſie aus derſelben bereits herausgedrängt worden ſei, in ihr uraltes Recht wieder eingeſetzt werde. Vom warmen Intereſſe für die „Wiedereinſetzung des Sprachunterrichts in ſeine volle Würde“ und die „Zurückführung deſſelben auf ſeine wahren idealen und ewigen Principien“ belebt und getrieben, hat der Hr. Verf., indem er auf die letzten Principien des Denkens und der Sprache zurückgegangen, eine neue Baſis für den organiſchen Aufbau der Grammatik aufgeſtellt. Dieſe Baſis hat er gewonnen in der Definition vom Satze, welche bereits Plato gegeben; in den verſchiedenen Grundformen des Satzes, die ſich aus der Platoniſchen Definition vom Satze ableiten laſſen und in einer Unterſcheidung und Claſſificirung der Redetheile aus einem objectiven, ſubjectiven, formalen und metaphyſiſch-objectiven oder idealen Geſichtspunkte. Die Darlegung dieſer neuen Baſis enthält zugleich eine ſcharfe Kritik der modernen Grammatik in der Begründung und Ausgeſtaltung, die dieſelbe vorzugsweiſe durch K. F. Becker erfahren hat. Bekanntlich iſt ſchon von anderer Seite darauf hingewieſen worden, daß Beckers Bearbeituug der Grammatik darin ihre wiſſenſchaftliche Schwäche hat, daß ſie zwiſchen Logik und Sprache eine völlige

Congruenz ſetzt. Unſer Herr Verf. zieht die Conſequenzen dieſes Fehlers, die, da Becker's Logik die Hegel's iſt, in deſſen Pantheismus und in den Materialismus vom neuen Datum auslaufen und ſtellt endlich folgerichtig unſere Gegenwart vor die Frage: Soll der Unterricht fortan auf materialiſtiſcher oder auf idealer Grundlage aufgebaut werden? Dieſe Frage hat aber nach ſeiner Meinung nicht blos eine Bedeutung für die Lehranſtalten, die eine wiſſenſchaftliche Kenntniß der Grammatik vermitteln können, ſondern auch für die Volksſchulen, da in der Ausbeutung der Becker'ſchen Methode für die niedern Schulen die Arbeit liege, den Hegel'ſchen Pantheismus unter das Volk zu bringen. Mit dieſer Behauptung iſt der Hr. Verf. in ſeinem Gedankengange bei einem Punkte angekommen, wo ich glaube, ihm widerſprechen zu können. Ich erhebe dieſen Widerſpruch, ungeachtet ich völlig beiſtimme, wenn er ſagt, daß „die rechte Definition des Grundbegriffs für eine jede Wiſſenſchaft das Erſte und Nothwendigſte ſei", und wenn er dem Sprachunterrichte in der Volksſchule ebenfalls die Aufgabe zuweiſt, eine formale Grundlage des Unterrichts überhaupt zu ſchaffen. Ich ſetze Folgendes entgegen.

Die formale Grundlage, welche der Sprachunterricht dem Unterrichte, der es auf Mittheilung von Kenntniſſen und Einſichten abſieht, zu bereiten hat, wird geſchaffen, wenn die Sprache in dem ganzen Reichthum ihrer Ausdrucksformen dem Schüler eingepflanzt und ſo in der Mannigfaltigkeit ihrer Kammern dem Geiſte deſſelben zur Bewohnung überwieſen wird. Nicht um Erzeugung einer Kenntniß von dem organiſchen Baue der Sprache handelt es ſich bei der geforderten Grundlage, ſondern um Aneignung der Sprache als eines Organismus, der in allen ſeinen Gliedern dem denkenden Geiſte des Schülers gefügig wird, aber auch, da in ihm Ordnung und Geſetzmäßigkeit herrſcht, denſelben in beſter Weiſe ſchult. Die Wege der Aneignung der Sprache ſind das Hören, Sprechen, Schreiben und Leſen. Der Schüler ſchaut auf dieſen Wegen die verſchiedenen Satzformen in Redeweiſen an; er lernt dieſelbe in ihren Gliedern und Beziehungen durch zweckmäßig angewandte Fragen verſtehen und durch Uebung mündlich und ſchriftlich richtig gebrauchen; er lernt ſie auch nach praktiſchen Geſichtspunkten unterſcheiden und ordnen. In allen dieſen Wegen tritt der Satz als ein Object vor dem Schüler auf, deſſen Form er ſich bemächtigt, indem er mit ſeinen Gedanken in dieſelben ſich ſchickt und fügt. Die Grammatik baut ſich für ihn in lauter Satzanſchauungen auf; durchaus nicht begriffsmäßig aus einem Principe. Solche Arbeit als eine wiſſenſchaftliche verlegt ſich in ihren

Anfängen in die oberen Classen eines Gymnasiums; in ihrer ganzen Breite und Tiefe gehört sie den akademischen Studien an. Wenn nun auch dem Schüler die Erklärung vom Satze gegeben wird, welcher, wie der Hr. Verf. nachgewiesen, eine Verwechselung des Satzes mit dem logischen Urtheile zu Grunde liegt: so ist doch nicht die geringste Aussicht dazu vorhanden, er werde auf dem Grunde der blos logisch-formalen Erklärung des Satzes bis zu der Folgerung vorschreiten, in welcher das Denken als schöpferische Thätigkeit angeschaut wird; eben so wenig ist auf dem Gebiete des Volksschul-Unterrichts die Veranlassung vorhanden, das Denken und Bewußtsein des Menschen als ein Resultat des organischen Prozesses darzustellen. Die Volksschule lehrt, was 1. Mos. 2, 7 geschrieben steht. Auch von der Auffassung, welche in der Sprache ein blosses Mittel sieht, wird weder der Materialismus noch die Revolution in der Volksschule etwas zu ernten haben. Ihren Zöglingen bleibt mehr noch als andern die Sprache als eine Macht gegenüberstehen, von der sie sich abhängig fühlen. So richtig die Folgerung ist, daß, wenn der Einzelne zum Herrn der Sprache erhoben wird, dadurch seine Abhängigkeit von der in der Sprache vorzugsweise bestehenden nationalen Gemeinschaft sich löset und die Autonomie des Individuums als das Princip der Revolution verkündet wird: so gelangt die Erhebung doch nirgends zur Wirklichkeit, da im Leben jeder thatsächlich unter der Macht seiner Volkssprache steht und ihr sich nicht entziehen kann. Es giebt falsche Principien, deren Consequenzen darum keine praktische Bedeutung erlangen, weil das Leben mit seiner gesunden Reactionskraft dieselben vernichtet. Die Anschauung der Sprache als eines blosen Mittels scheint mir in diese Kategorie zu gehören.

Schließlich bekenne ich, daß mir die Schrift des Herrn Pfarrers Michelis viel zu denken gegeben. Ich empfehle sie angelegentlich allen Freunden sprach-philosophischer Untersuchungen und sehe dem versprochenen zweiten Hefte, welches den Ausbau der Grammatik nach den in dem vorliegenden entwickelten Principien mit besonderer Rücksicht auf den Sprachunterricht auf dem Gymnasium behandeln wird, mit Spannung entgegen.

Mühlhausen.

Otto.

Elementarbuch der däniſchen Sprache von Carl Kleinpaul, Dr. phil. Altona, 1856 (Verlagsbureau); Pr. 11¼ Sgr. (96 Seiten).

Ein franzöſiſcher Schriftſteller, Girardin, ſtellt bei jedem Sprachbuche die Forderung: „que la méthode en soit nette et facile“. Dieſen Grundſatz hat der Verfaſſer im vorliegenden Elementarbuch mit Glück zur Geltung gebracht und ſich weit über das Niveau der Alltagserſcheinungen erhoben.

Dennoch können wir uns mit der Anordnung des Stoffes nicht ganz einverſtanden erklären. Es fehlt mehreres für den Anfänger ſehr Wichtige: Lehre der Ausſprache, Vergleichung däniſcher und deutſcher Wortbildung, Geſchlechtsregeln der Subſtantiven; dann (und dieſes ſcheint uns am Wichtigſten): Erklärung der Wörter bei den erſten Uebungsſtücken. Bei den Leſeſtücken ſind allerdings Vokabeln untergeſetzt, allein dieſes wäre auch von vornherein nöthig geweſen, damit der Anfänger ſich eine gewiſſe copia verborum aneignen könne. In ſeinem Vorworte ſagt zwar Hr. Dr. Kleinpaul: „Der Grund, welcher für den ſchnellen Fortſchritt der Uebungen ſprach, hat auch die Unterlegung aller Vokabeln unnöthig erſcheinen laſſen“. Dieſes will uns jedoch nicht recht einleuchten: mit einem Lehrer, der den Schülern die Wörter dictirt, ja; ſoll aber das Buch zum Selbſtunterricht dienen, ſo mußte auch auf Unterlegung der Vokabeln Rückſicht genommen werden.

Gern hätten wir auch geſehen, daß Verfaſſer mit dem Verb begonnen und ſo den Schüler in den einfachen Satz eingeführt hätte. Es gehen zwar, von der erſten Lection an, mündliche und ſchriftliche Uebungen Hand in Hand, und die Converſation wird ſpäter durch Geſpräche mit nebenſtehender Ueberſetzung zur Entwicklung gebracht. In dieſen Geſprächen hat ſich der Verfaſſer — nicht ohne Erfolg — bemüht, das Angenehme und Anziehende mit dem Nützlichen zu verbinden, und es verdient ganz beſonders rühmender Erwähnung, daß ſie ſich durch eine feine und gebildete Sprache auszeichnen.

Gern hätten wir geſehen, daß die poetiſchen Stücke weggeblieben wären, und bei den Leſeſtücken auf erzählende und beſchreibende Proſa mehr Rückſicht genommen worden wäre. Einige Stücke aus Dänemarks Geographie, der Naturgeſchichte, einige biographiſche Skizzen ꝛc. hätten den Werth des Buchs erhöht. Bei einer zweiten Auflage wird der Verf. dieſes gewiß berückſichtigen und die Nachträge an Ort und Stelle in den Text einſchalten.

Die äußere Ausſtattung des Buches verdient lobende Erwähnung. Der Druck iſt korrekt; der Preis mäßig.

Altona.

G. de Caſtres, Prof.

II.

Theokrits Idyllen für den Schul- und Privatgebrauch erklärt von A. Th. H. Fritſche. Leipzig, B. G. Teubner 1857. VI. u. 268 S. 8. 24 Sgr.

Wieder einmal iſt das Verſtändniß eines antiken Schriftſtellers um ein ſehr beträchtliches gefördert. Dank den vielen Bemühungen unſerer Philologen und Dank auch der um das klaſſiſche Alterthum ſo verdienten Verlagsbuchhandlung eines Teubner und Anderer.

Seit dem Erſcheinen von Hermanni Scholae Theocriteae iſt der Theokrit gleichſam Modeſchriftſteller der gelehrten Philologie geworden. Die namhafteſten Kritiker, Lachmann, Haupt, Bergk, Meineke, haben in Emendation der ſchwierigſten Stellen mit einander gewetteifert. Eine Anzahl von kritiſchen Ausgaben ſind raſch auf einander gefolgt; die von Ziegler, Wordsworth, Ameis, Ahrens, Meineke. Auch hat es nicht an Ueberſetzungen gefehlt. Wir haben in neueſter Zeit drei deutſche. In Betreff der Erklärung aber iſt ſeit der Ausgabe des Theokrit von Wüſtemann nichts Zuſammenhängendes geſchehen, denn die elegante Ueberſetzung von Rennier, Paris 1857, beſchränkt ſich nur auf einzelne Bemerkungen. Es war daher wirklich Zeit, daß bei einem Schriftſteller, welcher ſo viel Intereſſe erregt hat und der auf den Gymnaſien recht gut in Secunda neben Homer zur Abwechſelung geleſen werden kann, was hie und da wohl auch geſchieht, die Reſultate der vielen gelehrten Unterſuchungen für den allgemeinen Gebrauch zugänglich gemacht wurden. Und dazu war der verdienſtvolle Erklärer von Ariſtoteles Ethica Eudemia, welcher ſchon in ſeiner Inauguraldiſſertation de poetis bucolicis Gissae 1845. 8. dem Theokrit ſeine beſondere Aufmerkſamkeit zugewendet hatte, gewiß ſehr geeignet.

Der Leſerkreis, welchen der Herr Verf. vorausſetzt, „ſind tüchtige Primaner und Secundaner, wie ſie unſre norddeutſchen Gymnaſien bilden, junge Philologen, welche der Gang ihrer Studien auf die

Lectüre der griechiſchen Bukoliker führt, und endlich Freunde der Claſſiker, welche den Theokrit zur Hand nehmen, um ſich in die alten Zeiten, die eigene ſchöne Jugendzeit, zurückzuverſetzen.“ Zur Erleichterung für den Anfänger iſt eine clavis Theocritea beigefügt, um über die erſten Schwierigkeiten des doriſchen Dialekts hinwegzuführen und unnöthigen Aufenthalt zu beſeitigen. Die Einleitung zum Ganzen giebt einen guten Ueberblick über das Entſtehen und die Bedeutung der bukoliſchen Poeſie, welche ſelbſt Dilettanten anziehend zu leſen ſein dürfte. Der Kenner wird daraus entnehmen, daß der Verf. die in ſeiner genannten Diſſertation behandelten Fragen fleißig weiter gefördert hat. Jedem Gedichte wird für das nächſte Bedürfniß eine kurze und bündige Darſtellung ſeines Grundgedankens vorausgeſchickt, für weitere Studien werden hie und da Fingerzeige durch kurze Notizen, vergl. z. B. Argum. zu Idylle 4., gegeben.

„Die Hauptſache ſoll die Erklärung ſein“. Hier iſt zuvörderſt zu rühmen, daß der Herausgeber die Grenzlinien zwiſchen einem Zuviel und Zuwenig in ſprachlichen Dingen zu halten geſucht und unſeres Bedünkens glücklich getroffen hat. Was an den einzelnen Stellen über einen beſtimmten Sprachgebrauch zu bemerken war, iſt in der betreffenden Note ein für allemal abgemacht. Die Lichtpunkte ſind aber recht eigentlich die ſachlichen Erklärungen. Man ſehe z. B. die intereſſanten Zuſammenſtellungen zu 1, 12 über die Nymphen, zu 5, 99 über die Farbenbezeichnung *πελλός* und vor Allem die Erklärung des Bechers zu 1, 27 fg. vergl. dagegen z. B. Wüſtemann. Beſondere Sorgfalt iſt auf die Erklärung der ſo oft vorkommenden Pflanzennamen gerichtet. Als Beiſpiel dafür diene die Anmerkung zu 5, 131: *πολλὸς δὲ καὶ ὡς ῥόδα κίσθος ἐπανθεῖ* welche wir ganz hierher ſetzen. *κίσθος*, Ciſtröschen, cistus; welche Species, ob cistus incanus, wie Hogg p. 105 will, oder cistus villosus oder cistus creticus, läßt ſich nicht entſcheiden. Die roſenrothen Blüthen dieſer am Mittelmeer heimiſchen Pflanze kann man aus der Ferne für eine Klatſchroſe halten; am cistus incanus tritt das Roſenroth noch mehr hervor. Theophr. H. Pl. 6, 2 *κίσθου δύο γένη διαιροῦσι, τὸ μὲν ἄρρεν, τὸ δὲ θῆλυ, τῷ τὸ μὲν μεῖζον καὶ σκληρότερον καὶ λιπαρώτερον εἶναι καὶ τὸ ἄνθος ἐπιπορφυρίζον. ἄμφω δὲ ὅμοια τοῖς ἁγίοις ῥόδοις, πλὴν ἐλάττω καὶ ἄοσμα.* Abbildung von cist. vill. Reichenbach III. Taf. 40, von cist. cret. ebendaſ. Jacquin Taf. 95. Düſſeld. XIV. Taf. 23. Plenck Taf. 423.“ Recht zweckmäßig ſind die Parallelen aus den geleſenſten Claſſikern gewählt, und nicht ſelten

reicht eine einzige hin zur Vermeidung einer langen erklärenden Note. Vergl. z. B. zu 26, 5.

In der Kritik hat ſich der Verf. ſehr gemäßigt gehalten, ohne jedoch an verdorbenen Stellen evidente Correcturen von der Hand zu weiſen. Sehr ſinnig iſt 18, 39 die Conjectur *δρόσον* für *δρόμον*. Oft dagegen wird zu dem bekannten bei Ameis zurückgekehrt. Idylle 8, 13 hält Fritſche mit Hermann *ἄεθλος* als masc. mit Recht feſt. Statt Kampfpreis konnte er das Wort noch einfacher als Bezeichnung des Gegenſtandes, um welchen man kämpft, erklären. Dann hat das masc. gar keinen Anſtoß.

Doch genug zur Anzeige. Wir haben dem nichts hinzuzufügen, als den Wunſch, daß der gelehrte Herr Verf. ſein unverkennbares ſchulmeiſterliches Talent und Geſchick (er nehme uns dies Prädicat nicht übel, wir glauben gerade heutzutage etwas darauf geben zu dürfen) der Erklärung eines andern griechiſchen Schriftſtellers, etwa des Pindar, zuwenden möge.

A.

Arrians Anabasis. Für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauch herausgegeben von Dr. Gottlob Hartmann, Oberlehrer am fürſtlichen Gymnaſium zu Sondershauſen 2. B. 194 S. Jena 1856.

Das 1. Bändchen von Hartmann's Arrianausgabe iſt in der Pädag. Revue 1857. 1. Abth. Bd. 47. S. 292—298 beſprochen.

Das zweite Bändchen dieſer für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauch beſtimmten Ausgabe, deren Zweckmäßigkeit und Trefflichkeit auch von Prof. Dr. Mützell in der Zeitſchrift für Gymnaſialweſen und von Dr. Vollbrecht in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik anerkannt worden iſt, enthält den Schluß des Textes, 4—7 Buch, auf 182 Seiten, ein kleines Verzeichniß von Berichtigungen und Druckfehlern und auf 11 Seiten ein geographiſches Regiſter, das die nöthigſten Notizen über die im Buche vorkommenden geographiſchen Namen giebt.

Der Plan und die Einrichtung der Ausgabe, ſo wie die Art und Weiſe der Ausführung des Plans iſt den Leſern dieſer Blätter aus der Anzeige des erſten Bändchens bekannt; es wird deshalb die Verſicherung genügen, daß der Herausgeber mit derſelben Sorgfalt, Gründlichkeit und Umſicht zu Werke gegangen iſt, und daß

dieſelben Vorzüge, welche von dem erſten Bändchen gerühmt werden durften, auch von dieſem zweiten und zwar mit noch größerem Rechte ausgeſagt werden dürfen; namentlich iſt, was beſonders hervorgehoben zu werden verdient, der lateiniſche Sprachgebrauch in den Anmerkungen noch mehr berückſichtigt worden als in dem erſten Bändchen.

Was den Text betrifft, ſo will Referent diejenigen Fachgenoſſen, welche mit dem Studium des Arrian ſich beſchäftigen, darauf aufmerkſam machen, daß der Verf. außer einigen, weniger gewagten Emendationen von Dübner, Sintenis und Geier auch eigene Vermuthungen, die ſich durch Zweckmäßigkeit und Einfachheit empfehlen, in den Text aufgenommen hat; dahin gehören unter anderen VI. 10, 3 *καὶ καταπηδῶντα* ſtatt *καὶ πηδῶντα*, VI. 15. 1. *τοῦ τε Ἀχεσίνου* ſtatt *τοῦ Ἀχεσίνου*, VII. 11, 8 *ὅσοις αὐτῷ* ſtatt *οἷς αὐτῷ*. V. 20, 7 und VII. 4, 9, wie Seite 7 des Vorworts ſteht, ſind wohl Druckfehler.

In den Anmerkungen hat ſich der Verf., was nur gebilligt werden kann, einer weiſen Sparſamkeit befleißigt und in denſelben den Standpunkt des Schülers der Secunda gar nicht oder nur höchſt ſelten außer Augen gelaſſen. Er hat diejenigen Stellen, welche in Bezug auf den Sinn der Erklärung bedurften, kurz erklärt, macht die Schüler auf grammatiſche Schwierigkeiten theils durch Verweiſung auf die bekannteſten Grammatiken, theils durch kurze grammatiſche Bemerkungen, theils durch Vergleichung des Sprachgebrauchs bei andern griechiſchen Schriftſtellern namentlich Xenophon aufmerkſam, regt ſie zu ſelbſtändigem Denken an, und hat das Verſtändniß des Dichters durch antiquariſche, geſchichtliche, geographiſche ꝛc. Bemerkungen weſentlich gefördert. Das geographiſche Regiſter enthält in bündiger Kürze das, was der Schüler über die geographiſchen Namen, welche im Texte vorkommen, wiſſen muß. Bei Sintenis enthält das geographiſche Regiſter in der Ausgabe der Anabaſis 16 Seiten. Daher glaubt Referent mit voller Ueberzeugung dieſe Ausgabe des Arrian für Schüler zu öffentlichem und Privatgebrauch empfehlen zu dürfen.

Eſſen.

W. Buddeberg.

Chrestomathia Pliniana. Herausgegeben und erklärt von L. Urlichs. Berlin, Weidmann, 1857. XXIV. 412 S. 8. 25 Sgr.

Der bereits durch frühere Arbeiten über Plinius rühmlichſt bekannte Hr. Verf. hat ſich durch vorliegende Plinianiſche Chreſtomathie ein großes Verdienſt erworben. Er hat der reiferen Jugend einen Autor zugänglich gemacht, „deſſen größter Werth in der Trefflichkeit ſeiner Geſinnung und der ungemeinen Vollſtändigkeit beſteht, womit die antike Cultur in ſeinen Gemälden ſich darſtellt“, und der bei dem großen Umfang ſeines Werkes und der Verſchiedenartigkeit der in ihm behandelten Gegenſtände, ſich gewiß in einer gut angelegten Chreſtomathie am beſten genießen und würdigen läßt.

Die gut geſchriebene Einleitung verbreitet ſich über Leben und Studien des Dichters, giebt eine treffliche Charakteriſtik ſeiner Perſönlichkeit, ſeiner Weltanſchauung, erörtert ſeine Bedeutung als Schriftſteller und geht auch ſpecieller auf den Plan der libri naturalis historiae ſelbſt ein. Die Angaben über Stil und Darſtellung zum Schluß ſind etwas allgemein gehalten und wir hätten gern eine wenn auch kurze Zuſammenſtellung der Eigenthümlichkeiten der Plinianiſchen Sprache in etymologiſcher, ſyntaktiſcher und lexikaliſcher Beziehung an dieſer Stelle geſehen. Für das einzelne verweiſt Hr. Prof. U. auf die Sammlung von Bonnell in ſeiner Ausgabe von Quintilians zehntem Buch, die doch eben nur für Quintilian berechnet iſt, und das wenigſte von dem enthält, was hier hätte zur Sprache kommen ſollen. Ueber die Handſchriften des Plinius ſpricht der Hr. Verf. auf S. XV. Auskunft über das Verhältniß ſeines Textes zu den Ausgaben von Sillig und v. Jan wird dem Leſer vorenthalten und Referent ſieht ſich außer Stande über dieſen Theil der vorliegenden Arbeit ein Urtheil zu fällen. Um einen untergeordneten Punkt zu erwähnen, ſo hätte an manchen ſchwierigen Stellen das Verſtändniß durch eine etwas zahlreichere Interpunktion erleichtert werden können.

Die Chreſtomathie zerfällt in ſechs Abſchnitte: Mathematiſche und phyſikaliſche Geographie, Anthropologie, Thiergeſchichte, Botanik, Medicin, Mineralogie und Kunſtgeſchichte. Die leichteſten und für jugendliche Leſer anſprechendſten Abſchnitte ſind der dritte und vierte; der letzte iſt wohl mehr für Studirende geeignet. Die beigegebenen Anmerkungen ſind vortrefflich. Sie enthalten Alles zum Verſtändniß nothwendige in präciſer gründlicher Faſſung, berückſichtigen das Sprachliche ſehr eingehend, geben eine Reihe ſchätzenswerther Belehrungen aus dem geſammten Gebiete der Alterthumskunde, und haben nicht

ſelten beſonderen wiſſenſchaftlichen Werth. — Zu einzelnen Stellen hätten wir etwa Folgendes zu bemerken, natürlich ohne der Gediegenheit des Ganzen dadurch im mindeſten zu nahe treten zu wollen. S. 3: „incubare wird meiſtens mit dem Dativ oder Accuſativ conſtruirt. Für den Ablativ findet ſich ein Beiſpiel bei Seneca Thyeſt 909"; die Conſtruction mit dem Accuſativ iſt eben ſo ſelten, und da an manchen Stellen Dativ und Ablativ ſich nicht unterſcheiden, noch ſeltner als die mit dem Ablativ. S. 4.: „medius-dimidius". Dieſer Gebrauch der ſpäteren Latinität hätte nicht ſo kurz abgefertigt werden ſollen, denn er wird leicht überſehen, wie denn erſt kürzlich Koechly in ſeiner Einleitung zu C. J. Caeſars Commentarien S. 95 Anm. zwei Stellen aus Oroſius, in denen ſich ein gleicher Gebrauch von medius findet, ohne Grund geändert hat; vgl. Casaub. in Capit. Pius c. 4. — S. 9. §. 18. Deus-mortalem; ſchon hier hätte über Euhemeros das mitgetheilt werden ſollen, was ſich zum Theil erſt zu §. 19 und auf S. 145 bemerkt findet. Was zu §. 20 auf S. 11 über Seneca geſagt wird, iſt nicht ganz genau. Nicht die Furcht vor Tiberius führte ihn zur gewohnten Lebensweiſe zurück (er hatte ſeit Jahr und Tag kein Fleiſch gegeſſen), ſondern die Bitten ſeines Vaters, der die Extravaganzen der Philoſophie nicht leiden mochte. Sors iſt auf S. 12 nicht hinreichend erklärt; es iſt nicht blos „die Lage, welche uns durch das Looſen oder den Zufall zu Theil wird" und demgemäß auch „das Loos, wodurch uns dieſes Geſchick zufällt", ſondern die sors wird auch durch die menſchliche ratio zu Wege gebracht, Hor. sat. 1, 1, 2. — S. 13: „Wir wiſſen, daß Tiberius den Vorherſagungen der Aſtrologen blindlings glaubte (Sueton. Tiber. 69)"; davon ſteht nichts an der angeführten Stelle des Sueton; vielmehr war Tiberius ein Gegner der Aſtrologen, Mathematiker, Chaldäer u. ſ. w. und nur der eine erprobte Thraſyllus hatte vor ihm Gnade gefunden. (Vgl. Sueton Tiber. 36. 14. 62. Caj. 19. Schol. Juv. 6, 576). Zum Schluß dieſer Anmerkung wird auf die ausführliche Darſtellung der Aſtrologie bei Manilius verwieſen; es konnte aber auch die ſchlagende Widerlegung dieſer Kunſt bei Augustin. Confess. VII, 6 erwähnt werden. Ebenſo war auf S. 14. §. 26 zu poenae serae Plutarchs Schrift de sera numinis vindicta anzuführen. S. 26. §. 141 zu imperare naturae konnten aus 30, 2, 5 die daſelbſt von Nero gebrauchten Worte primumque imperare diis concupivit als Parallelſtelle verwandt werden. S. 28 werden zu dem Ausdruck spiritu incluso von Erhängten Beiſpiele aus Ovid beigebracht; recht anſchaulich wird die Bedeutung des claudere aus einer

Stelle des Apulej Metam. 1, 16, wo es bei Schilderung eines verfehlten Selbſtmordverſuchs heißt: sed dum pede altero fulcimentum quo sustinebar repello, ut ponderis deductu restis ad ingluviem adstricta spiritus officia discluderet, repente putris alioquin et vetus funis disrumpitur. Das froſtige Wortſpiel des Plinius an dieſer Stelle: ne laquei torqueret poena praepostera, incluso spiritu cui quaereretur exitus, wird auf Rechnung von Seneca's verderblichem Beiſpiel geſchrieben. Aber das hat ſein Bedenken; dergleichen concetti waren ſchon lange vor Seneca Mode und waren tief in der ganzen Zeitrichtung begründet. Die gewöhnlichen Vorſtellungen von Seneca's verderblichem Einfluß auf die Darſtellung ſeiner Zeitgenoſſen ſind überhaupt einſeitig und meiſt ungerecht. Die Bemerkung auf S. 29 zu den Worten: quas non ad delicias quasque non ad contumelias servit (terra) homini? — „ad wird hier zweimal in verſchiedenem Sinne gebraucht. ad delicias bezieht ſich auf den Menſchen, ad contumelias auf die Erde ſelbſt" — ſcheint uns nicht ganz klar. S. 30: „daher ſagt Juvenal 11, 107 vom fliegenden Mars pendentisque dei" muß heißen vom ſchwebenden Mars; ſ. Heinrich z. d. St. S. 425. S. 32: „Apenninus im Singular iſt die klaſſiſche Form, nicht Apennini"; kommt letzteres überhaupt bei einem Lateiner vor? Was hat Timon auf S. 51 unter den auctores sapientiae, alſo unter namhaften Philoſophen, wenn auch nicht geradezu Stiftern von Philoſophenſchulen, zu thun? Sollte Plinius den Miſanthropen mit dem Sillographen verwechſelt haben? S. 52: cucurisse ab Athenis Lacedaemonem biduo Philippidem magnum erat — „Präpoſitionen vor Städtenamen ſind bei Pl., wie bei Livius, häufig und kommen auch bei Cicero vor". Die Bemerkung iſt etwas vag; ab Athenis dürfte bei Cicero und wohl auch bei Livius faſt immer nur von Athen aus bedeuten. Vortrefflich dagegen iſt die Zuſammenſtellung über die Conſtruction der Städtenamen auf S. 303. S. 66: piratico ex bello „die Präpoſition wird von Pl. wie von Tacitus häufig in die Mitte geſtellt"; hier war auf die ausführlichere Anmerkung zu §. 154. S. 26 zurückzuverweiſen. Dergleichen Zurückverweiſungen auf bereits dageweſene Bemerkungen werden öfter vermißt. Auffällig iſt die Behauptung auf S. 69: „der volle Name bei einem Freigelaſſenen ohne Angabe ſeines Patrons iſt ungewöhnlich". S. 71: „Cteſibius in Alexandrien unter Ptolemäus VII. (geſt. 117 v. Chr.)" — es iſt vielmehr Ptolemäus Euergetes I, vgl. Buttmann Abhdlg. der Berl. Akad. 1811. S. 169. S. 75 heißt es beiläufig non = nonne; dies konnte als der faſt durchgehende Sprach-

gebrauch der ſilbernen Latinität hingeſtellt werden. S. 93; „in sinum, in die Falten der oberen Toga, worin man Geld und Beutel verwahrte"; aber was iſt obere Toga? Noch ungenauer heißt es S. 404: „sinus, eine Falte in der Toga und (?) der Geldbeutel, den man dahineinſteckte". Ueber den sinus der Toga vgl. in der Kürze Heinrich zu Juv. S. 357, woſelbſt es heißt: der sinus bildet ſich durch den amictus der Toga, durch den faltigen Theil, der von der rechten Schulter zum linken Arm herabreicht. Der Sinus bedeckte den Bauch und die partes pudendas u. ſ. w. S. 97: Aristoteles vir quem in his magna secuturus ex parte praefandum reor, — „quem = de quo nach Analogie des Horaziſchen reges loquens", aber quem gehört eben ſo gut zu secuturus. S. 110: „Volcatium nobilem das Adjectiv bei einem Eigennamen iſt dichteriſcher Sprachgebrauch"; er findet ſich aber auch bei Proſaikern, und ſogar bei Cicero, F. Schultz Gramm. §. 303 Anm. — vocem domesticam = v. domesticorum konnte mit analogen Beiſpielen allgemeiner als Eigenheit im Ausdruck des ſilbernen Zeitalters bezeichnet werden. S. 116 „privis im Gegenſatz zu populorum, Einzelnen, ein alterthümliches Wort, das auch bei Hor. sat. 2, 5, 11 ſteht" würde richtiger lauten: ein in dieſer Bedeutung veraltetes Wort, da es in der Bedeutung von proprius häufiger iſt. Ebenſo wäre die Bemerkung über summoto auf S. 117 wohl ſo zu faſſen geweſen: summoto adverbialer Ablativ, eine Art abl. abs., nachdem Platz gemacht war; ziemlich häufig bei Livius, bei dem 25, 3, 18 in summoto nicht unverdächtige Lesart iſt; ſ. Weißenborn z. d. St. Der ſonſt ganz ungebräuchliche Genetiv Sancus ſt. Sanci, der S. 117. §. 194 allerdings aus zwei bedeutenden Handſchriften aufgenommen iſt, ſcheint uns bedenklich und läßt ſich durch paſſende Analogie andrer Eigennamen auf us wohl ſchwerlich ſtützen. S. 121 wird symphonia als vielſtimmiger Geſang mit Inſtrumenten erklärt; zu Pl. Zeiten war ſie wohl bloſes Inſtrumental-Concert, Orcheſtermuſik. Uebrigens, um dies beiläufig zu bemerken, hätte die betreffende Stelle des Pl. über die muſikaliſche Empfänglichkeit des Delphin von Creuzer zu Plotin. T. III. p. 19 nicht überſehen werden ſollen. In der bekannten Stelle von der Zutraulichkeit eines Delphins in Hippo bemerkt Hr. U. S. 122 zu den Worten unguento perunctus „religione prava, wie der jüngere Plinius ep. 9, 33 ſich ausdrückt, um ihn dem Neptun zu weihen"; aber warum gerade dies? Warum nicht ſchlechthin aus verwerflichem Aberglauben, etwa weil er glaubte, daß bei dieſem merkwürdigen Thiere irgend ein Dämon im Spiele ſei, dem er ſo eine Huldigung darbringen

wollte? In der Bemerkung über den mullus S. 126 muß das Citat heißen Juv. 4, 15, nicht 5, 15. S. 139 war die Bemerkung über improbus wieder mit dem Zuſatz „nach einem häufigen Sprachgebrauch der ſilbernen Latinität" zu geben; man vgl. Juv. 4, 106 improbus = maledicus, jemand, der die Freiheit im Reden misbraucht; improba Fortuna 6, 605 „weil ſie an Kindern von niedrigem Stande zu viel thut"; das merkwürdigſte Beiſpiel iſt wohl der improbius natus bei Sueton Vesſpaſ. 23. S. 152. §. 61 illas-has; vgl. Sen. de ira I, 5, 2: homo in adiutorium mutuum genitus est, ira in exitium; hic congregari vult, illa discedere. S. 154: „fusca vox im Gegenſatz zu candida oder canora iſt die dumpfe Stimme"; ſo im Griechiſchen: *μελαίνῃ τῇ φωνῇ χρῆσθαι* Philostr. vit. Apoll. IV, 44 und das *τορὸν καὶ λευκὸν πνεῦμα* des *αὐλητής* ib. V, 21. S. 162: „Arbalonem ein ſonſt unbekannter Ort, weſtlich von der Weſer"; nach Ledebur im Mittelalter Arpesfeld, zwiſchen Rühden und Geſeke (Klotz Wörterb.); hält Hr. U. dieſe Annahme für falſch? Stellt ſich Pl. S. 167 das Sehen wirklich unrichtig als eine Handlung des Innern vor, das Auge als ein Fenſter, wodurch von innen hinaus geſchaut wird? S. 169: „cardiacum eine Herzkrankheit, von *καρδία*"; es iſt vielmehr Magenkrampf, Heinr. Juv. S. 202, denn *καρδία* iſt os ventriculi, *στόμα γαστρός* Nic. Alex. 20. S. 194 wäre ſtatt des puteal zur Einhegung von Stellen, wo der Blitz in die Erde gefahren war, wohl vielmehr das bidental zu erwähnen geweſen. Die Bemerkung über pugnavit S. 195 war allgemeiner zu faſſen, und dieſe Redeform in ihrer häufigeren Anwendung als Eigenthümlichkeit des ſilbernen Sprachgebrauchs hervorzuheben; vgl. Heinr. Juv. S. 85. S. 208 hätte in der Anmerkung über pinxit auf vorliegendes pugnavit zurückverwieſen werden können. S. 215 „die Linſen von Peluſium waren berühmt"; Linſen bildeten einen beſonderen Ausfuhrartikel aus Aegypten. Vgl. August. in Ps. 46: lenticulam invenimus cibum esse Aegyptiorum, nam ibi abundat in Aegypto; unde magnificatur lenticula Alexandrina, et venit usque ad terras nostras, quasi hic non nascatur lenticula. S. 222 hätten für die Bemerkung über qui = eum qui, alſo über die Auslaſſung des Demonſtrativpronomens vor folgendem Relativum, einige Beiſpiele gegeben werden können; eins der bekannteſten iſt Nep. Ages. 1, 3: primum ratio habebatur, qui maximus natu esset. Die S. 235 angeführte Stelle aus Homers Odyſſee ſteht nicht 4, 20, ſondern 4, 221; S. 251 lies ſt. Od. 19, 455 — 19, 457. S. 253 „poppysma, mit der Zunge oder den Lippen einen Ton von ſich geben, wodurch man dem

Donner gleichſam zuvorkommt"; iſt es nicht ein Act der Verehrung, eine Art Kuß, der dem donnernden Dämon zugeworfen wird, wie man durch ποππύσματα auch die Pferde beſänftigte (S. 364)? Seneca's Conſulat i. J. 58 (S. 260) hat doch nicht unerhebliche Bedenken gegen ſich. S. 263 wird die Stelle at-occisuri durch die Erklärung nicht recht verſtändlich. S. 266: „Menſchenopfer wurden auch ſpäter noch an Knaben vollzogen, aus deren Eingeweiden zu prophezeien, als Todtenopfer, oder um Zaubermittel daraus zu bereiten"; folgen Beiſpiele aus der Zeit vor Plinius und aus Juvenal; aber auch ſtatt des unbeſtimmten ſpäter hätten beſtimmte Thatſachen angeführt werden ſollen, z. B. von Didius Julianns Spart. Did. Jul. 7, Cass. Dio 74, p. 838, Valerianus Euseb. hist. eccl. 7, 10, Maximinus 8, 14, Maxentius Euseb. vit. Constant. 1, 36, Licinius ib. II, 11 u. ſ. w.; gerade in der letzten Zeit des ſinkenden Heidenthums häufen ſich dergleichen ſchauderhafte Greuel. S. 269 muß das Citat aus Buttmann heißen Th. 1. S. 37 extr. S. 272 wird das lorum um den Hals plebejiſcher Kinder im Gegenſatz zur goldnen bulla bei Kindern aus dem Patricier- und Ritterſtande, als „ein Knoten von Riemen" erklärt; es war wohl gleichfalls eine Kapſel oder ein kleiner Beutel aus Leder; über die bulla hätte noch verwieſen werden ſollen auf Plut. quaest. Rom. c. 101. p. 287 F. S. 281 fehlt bei Erklärung der decuriae eine Zurückverweiſung auf die Anmerkung zu 29, 17, S. 262. Ueber die crepidae S. 288 mußte Gellius XIII, 22 (21) citirt und vielleicht noch auf Becker Charikl. 2. S. 370 f. verwieſen werden. Da die S. 301 über die Murrina aus Plinius angeführte Stelle in der Chreſtomathie ſelbſt nicht enthalten iſt, ſo hätte eine kurze Andeutung deſſen, was man ſich darunter eigentlich zu denken habe (chineſiſches Porcellan?) nichts geſchadet. S. 313 wird beiläufig die Notiz erwähnt, daß Chares ſich bei ſeinem Koſtenanſchlage zur Herſtellung des Koloſſes von Rhodus verrechnet habe; es konnte die ganze Erzählung mitgetheilt werden, die in ihrem Detail für jugendliche Leſer lehrreich und intereſſant genug iſt; Chares gab zur Herſtellung eines Koloſſes eine gewiſſe Summe an; die Rhodier fragten wie viel man brauche, wenn der Koloſſ noch einmal ſo groß ſein ſollte; der Künſtler verlangte das doppelte ſeiner Summe, und als das erhaltene Geld ſpäter nur für die Vorarbeiten des Werkes hinreichen wollte, nahm er ſich ſelbſt das Leben; erſt nach ſeinem Tode kamen andere Künſtler dahinter, daß er das achtfache hätte verlangen ſollen, da nicht blos eine, ſondern jede Dimenſion des Koloſſes vergrößert werden mußte, Sext. Emp. adv. log. I, 107. p. 212, 7 Bekk.

S. 331: „digitis computans, wahrſcheinlich eine Geberde der philoſophiſchen Erörterung, wie der Stoiker Chryſippus bei Sidon. Apoll. ep. 9, 8"; es iſt wohl vielmehr = rationes exigens, lucrum cogitans, der ſich an den Fingern den Verdienſt abrechnet. Von Chryſipp ſteht übrigens bei Sidonius 9, 9 (nicht 9, 8) eine andre Redensart: per gymnasia pinguntur — Chrysippus digitis propter numerorum indicia constrictis, Euclides propter mensurarum spatia laxatis, Cleanthes propter utrumque corrosis (complosis?), die freilich wohl dieſelbe Stellung angiebt, aber durchaus keine Geberde der philoſophiſchen Erörterung ſchlechtweg iſt. S. 334 wird die Unſitte erwähnt die Köpfe von Porträtſtatuen je nach Bedürfnis zu verändern, oder eine andre Inſchrift auf der Baſis anzubringen; davon handelt die ganze 31. Rede des Dio Chryſoſtomus an die Rhodier, auf die verwieſen werden konnte. S. 350 dürfte es ſtatt „von Apollo als Leierſpieler" richtiger heißen als Citherſpieler, als Citharoede. Bei Gelegenheit der Perſonification des Atheniſchen Volkes durch Parrhaſios, war vielleicht zu bemerken, daß die Idee dazu unſtreitig in des Ariſtophanes Rittern vorlag. Bei Demosth. de cor. S. 256 decretiren die Byzantiner, ihr Demos ſolle in plaſtiſcher Darſtellung den Demos der Athener bekränzen.

Doch genug der Einzelheiten. Ref. wünſcht zum Schluß ſeiner Anzeige dem Buche, aus dem ſich unendlich viel lernen läßt, eine recht ausgedehnte Verbreitung. Dem Vorwort zufolge hat der Hr. Verf. ſich drei Klaſſen von Leſern vorgeſtellt, Schüler der oberen Gymnaſialklaſſen, Studirende und Schüler der höheren Realſchulen. Für letztere würden wir das Buch unbedenklich empfehlen, etwa um in Prima neben Livius, abwechſelnd mit Salluſt, Ovid, leichteren Schriften Cicero's geleſen zu werden, aber freilich müßte dann ein großer Theil der Anmerkungen unbenutzt liegen bleiben.

Stettin.

R. Volkmann.

V.

Lehrbuch der Algebra für Induſtrieſchulen, Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen, ſowie zum Selbſtunterricht, von Johann Orelli, Profeſſor der Mathematik an der Kantonsſchule in Frauenfeld. Zürich, Verlag von Meyer und Zeller. 1856. XII. u. 278 S. 8.

Die vorliegende, höchſt empfehlenswerthe Schrift iſt mehr ein Buch für das Selbſtſtudium, als ein Lehrbuch für Gymnaſien und

Realſchulen. Damit iſt natürlich nicht geſagt, daß es nicht Schülern der zuletzt genannten Anſtalten für ein weiter in den Stoff eindringendes Studium angerathen werden dürfte. Das Streben des Verfaſſers nach Klarheit und Verſtändlichkeit hat jedenfalls die beſten Früchte getragen. Nicht weniger erkennt der Leſer leicht diejenige wiſſenſchaftliche Gründlichkeit in der Entwicklung, welche einem arithmetiſchen Buche um ſo weniger fehlen darf, als es in dieſer Beziehung an guten Vorarbeiten nicht fehlt. Der Verf. verſteht unter Algebra, was man ſonſt wohl Buchſtabenrechnung nennt, und behandelt im Weſentlichen die auf Gymnaſien üblichen Theile derſelben. Vorausgeſetzt wird für das Studium ſeiner Schrift wenigſtens die Lehre von den ganzen und gebrochenen abſoluten Zahlen. Aufgaben enthält das Buch nicht; jedenfalls iſt aber zum erfolgreichen Studium des vorliegenden Lehrbuchs die Benutzung einer Aufgabenſammlung ganz beſonders nöthig.

Dr. Kern.

VII.

Elemente der Geographie in Karten und Text methodiſch dargeſtellt von Dr. E. Stößner. Annaberg bei Rudolf und Dieterici. Erſter Curſus 15, 2. 24, 3. 28 Sgr.

Der Herr Verf. hat ſeine Elemente auf drei einjährige Curſe berechnet. Wir fürchten, daß in einem Jahre nicht jedes Heft gründlich mit den Schülern verarbeitet werden kann, da Stoff hinreichend gegeben und die Städtenamen z. B. in großer Fülle vorhanden ſind. Die Idee, Text und Karte in methodiſchem Fortſchritt zu verbinden, iſt gut. Die Ausführung in den Elementen des Hrn. Verf. iſt nicht mislungen; die Karten ſind ſauber, deutlich und gut gearbeitet, und ein Fortſchritt vom Einfachen zu dem Speciellen in Karten uud Text kann nicht verkanut werden. Wir empfehlen die Elemente der Geogr. des Hrn. Stößner der Beachtung und hoffen, daß ſie in der Hand eines tüchtigen Lehrers gute Dienſte leiſten werden. — Wir müſſen noch hinzufügen, daß die Koſten für einen einzelnen Unterrichtszweig zu bedeutend werden, wenn die Schüler für dieſe 3 Hefte 2 Thlr. 7 Sgr. und in den oberen Claſſen für einen Atlas von Sydow Völter und ein entſprechendes Lehrbuch vielleicht noch ein paar Thaler ausgeben ſollen. (S. Vorwort p. V.)

Meyer.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLIX. Nro. 8. 1858.

I. Abhandlungen.

Ueber die griechiſchen Myſterien.

Ein im wiſſenſchaftlichen Verein zu Stettin gehaltener Vortrag.

Von Dr. Wehrmann, Provinzial-Schulrath in Stettin.

Wenn man bedenkt, daß diejenige Religion, welche in unſerem Lande die herrſchende iſt, deren Glaubenslehren in allgemein zugänglichen Urkunden enthalten, deren Cultusformen jedermann ſichtbar ſind, doch nach ihrem eigenthümlichen Weſen höchſt verſchieden aufgefaßt wird, wenn man auf die große Mannigfaltigkeit der Anſichten und Meinungen hinblickt, welche ſich fortdauernd über das Weſen der chriſtlichen Religion geltend machen, ſo kann man ſich nicht wundern, daß in dem Verſtändniß der griechiſchen Religion nach ihrem Sinn und Weſen, nach ihrer inneren Beſchaffenheit und Bedeutung, diejenigen, welche ſich darum bemühen, noch nicht zu einer allgemeinen Uebereinſtimmung gekommen ſind. Und doch iſt eine ſolche ohne Zweifel zu erſtreben. Es iſt die Aufgabe der Alterthumsforſcher durch immer tieferes Eindringen in die vorhandenen Quellen und immer ſorgfältigere Combinationen die Wahrheit zu ermitteln und durch immer geſchicktere Darſtellungen dieſelbe, ſoweit ſie erkannt iſt, zu allgemeinerer Anerkennung zu bringen. Denn wie will man das Leben des griechiſchen Volkes ſelbſt verſtehen, wenn man in den Grund und die Wurzel deſſelben nicht eindringt? Das iſt die Religion. Die Gedanken, welche ein Volk von Gott, von dem Verhältniſſe des Menſchen zu Gott und demgemäß von den Aufgaben, dem Zweck und Ziel des menſchlichen Lebens hegt, welche bei den Weiſen des Volks, den Dichtern und Denkern, in klarer Faſſung ſich zeigen, bei dem großen Haufen in unklarer Form, deſſenungeachtet aber meiſt nicht minder

kräftig, ja deswegen oft kräftiger wirken, dieſe Gedanken ſind es, welche das Thun und Treiben des Volks, die Geſtaltung ſeines Familien- und Staatslebens, ſeine Kunſt und ſeine Litteratur beſtimmen.

Bei keinem Volke iſt dies deutlicher, als bei den Griechen. Der Glaube an eine über dem Menſchen waltende Gottheit war von den älteſten Zeiten her dem Griechen etwas Natürliches, wovon er trotz der Verſuche einzelner Sophiſten ſich nicht los machen konnte. Noch Ariſtoteles, der in einer Zeit lebte, wo die alte griechiſche Religion längſt in Verfall gerathen war, und der mit ſeinem eminenten Scharfſinn die Mängel der Volksreligion wohl durchſchauen konnte, ſie aber dennoch nicht verachtete, ſagt in einem Werke, in dem er Regeln über die Disputirkunſt giebt, wenn Jemand als eine Frage für das Disputiren die aufſtelle, ob die Götter zu verehren ſeien, oder ob man die Eltern lieben müſſe, ſo verdiene ein ſolcher eher eine Züchtigung, als daß man mit ihm disputire. Die Exiſtenz der Götter und die Pflicht, ſie zu verehren, iſt für den größten Denker des griechiſchen Volks ein ebenſo unbeſtreitbares Axiom, wie der Satz, daß man ſeine Eltern lieben müſſe. Ja die Götter gelten den Griechen als ihre Väter, als die Väter ihrer Ureltern, insbeſondere ihrer alten Könige, als die Erzeuger ihrer religiöſen und ſtaatlichen Einrichtungen, als die Herren und Lenker ihres täglichen Lebens. Darum ſucht man ſich zu ihnen unaufhörlich in Beziehung zu ſetzen. Alle Menſchen verlangen nach Gott, ſagt ein Vers der Odyſſee, den Melanchthon für den ſchönſten im Homer erklärt hat. Die einfachſte Weiſe, wie dies Verlangen ſich äußert, iſt das Gebet. Ohne Gebet wurde von den Griechen der guten Zeit nicht leicht etwas Wichtiges unternommen. Gottesdienſtliche Formen begleiteten Anfang und Ende des Tages, den Schluß der Mahlzeiten, Hochzeiten und Geburten, Volksverſammlungen und richterliche Thätigkeit, politiſche Verträge und kriegeriſche Unternehmungen. Auch wo die Sitte keine ausdrückliche Vorſchrift gab, finden wir Aeußerungen der Frömmigkeit. Perikles, der Schüler des aufgeklärten Anaxagoras, beſtieg nie die Rednerbühne, ohne vorher die Götter anzurufen, ſie möchten ihm helfen, daß ihm nicht unverſehens ein der Sache nicht angemeſſenes Wort entfiele. Und Xenophon läßt in ſeinem Oekonomikos den Iſchomachos, der ſeine junge Gattin in der Haushaltungskunſt unterweiſen will, erſt opfern und beten, daß ihm ſein Lehren, ihr das Lernen zum Heil gereichen möge. Keine religiöſe Lehre, ſagt Nägelsbach, ſteht für das öffentliche und häusliche Leben der Griechen feſter, als daß Alles mit der Gottheit, das iſt mit Gebet und Opfern begonnen werden müſſe. Das Suchen nach Gott, ob ſie wohl ihn

finden und fühlen möchten, ob sie die Gottheit sich oder sich der Gottheit nahe bringen möchten, durchdringt in kaum glaublicher Ausdehnung alle Verhältnisse des griechischen Volkes und äußert sich in einem höchst mannigfaltigen Gebets- und Opferdienst, in Reinigungen und Sühnungen, in Orakelbefragungen und Festlichkeiten, in künstlerischen Darstellungen und philosophischen Forschungen. Es ist also zum Verständniß des griechischen Lebens ein Erkennen der Gedanken und Grundanschauungen, von welchen die Griechen bei diesem Suchen nach Gott geleitet wurden, von der größten Wichtigkeit.

Wenn ich daher heute, m. H., hier einige der religiösen Grundanschauungen der Griechen darzulegen versuche, so glaube ich wohl auf das Interesse des wissenschaftlichen Vereines rechnen zu können, ebenso sehr aber auch bei der Schwierigkeit der Sache und der Kürze der mir zu Gebote stehenden Zeit auf Ihre gütige Nachsicht.

Ich erlaube mir, Ihre Aufmerksamkeit auf eine Seite der griechischen Religion zu lenken, welche im Allgemeinen weniger bekannt ist, das ist die mystische, welche sich in den sogenannten Mysterien ausprägte. Man hat diese Seite vielfach misverstanden, man hat sich bald zu hohe, bald zu geringe Vorstellungen von den Mysterien gemacht, ja man hat sich, wie J. H. Voß in rationalistischem Eifer gethan, mit Widerwillen davon abgewandt, als wenn alles, was mit den Mysterien zusammenhängt, etwas von Außen an die Griechen Gelangtes, pfäffischer Lug und Trug und sinnlose Verblendung wäre. Das Hauptwerk der neueren Zeit über die Mysterien ist Lobeck's im Jahre 1829 erschienener Aglaophamus. Hierin sind alle betreffenden Zeugnisse der Alten mit bewunderungswürdiger Gelehrsamkeit zusammengestellt und genau erörtert. Damit war eine feste Basis für weitere Untersuchungen gewonnen, die dann auch reichlich erfolgt sind und namentlich das dargethan haben, daß die in den Mysterien gebräuchlichen Formen doch einen tieferen Inhalt hatten, als Lobeck anzuerkennen geneigt war. Mit Recht haben Preller, Nägelsbach u. a., in eigenthümlicher, sehr beachtenswerther Weise auch Schelling in seinen Vorlesungen über Philosophie der Mythologie dargelegt, daß die Mysterien eine wesentliche Ergänzung zu derjenigen religiösen Vorstellungsweise bildeten, welche in den Homerischen Gedichten ihren wirksamsten Ausdruck gefunden hat.

Die homerische Lebensanschauung ist im Ganzen eine heitere. Die Götter heißen die leichtlebenden. Ewig klar und spiegelrein fließt das zephyrleichte Leben im Olymp den Seligen dahin, und wenn sie auch dann und wann herabsteigen und Theil nehmen an den Kämpfen

und Mühen der Menſchen, leicht ſchwingen ſie ſich wieder auf zum Olymp und finden dort bei Nektar und Ambroſia, bei dem heiteren Klange der apolliniſchen Leier und dem Geſange der Muſen ein immerdauerndes ſeliges Behagen. Aehnlich die Menſchen. Sie müſſen zwar kämpfen und ſtreiten, arbeiten und leiden, aber wen die Götter lieben, der kann, wie die Phäaken, ungetrübten Lebensgenuß finden. Außerhalb der Nöthe und Gefahren des Krieges lebt der Homeriſche Held ein heiteres Leben voll Luſt und Genuß. Wenn ein Freudenfeſt das Volk an den Tiſchen verſammelt, die voll ſind von Brod und Fleiſch, der Weinſchenk aus dem Miſchkrug rings die Becher füllt und die Schmauſenden horchen dem Sänger, dann ergreift den Menſchen volles Behagen. Solche behagliche Freude am Leben tritt uns aus den Homeriſchen Gedichten entgegen, ſo daß ein neuerer Dichter auch unſere Empfindungen beim Leſen derſelben beſchreibt, wenn er ſagt:

Ich las das Lied vom Odyſſeus, das alte ewig junge Lied,
Aus deſſen meerdurchrauſchten Blättern mir freudig entgegenſtieg
Der Athem der Götter und der leuchtende Menſchenfrühling
Und der blühende Himmel von Hellas.

Ja die Götter ſind nach homeriſcher Anſchauung dem Menſchen nah, ſie hören ihn, wenn er ſie anruft, ſie helfen ihm unſichtbar und begegnen ihm auch wohl ſichtbar auf ſeinen Wegen. Er fühlt ſich ihnen verwandt und unter ihrem Schutze glücklich. Was nach dem Tode ſein wird, kümmert ihn nicht ſehr. Dann freilich iſt Genuß und Freude vorbei. Sobald die Glieder ſich im Tode löſen, geht die Seele als weſenloſer Schemen in die dunkle Nacht des Hades, in deſſen freudeloſem Reiche Achilles kein König ſein möchte, wenn er auf der Oberwelt der Tagelöhner eines geringen Mannes ſein könnte.

Das iſt Glaube der Lebenskreiſe, in welchen die homeriſchen Gedichte entſtanden, und wenn dieſe auch in ihrer Bedeutung für das griechiſche Volk durchaus nicht dem gleichzuſtellen ſind, was die Bibel für die Chriſten iſt, die in ihnen ausgeprägte Anſicht von dem Werthe und dem Glücke des irdiſchen Lebens lebte durch alle Jahrhunderte im griechiſchen Volke fort.

Daneben läßt ſich aber ſchon früh eine weſentlich verſchiedene Anſicht vernehmen. Ein alter Mythus lautete: Als der alte Silen, der Erzieher des Bacchus, bei deſſen Zuge nach Indien einmal in

Phrygien hinter der übrigen Begleitung des Gottes zurückbleibt, wird er zum Midas, dem Könige des Landes geführt und genöthigt ihm zu weiſſagen. Er ſoll ihm ſagen, was für die Menſchen das Beſte und Wünſchenswertheſte ſei. Erſt will Silen hierauf nicht antworten, aber endlich, ſo erzählt Ariſtoteles in einer von Plutarch uns aufbewahrten Stelle eines verloren gegangenen Buches den Mythus, hat er alſo geſprochen: Ihr eines mühevollen Verhängniſſes und ſchweren Schickſals Geſchöpfe, deren Leben ja nur einen Tag dauert, warum zwingt ihr mich zu ſagen, was nicht zu wiſſen euch beſſer wäre? Der eigenen Uebel unbewußt lebt man ja noch am ſchmerzloſeſten. Durchaus das Allerbeſte für die Menſchen iſt, nicht geboren zu werden, und wenn ſie auch an allen Gütern des Lebens Theil haben. Es iſt für alle, für Männer und Frauen, das Beſte, gar nicht geboren zu werden. Das Nächſte nach dieſem und das Erſte unter den Dingen, die der Menſch in ſeiner Gewalt hat, iſt, nach der Geburt ſo bald als möglich zu ſterben. Dieſer Glaube, ſagt Ariſtoteles, daß der Zuſtand nach dem Tode beſſer ſei, als der im irdiſchen Leben, iſt bei uns ſo alt, daß niemand die Zeit ſeines Anfangs kennt noch den, welcher ihn zuerſt aufgebracht hat, ſondern ſo glaubt man ſeit uralten Zeiten. In der That kommt derſelbe Ausſpruch des Silen ſchon in einem heſiodiſchen Fragment vor, er wird wiederholt von Pindar, Sophokles und vielen anderen Schriftſtellern. Aehnliche Klagen über die Mühen des Lebens und ein Preiſen des Looſes der Todten wiederholen ſich ſo oft und ſo ernſtlich (ich erinnere auch an die bekannte Erzählung von Kleobis und Biton), daß man nicht berechtigt iſt, ſie nur für Ausdrücke vorübergehender trüber Stimmungen zu halten, die ja auch wohl den lebensfrohen Menſchen einmal ſo ergreifen, daß ihm die Erde nur als ein Jammerthal und eine baldige Befreiung von ihren Mühſalen und Leiden erwünſcht erſcheint. Nein, es iſt eben eine neben dem lebensfreudigen Gefühle der Heiterkeit nothwendige andere Seite der griechiſchen Lebensanſchauung. Daß eine durchweg heitere Lebensanſchauung das griechiſche Volk in ſeinem Innerſten durchdrungen habe, ſagt Nägelsbach in ſeinem ſehr ſchätzenswerthen neueſten Buche über den nachhomeriſchen griechiſchen Volksglauben, iſt eine ſehr oft (unter Anderem in Schiller's „Göttern Griechenlands") ausgeſprochene hiſtoriſch aber nichts weniger als beglaubigte Vorſtellung. Der Grieche Stobäus hat in einem beſonderen Capitel ſeines Sammelwerks unter der Ueberſchrift: „Vom Leben, daß es kurz, armſelig und von Sorgen erfüllt iſt;" eine große Menge Ausſprüche zuſammengeſtellt, welche beweiſen, daß ſich die Griechen, nicht blos einzeln, ſondern im Allge-

meinen (denn durch den Mund der Dichter ſpricht ſich das allgemeine Bewußtſein aus) ſehr wohl der Unvollkommenheit und Nichtigkeit des irdiſchen Lebens bewußt waren. Nicht Einen, der in Wahrheit völlig glücklich iſt, nicht einen Einzigen wirſt du finden in der Welt, heißt es bei Sophokles. Nichts als Hauch und Schatten iſt der Menſch, ſagt derſelbe, und Pindar nennt den Menſchen gar den Traum eines Schattens.

Verband ſich mit dem Gedanken an die Vergänglichkeit des menſchlichen Lebens, an die Unſicherheit ſeines Glückes, an die geringe Befriedigung, welche ſeine Genüſſe jedem ernſten Menſchen gewähren, verband ſich mit dieſem Gedanken die homeriſche Anſicht von dem elenden Zuſtande nach dem Tode, ſo konnte wohl die tiefſte Trauer und Verzweiflung den Menſchen ergreifen. Leiden, klagt Simonides, reihen ſich für die Menſchen an Leiden, und rings drängen Todesgewalten, kein Raum, nicht einmal für Luft, iſt dazwiſchen. In ſolchem Elende fühlte ſich der Grieche auch von Gott verlaſſen. Da erſchien ihm die Gottheit nicht mehr freundlich und nah, ſondern feindlich und in einem unendlichen Abſtande. Aus des Himmels lichten Räumen ſtreckte ſich ihm, dem unreinen Erdenkinde, keine rettende Hand entgegen, und die finſteren Mächte des Abgrundes warteten der Beute, die ihnen nicht entrinnen konnte. Als Pandora den Deckel ihres verhängnißvollen Faſſes gehoben, da verbreiteten ſich, ſo erzählt Heſiod, unter den Sterblichen die Leiden in Unzahl, und es wimmelt nun Land und Meer von Uebeln, von Krankheit und Unheil. Und die Hoffnung? Sie ſoll in dem Faſſe zurückgeblieben, alſo nicht zu den Menſchen gekommen ſein.

War es aber wirklich ſo? War bei allen Leiden ſogar die Hoffnung den mühebeladenen Menſchen vorenthalten? Wir müſſen bei richtigem Verſtändniß des griechiſchen Volksbewußtſeins ſagen: Nein. In die Finſterniß des Erdenlebens hinein ſchimmerte auch den Griechen ein Stern der Hoffnung, der Hoffnung auf eine erbarmende Gottheit, auf eine Erlöſung von den kummervollen Leiden des gegenwärtigen Lebens, die tröſtliche Ausſicht auf ein beſſeres, ſeliges Jenſeits. Die göttliche Liebe, welche den Menſchen das Daſein gegeben, folgt ihnen auch in die Entfremdung nach. Gott, der, wie Paulus den Athenern ſagte, jedermann Leben und Athem und Alles giebt und nicht ferne iſt von einem jeglichen unter den Menſchen, läßt auch in der Finſterniß, in welcher ſich ihnen mit der Verkehrung des Willens in Selbſtſucht und Unreinheit die klare Gotteserkenntniß verdunkelt, ſein Licht fort und fort ſcheinen. Das Licht, aus welchem alles Gottesbewußtſein und alles wahre Leben des menſchlichen Geiſtes ſtammt, „ſcheinet in der Finſterniß“. Es iſt keine Erfindung klügelnder Phi-

loſophen oder trügeriſcher Prieſter, ſondern die Wirkung des lebendigen Gottesgeiſtes, der ſich der erſten unſchuldigen Menſchheit in ungetrübter Reinheit kund gab und auch das Bewußtſein der Heiden ſich nicht ganz von ihm trennen ließ, daß die Griechen eine Ahnung behielten von der göttlichen Liebe und Barmherzigkeit, die den Menſchen aus dem Falle wieder aufrichten und zu einer ſeligen Gemeinſchaft mit Gott wieder zurückführen wollte.

Dieſe Ahnung hatte das Bedürfniß, ſich immer aufs Neue durch einen gewiſſen Cultus zu einer frohen Hoffnung zu ſteigern, und aus dieſem, einem nicht geringen Theile des griechiſchen Volkes inwohnendem Bedürfniſſe gingen die Myſterien hervor.

Es waren nicht ſowohl geheime, als von der gewöhnlichen Weiſe der Gottesverehrung abgeſonderte, nur denen zugängliche Gottesdienſte, welche ausdrücklich ihr Verlangen bezeugten, daran Theil zu nehmen, und ſich zu dem Ende den in beſtimmter Weiſe üblichen Gebräuchen unterwarfen. Man ſtreitet darüber, wann ſie entſtanden, ob ſie urſprünglich helleniſch, oder von auswärts eingeführt ſeien. Nach meiner Ueberzeugung haben die Griechen die religiöſen Gefühle und Anſchauungen, welche in den Myſterien einen Ausdruck gefunden haben, bei der Ausſonderung aus der Urmenſchheit ſchon mitgebracht, ſchon damals, als ſie in grauer Vorzeit aus dem Innern Aſiens in die Küſtenländer des ägäiſchen Meeres zogen, wo ſie ſich allmählig gewöhnten, ſich unter dem Namen Hellenen als Ein Volk zu betrachten. Aber in Myſterien, in abgeſonderten Gottesdienſten ſuchten jene vorhandenen religiöſen Anſchauungen erſt dann ſich einen Ausdruck zu geben, als die homeriſche Religion, die des Zeus, Apollo und der Athene, herrſchend wurde und ſich ſowohl des populären Bewußtſeins, als aller Inſtitute des Staatslebens bemächtigte. Da zog ſich jene andere, urſprünglich reinere und tiefere Auffaſſung des menſchlichen Lebens in ſeinem Verhältniß zur Gottheit in kleinere Kreiſe, ja man kann ſagen, in Conventikel zurück. In gewiſſen Familien oder Ortsgemeinden, z. B. zu Eleuſis in Attika und auf der Inſel Samothrake, hatten ſich zum Ausdruck dieſer Auffaſſung beſonders entſprechende Cultusgebräuche ausgebildet. Wer nun in den ſonſt üblich gewordenen Gottesdienſten nicht genügende Befriedigung ſeines religiöſen Gefühls fand, der begab ſich dorthin und ließ ſich in eine jener nun ſeparatiſtiſch-iſolirten Gemeinden aufnehmen, was mit gewiſſen Gebräuchen geſchah, die eben die Form der Einweihung bildeten. Der Eingeweihte fühlte ſich als Glied einer durch Mitwiſſen des Geſehenen und Gehörten verbundenen Gemeinſchaft. Dabei

fanden ſich, wie das ja bei ſeparatiſtiſchem Treiben leicht geſchieht, manche trübe und verworrene, ja hie und da ſehr unſittliche Elemente ein; aber dennoch blieb ein edler Gehalt, der den Eingeweihten auch, wie ich nicht zweifle, mehr oder minder deutlich zum Bewußtſein kam.

Am reinſten erhielten ſich, wie es ſcheint, die eleuſiniſchen Myſterien, die deshalb auch vom atheniſchen Staate nicht blos geduldet, ſondern ſogar ſorgfältig geſchützt wurden; und das konnte darum geſchehen, weil der Gegenſatz, in welchem ſie zur Volksreligion ſtanden, nicht als ein feindlicher, ſondern als ein ergänzender aufgefaßt wurde. Außer den eleuſiniſchen und ſamothrakiſchen Myſterien, die an einen beſtimmten Ort gebunden waren, gab es noch andere, wie die bacchiſchen und orphiſchen, welche überall gefeiert wurden, wo ſich Perſonen zu ihrer Feier zuſammenthaten. Solche lediglich an die Perſonen ihrer Theilnehmer geknüpfte Geheim-Culte wurden natürlich gar leicht zu unſittlichen Ausſchweifungen benutzt und deshalb nicht ſelten vom Staate verboten, wie es im Jahre 166 v. Chr. von Seiten des römiſchen Senates durch einen in ſeiner Urſchrift, einer Erztafel, noch jetzt erhaltenen Senats-Beſchluß mit den Bacchanalien geſchah, die man in Italien unter Begehung der ſcheußlichſten Verbrechen angefangen hatte zu feiern. Ich beſchränke mich im Folgenden faſt faſt ganz auf die eleuſiniſchen Myſterien, über deren Inhalt und Form auch mehr überliefert iſt, als über die der anderen. Von den ſamothrakiſchen ſind die Nachrichten ſo dürftig, daß man darüber nicht zu klaren und ſicheren Vorſtellungen gelangen kann.

Ueber die Eleuſinien läßt ſich Folgendes mit ziemlicher Sicherheit als geſchichtlich feſtſtehend betrachten. Eleuſis war ein kleines Städtchen, am ſalaminiſchen Meer zwei Meilen nordweſtlich von Athen gelegen. Dort ſtand ſeit alten Zeiten ein Heiligthum, in welchem unter Leitung von Prieſtern, die immer aus den Familien der Eumolpiden und Keryken auf Lebenszeit gewählt waren, alljährlich eigenthümliche gottesdienſtliche Feſte begangen wurden. Urſprünglich iſt das ein Inſtitut der Stadt Eleuſis allein geweſen. In hiſtoriſcher Zeit, wo ſie unter atheniſcher Herrſchaft ſteht, geht die Feier der eleuſiniſchen Feſte unter Oberaufſicht des Archon Baſileus von Athen aus. Die ſogenannten großen Eleuſinien wurden im September, die kleinen im Februar in der Vorſtadt Agrä am Iliſſus gefeiert. Letztere beſtanden aus vorbereitenden Reinigungen und Sühnungen. Die großen dauerten mindeſtens 12 Tage. Am erſten Tage, welcher ἀγυρμός, Verſammlung hieß, verſammelten ſich in Athen diejenigen,

welche Theil nehmen wollten und ſich in der Regel durch Theilnahme an den kleinen Eleuſinien ſchon dazu vorbereitet hatten. Eröffnet wurde die Feier durch die ſogenannte πρόῤῥησις, in welcher der Herold mit lauter Stimme die Unreinen und Gottloſen aufforderte, ſich zu entfernen, die Theilnehmenden, zu ſchweigen. Horaz ahmt das nach, wenn er ſagt: Odi profanum volgus et arceo: favete linguis! Weichet fort, unheiliges Volk! Schweigt andachtsvoll! Als der Kaiſer Nero auf einer Reiſe an der Myſterienfeier Theil nehmen wollte, ließ er ſich durch dieſe Aufforderung des Herold zurückſchrecken und wagte, wie Sueton ſagt, weil er ſich des von ihm begangenen Muttermordes bewußt war, nicht, daran Theil zu nehmen. Zutritt hatten ſowohl Männer als Frauen als auch (natürlich nicht zu den höheren Weihen) Kinder, urſprünglich nur von attiſcher Abſtammung, dann alle Hellenen, endlich auch Fremde. Jeder mußte durch einen ſchon Eingeweihten eingeführt werden, welcher Myſtagogos genannt wurde und als Beiſtand und Begleiter den Einzuweihenden unterwies, wie er ſich zu benehmen hatte. — Der zweite Tag hieß ἄλαδε μύσται d. h. „Nach dem Meere, ihr Eingeweihten!“ Dieſe gingen in Proceſſion nach dem Meere, um ſich mit dem Waſſer zu reinigen. — Am dritten und vierten Tage wurden im Eleuſinium zu Athen Opfer dargebracht, vorzüglich Schweine. — Der fünfte Tag diente dazu, die Vorbereitungsfeier mit Verſpäteten nachträglich vorzunehmen. — Der ſechſte Tag war vorzüglich feſtlich. An ihm trug man den Jacchos oder Bacchus in feierlicher Proceſſion nach Eleuſis. Es war die Bildſäule eines geflügelten Knaben mit einer Fackel in der Hand und einem Myrtenkranze auf dem Haupt. Tauſende nahmen an dem Zuge Theil, nicht blos die Prieſter und die ganze Schaar der Myſten, ſondern auch andere. Man war mit Myrten bekränzt, trug Aehren und Ackerwerkzeuge. Kiſten mit heiligen Geräthen wurden getragen oder auf alterthümlichen Ochſenwagen gefahren. Der Zug ging vom Tempel des Jacchos aus durch das heilige Thor auf der heiligen Straße nach Eleuſis unter Geſang, dem Tönen von Cymbeln und Pauken, orgiaſtiſchen Tänzen und lauter Anrufung des Jacchos. Auf dem faſt 4 Stunden langen Wege wurde zuweilen geraſtet, an gewiſſen Stellen Opfer gebracht; auch fanden manche Beluſtigungen Statt, Neckereien und Vermummungen. Auch als Athen im peloponneſiſchen Kriege von Dekelea aus belagert wurde und die Feinde den Landweg nach Eleuſis in ihrer Gewalt hatten, unterließ man die Jacchos-Proceſſion nicht, mußte ſie aber ohne die gewöhnlichen Gebräuche zur See machen.

Alcibiades erwarb ſich im Jahre 407 dadurch große Gunſt beim Volk, daß er unter Truppen-Bedeckung den Zug wieder zu Lande machen ließ und ihn in ſchönſter Ordnung glücklich nach Eleuſis und zurück führte. — In Eleuſis, wo der Zug am Abend einzutreffen pflegte, dauerte dann das Feſt wahrſcheinlich noch 6 Tage. Hier feierte die ganze Feſtgemeinde das, was den Hauptinhalt der eleuſiniſchen Myſterien bildete, das Andenken an den Raub der Perſephone oder Proſerpina, der Tochter der Demeter oder Ceres, durch den Pluton, den Gott der Unterwelt. Auf der thriaſiſchen Ebene bei Eleuſis ſollte dieſer die Perſephone in die Unterwelt entführt haben. Dort ahmte man bei Nacht mit Fackelläufen das Umherirren der in ſchmerzlicher Angſt ihre Tochter ſuchenden Demeter nach. Bei Tage faſtete man, bei Nacht nahm man, wie einſt die Göttin gethan haben ſollte, Speiſe und Trank. Mit tiefer Trauer feierte man jenes Umherirren und Suchen, mit großer Freude dann der Demeter Verſöhnung und Rückkehr in den Olymp. Das Wichtigſte aber geſchah im Tempel. Dieſer war nach der Zerſtörung durch die Perſer auf Perikles Veranſtaltung in doriſchem Stil von penteliſchem Marmor prachtvoll und ſehr geräumig, in einer Länge von 228 Fuß, einer Breite von 178 Fuß, neu erbaut. Er konnte, wie ein Theater, mehrere tauſend Menſchen faſſen. Seine ſtattlichen Grundmauern ſind noch jetzt zu ſehen. In ihn wurden diejenigen eingeführt, welche ſich den herkömmlichen Gebräuchen bisher vorſchriftsmäßig unterzogen hatten und welche dadurch von der erſten Stufe der Weihe, der vorbereitenden Reinigung, zur zweiten Stufe, der der Myſten, aufgeſtiegen waren. Hier im Tempel empfing man die höchſten Weihen; die Myſten gelangten durch eine Reihe geheimnißvoller Uebungen zur dritten Stufe, der Epopteia. In einem andächtigen, höchſt beſeligenden Anſchauen vollendete ſich die fromme Feier, die als zu einer gewiſſen Vollendung führend, τελετή genannt wurde.

Was es nun war, das die Feiernden in den abgeſchloſſenen Räumen des eleuſiniſchen Tempels, die Myſten im großen Schiff desſelben, die Epopten im inneren Heiligthum (τελεστήριον), vornahmen, davon wiſſen wir nicht viel. Todesſtrafe drohte ja jedem, der von dem ſprach, was er in jenen heiligen Nächten zu Eleuſis geſehen und gehört hatte. Verurtheilung zum Tode, Confiscation der Güter und Verfluchung durch die Prieſter, war die Folge der Anklage gegen den abweſenden Alcibiades, daß er die Myſterien der Demeter und Perſephone in ſeinem Hauſe traveſtirt habe. Um dieſelbe Zeit mußte Diagoras, der von den Myſterien jedermann erzählt, ſie ſchlecht ge-

macht und denen, die ſich einweihen laſſen wollten, abgerathen hatte, aus Athen fliehen, und wer ihn todt oder lebendig bringen würde, dem wurde ein hoher Preis verſprochen. Als Aeſchylus, der zu Eleuſis ſelbſt geboren war und den Ariſtophanes die eleuſiniſche Göttin „ſeines Geiſtes Nährerin“ nennen läßt, etwas aus den Myſterien in einer Tragödie berührte, mußte er ſich vor dem ausbrechenden Unwillen des Volks an den Altar der Orcheſtra flüchten. Er wurde vor den Areopag geſtellt, und da rettete ihn nur die Verſicherung, er habe unwiſſentlich gefehlt. Hegel, der überhaupt die Bedeutung der Myſterien verkennt, ſpottet auf Grund einer Nachricht darüber. Es beſchränke ſich, was Aeſchylus über die Myſterien verrathen habe, darauf, daß er geſagt, Artemis ſei die Tochter der Demeter geweſen, und das ſei doch eine geringe Weisheit. Es muß mehr geweſen ſein, wodurch Aeſchylus das Gefühl des atheniſchen Volkes ſo tief verletzte, daß es den ehrwürdigen Marathonkämpfer beinahe geſteinigt hätte. Ich erinnere an den Anſtoß, den es bei unverkürzten Aufführungen der Maria Stuart von Schiller erregte, daß er der zum Tode verurtheilten Königin die Hoſtie und den Kelch mit den heiligen Worten des Sakraments von prieſterlicher Hand auf der Bühne reichen läßt. Aehnlich kann man ſich den Anſtoß denken, den Aeſchylus dadurch gab, daß er Heiliges durch Worte und Handlungen auf der Bühne nachahmen und ſo profaniren ließ.

Daß es nicht Lehrvorträge, nicht Predigten waren, in welchen gewiſſe Dogmen den Eingeweihten mitgetheilt wurden, darüber iſt man jetzt wohl allgemein einig. *Δρώμενα* und *λεγόμενα* bildeten den Inhalt der Myſterien. *Δρώμενα* d. h. heilige Handlungen, welche theils die Eingeweihten, theils die Prieſter allein vornahmen. Heilige Gegenſtände wurden gezeigt, ja ein *δρᾶμα μυστικὸν* wurde von den Prieſtern mit großer Kunſt und Pracht im Teleſterion dargeſtellt; doch nur mit ſymboliſchen Handlungen. Die *λεγόμενα*, die Worte, beſchränkten ſich auf einzelne Ausrufungen und vorzugsweiſe auf hymnenartige, auch antiphoniſch vorgetragene Geſänge. Daher hatte auch wohl die eine Prieſterfamilie den Namen Eumolpiden, der ſchön Singenden, und an einzelnen Prieſtern wird die ſchöne Stimme ausdrücklich gerühmt. Man kann ſich nach allem, was man von dieſen Gottesdienſten hört, dieſelben nicht glänzend, nicht ergreifend genug denken. Anfänglich wurde bei den Einzuweihenden Angſt und Schrecken erregt. Man gab ihnen Schläge, führte ſie durch unterirdiſche Zellen und düſtere Gänge, ließ ſie Schreckgeſtalten z. B. der Todesgöttin Hekate erblicken, hüllte Alles in dichte Finſter-

niß. Blitze und von Erinyen getragene Fackeln erhellten ſie von Zeit zu Zeit, Donner und ſeltſame Stimmen ertönten, eherne Pforten eröffneten und ſchloſſen ſich mit entſetzlichem Krachen. Die Neulinge glaubten ſich in den Zuſtand eines Sterbenden verſetzt. Endlich aber ging ein wunderherrliches Licht auf. Man ſchaute liebliche Auen, Chöre ſangen Hymnen, Tänze wurden aufgeführt, unter erhebender Muſik und in ſtrahlender Beleuchtung erblickte man heilige Symbole und Götterbilder. Die Gefühle der Schauenden, welche dabei in andachtsvollem Schweigen verharren mußten (von dem Schließen der Lippen — μύειν — hatten die Myſterien ihren Namen), wurden von der tiefſten Trauer, von Schauder und Entſetzen zur höchſten Freude, zur Empfindung der Seligkeit des elyſiſchen Lebens geführt. Die ganz Geweihten begehen die letzte Feier mit Myrten bekränzt in dem beglückenden Bewußtſein der Gemeinſchaft mit heiligen und reinen Männern. Sie fühlten ſich dabei, wie ein Alter ſagt, hoch erhoben über den ungeweihten Pöbel, der in tiefem Schmutz und Nebel ſich zertrete und dränge, und aus Unglauben an die jenſeitigen Güter der Todesfurcht verhaftet bleibe.

Viele Aeußerungen der Alten ſchildern die tiefe Wirkung, welche dieſe Feiern auf die Gemüther machten. Dio Chryſoſtomus, der Rhetor, vergleicht den Eindruck, den die myſtiſchen Schauwerke auf einen Neuling oder Barbaren machen, mit dem, welchen die Anſchauung des Weltgebäudes in ſeiner Herrlichkeit auf den fühlenden Menſchen hervorbringe. Selig, ſingt der homeriſche Hymnus auf die Demeter,

Selig, wer das geſchaut, von den erdebewohnenden Menſchen!
Wer dieſer Weihen entbehrt, erfreut ſich nicht ähnlichen Looſes;
Todt iſt der zu nennen, und ſchauriges Dunkel umhüllt ihn.

O dreimal ſelig ſo lautet ein Fragment des Sophokles, jene Sterblichen, welche dieſe heilige Weihen geſehen haben und ſo in den Hades gehen; denn für dieſe allein giebt es dort ein Leben, die andern erwartet da nichts als Leid. Aehnlich läßt Plato im Phädon den Sokrates ſagen: Es ſcheinen die, welche uns die Weihen geſtiftet haben, nicht alberne Leute geweſen zu ſein, ſondern wirklich längſt angedeutet zu haben (αἰνίττεσθαι), daß wer ungeheiligt und ungeweiht in den Hades kommt, im Schlamme liege, wer aber gereinigt und geweiht dorthin gelangt, bei den Göttern wohnen wird.

Dieſen unverwerflichen Ausſagen des Alterthums gegenüber muß man billig erſtaunen, daß neuere Gelehrte hartnäckig die Veranſtalter

der Myſterien für alberne Leute, und die Myſterien ſelbſt für ein inhaltsloſes Gaukelſpiel erklärt haben. Und noch deutlicher giebt der Athener Iſokrates an, welche Erkenntniß die Eingeweihten aus der Theilnahme an jenen heiligen Handlungen davon trugen, wenn er ſagt, Demeter habe dem Menſchen doppeltes gegeben, die Getreidefrucht, mittelſt welcher ſie vom thieriſchen Leben befreit und zur Sittigung geführt worden ſeien, ſodann die Weihen, deren Theilnehmer über das Ende des Lebens und die ganze Ewigkeit ſüßere Hoffnungen haben. Aehnlich äußert ſich Cicero. Man lerne in den eleuſiniſchen Myſterien, über die es nichts Beſſeres gäbe, die principia vitae kennen und wie man nicht blos fröhlich leben, ſondern auch mit beſſerer Hoffnung ſterben könne. Alſo keine Anweiſung für Getreide-, Obſt- und Wein-Cultur, wie der Heidelberger Paulus gemeint hat, wurde in den Myſterien gegeben; ſie waren keine bloſen Dankfeſte für die Einführung des Getreidebaues und damit eines cultivirten und geſitteten Zuſtandes, wie es z. B. Schiller in ſeinem ſchönen Gedichte „das eleuſiſche Feſt" dargeſtellt hat, obwohl ſich freilich ſolche Gedanken und Beziehungen damit verbanden, — nein, über die tiefſten Fragen des menſchlichen Gemüthes, über Zweck und Ziel des irdiſchen Daſeins, über die Hoffnung auf ein ewiges ſeliges Leben empfingeu die Myſten, nicht Belehrungen, wohl aber Anſchauungen, von denen jeder ſich aneignen konnte, ſo viel er je nach ſeiner Gemüths- und Geiſtesbildung mochte.

Aber konnten ſolche Hoffnungen aus dem geſchöpft werden, was man über das Leiden der Demeter, über das Verſchwinden und Suchen ihrer Tochter in den Myſterien darſtellte? Denn das bildete unzweifelhaft den Hauptinhalt der religiöſen Darſtellungen. Die Frage, wie ſolches geſchehen konnte, ſucht die jetzt am meiſten gangbare Anſicht auf folgende Weiſe zu löſen.

Demeter, ſo viel als Γῆ μήτηρ, iſt die Mutter Erde. Perſephone, ihre Tochter, iſt das Bild der Vegetation, welche die mütterliche Erde im Frühling fröhlich aus ihrem Schooße ans Licht gebiert. Perſephone wurde bei vielfach verbreiteten, namentlich auch auf Sicilien gefeierten Frühlingsfeſten als zartes mit den Blumen lebendes Mädchen gedacht. Aber der heiße Sommer kommt und der Herbſt, die Blumen vergehen, und die finſteren Mächte der Erdtiefe reißen das fröhliche Leben, das ſich auf der Oberwelt entfaltet hatte, hinab in das Grab der Verweſung. Doch in der Trauer hierüber tröſtet die Hoffnung. Dort unten in der Tiefe ſchlummern die Keime eines neuen Lebens. Auch der Winter wird vergehen, die Keime werden ſich regen, und auf den Tod folgt ein fröhliches Auferſtehen. Die Parallele zwi-

ſchen dieſem im Kreislauf eines Jahres wechſelnden Leben der Natur und dem menſchlichen Leben liegt nahe. Sie lag den Griechen wohl noch näher, als uns, da ja die griechiſche Religion unendlich mehr Beziehungen zu der Natur und ihren Kräften hatte, als die chriſtliche. Und auch dieſe weiſt uns ja in der Parallele des Apoſtels zwiſchen dem Saatkorn, das in die Erde gelegt wird, um zu ſterben und darnach als ein grüner Halm aufs Neue emporzuſchießen, und dem menſchlichen Leibe, der geſäet werde verweslich und auferſtehe unverweslich, auf die Natur hin, als ein Spiegelbild unſerer Hoffnungen. Ja, es iſt nicht zu bezweifeln, in unzähligen Mythen und religiöſen Gebräuchen lebt der Hellene das Leben der Natur mit und empfindet, was dort vorgeht, als ſein eigenes Schickſal. Im Leiden tröſtet er ſich mit dem Gedanken: auf Regen folgt Sonnenſchein, auf jeden Winter ein Frühling. Und auch für den Tod ſucht er die Hoffnung zu faſſen, daß er ein Durchgang ſei zu einem neu erſtehenden beſſeren Leben.

Aber wer bürgt ihm dafür, daß es ſich mit dem Menſchen ähnlich verhalte, wie mit der entſtehenden, vergehenden und aus dem Saamen neu erſtehenden Blume? Könnte es nicht auch anders ſein, da ja doch zwiſchen dem aus Leib und einer ſelbſtbewußten Seele beſtehenden Menſchen und der bewußtloſen Pflanze ein weſentlicher, nicht zu verkennender Unterſchied ſtattfindet? Jedem nachdenkenden, jedem ernſter geſtimmten Griechen mußten ſo nahe liegende Zweifel kommen. Ja gerade die Hinweiſung auf die Natur, auf die Blätter des Waldes, welche der Frühling erzeugt, der Herbſtwind aber auf den Boden ſtreut, dient ſchon bei Homer zur Erinnerung an die Vergänglichkeit des menſchlichen Geſchlechtes.

War der weſentliche Inhalt der Myſterien nichts als Naturſymbolik, ſo kann ich mir jene zahlreichen Lobpreiſungen derſelben nicht genügend erklären, die eines Aeſchylus, Sophokles und Plato, zu denen ich hier noch ein Wort des Pindar fügen möchte: „Selig, wer nicht unter die Erde geht, ohne jenes (die eleuſiniſchen Weihen) geſchaut zu haben! Er kennt des Lebens Ziel, er kennt deſſen von Zeus verliehenen Anfang“. Denken wir uns, unſer chriſtliches Weihnachtsfeſt wäre nichts, als ein Feſt der Winterſonnenwende, bei dem die in der Natur dann beginnende Umkehr von der Nacht zum Licht in Beziehung gebracht würde zum menſchlichen Leben, wie froſtig würden doch immer die davon hergeleiteten Allegorien bleiben! Man hat ja wirklich die eigentliche Bedeutung des chriſtlichen Oſterfeſtes in dem Gedanken an das Wiedererwachen der Natur, an das Auferſte-

hen aus dem Winterſchlafe finden wollen. Aber ein ſolches Philoſophem bedarf keiner Widerlegung. Schon die altnordiſchen Julfeſte und die römiſchen Saturnalien, welche beide um die Zeit unſeres Weihnachtsfeſtes gefeiert wurden, waren mehr als Feſte der Winterſonnenwende mit Anwendung des natürlichen Vorganges auf das menſchliche Leben. Dergleichen hat nie das Gemüth tieferer Menſchen zu befriedigen vermocht. Wohl kann ſich eine oberflächliche Auffaſſung des Weihnachtsfeſtes, wie ſie bei jungen und alten Kindern vorkommt, an dem Anblick des lichtergeſchmückten Baumes, an dem Schenken und Beſchenktwerden mit allerlei großen und kleinen Kleinigkeiten, an dem Eſſen und Trinken, an den Freuden des Familienlebens und anderer Geſelligkeit genügen laſſen, was alles nicht außer Bezug zu dem Inhalte des Feſtes iſt, aber die eigentliche Bedeutung deſſelben iſt eine andere, ſie iſt, damit ich es kurz ſage, eine hiſtoriſche. Daß einmal unter den Menſchen etwas Beſtimmtes geſchehen iſt, was ſeine Bedeutung für die Gegenwart und für unſere Zukunft hat, das iſt es, woran wir uns Weihnachten erinnern, was wir an dieſem Feſte aufs Neue uns vergegenwärtigen, in unſer Gemüth und Leben einführen ſollen. Recht deutlich iſt die Verbindung des natürlichen und hiſtoriſchen Elements bei den jüdiſchen Feſten. Das Paſſah war außer der Erinnerungsfeier an die Errettung aus Aegypten auch ein Frühlings-Erntefeſt, an dem man ſich der erſten reifen Getreide-Aehren erfreute. Aufs Neue war dann Jehovah verſchonend vorübergegangen vor ſeinem Volke und hatte ſich deſſelben nach dem Drucke des Winters mit dem Segen neuer Nahrung erbarmt. Am Pfingſtfeſt der Juden wurden die Erſtlingsbrote, die erſten vollendeten Früchte der Acker-Arbeit des Jahres, dargebracht; zugleich war es aber ein Feſt der Erinnerung an die Geſetzgebung, welche einſt auf dem Berge Sinai geſchah, und an die Früchte des ſittlichen Lebens, welche fort und fort dadurch gefördert wurden. Das Laubhüttenfeſt war ein Dankfeſt für Obſt-, Oel- und Weinleſe, aber zugleich der hiſtoriſchen Erinnerung an die Zeit geweiht, wo das ganze Volk in Hütten wohnte. — In den römiſchen Saturnalien feierte man das Andenken des Königs oder Gottes Saturn, wo noch kein Streit war über Mein und Dein, — daher das willige Schenken —, kein Herr und Knecht, weshalb in den Feſttagen die Sklaven von den läſtigſten Dienſten befreit, ja ſelbſt von den Herren bedient wurden. — Eine ſolche Beziehung auf wichtige Vorgänge der Menſchenwelt hat für den Menſchen von jeher viel mehr Intereſſe gehabt, als die Hinweiſung auf alltägliche oder alljährliche Vorgänge der Natur. Jeder Religion iſt

ein hiſtoriſches Element nothwendig, eine durch die Cultushandlungen fort und fort belebte Erinnerung an frühere Thatſachen, welche für das Verhältniß der Menſchen zu Gott, für ihr Suchen nach Gott von Bedeutung ſind. Die das in der griechiſchen Religion nicht finden, verkennen nach meiner Ueberzeugung das Weſen der Religion, und Religion hatten die Griechen wirklich, wenn auch nicht die richtige. Die gemachten Verſuche, die griechiſche Mythologie als Einkleidung phyſikaliſcher, moraliſcher oder metaphyſiſcher Wahrheiten zu erklären, ſind nicht durchaus irrig; denn die Mythen enthalten, wo ſie nicht zur Einkleidung ſolcher Wahrheiten abſichtlich erfunden, ſondern uralte Ueberlieferungen ſind, in ähnlicher Weiſe, wie die Berichte, welche unſre heiligen Schriften von den Thaten Gottes geben, unleugbar Beziehungen auf natürliche Verhältniſſe und mannigfache moraliſche und metaphyſiſche Gedanken. Aber wie das Chriſtenthum kein bloſes Syſtem moraliſcher Vorſchriften oder philoſophiſcher Lehren iſt, ſondern weſentlich eine hiſtoriſche Erzählung von Dingen, welche von den Menſchen geſchehen ſind und welche Gott gethan hat, eine Verkündigung der einmal unter Pontius Pilatus thatſächlich geſchehenen Erlöſung des Menſchengeſchlechts, woran ſich dann natürlich eine Anweiſung ſchließt, wie auch wir jener vor 1800 Jahren geſchehenen Erlöſung theilhaftig werden können, und eine prophetiſche Hinweiſung auf das zukünftige Gericht, ſo, kann man ſagen, enthält auch die griechiſche Mythologie bei aller in ihr zur Geltung gekommenen willkürlichen Fabelei Erinnerungen an Geſchehenes, was ſowohl für das gegenwärtige Leben als auch für die Hoffnungen auf ein Jenſeits von großer Bedeutung iſt. Gerade wenn man dies recht erkennt, wenn man die griechiſche Religion als eine Religion nicht ohne poſitiven Inhalt faßt, wird man ihren Unterſchied von der chriſtlichen Religion recht verſtehen. Dort ſich immer mehr verdunkelndes Erinnern, hier beſtimmtes Wiſſen, dort ein unſicheres Taſten und Suchen nach Gott, hier eine deutliche Offenbarung, dort allerlei unklare Meinungen und dumpfe Gefühle, hier eine beſtimmt ausgeprägte Lehre u. ſ. w.

Aber was iſt denn nun ſolch poſitiver Inhalt der griechiſchen Mythologie, werden Sie fragen, wenn ſie ihrem urſprünglichen Weſen nach wirklich Religion iſt? Die Antwort wird gleich folgen. Erinnern wir uns erſt an das Weſen der Religion überhaupt. Religion iſt ein reales, objectives Verhältniß des Menſchen zu Gott, eine Verbindung beider. Religio von religare. Wer keine Religion hat, hat dies Band, an dem Gott ihn hielt, durchſchnitten. Alle religiöſen Vorſtellungen (Religion in ſubjectivem Sinne) beziehen ſich daher auf dies

Verhältniß, und zwar nicht blos auf das, was der einzelne Menſch zu Gott hat, ſondern das, in welchem die Menſchheit zu Gott ſteht.

Wie dachte ſich und empfand das der Grieche? Nach ganz allgemeiner, nur in der Heiterkeit homeriſcher Anſchauungsweiſe und im Leichtſinn des Lebens zuweilen zurücktretender Betrachtung erſcheint ihm dies als ein getrübtes. Nägelsbach ſchreibt: „Was das alte Teſtament ſagt 1 Reg. 8, 46: es iſt kein Menſch der nicht ſündiget, das wird von den Griechen jedes Zeitalters im ausgedehnteſten Maaße anerkannt". Sünde aber iſt nach den Begriffen der Griechen eine Auflehnung des Menſchen wider Gott (ὕβρις), eine widergöttliche, darum unglücklich machende, darum thörichte Selbſtüberhebung, eine Entfremdung von Gott. So, weiß der Grieche, ſind alle Menſchen; alle Menſchen daher unſelig, ein armes, beklagenswerthes Geſchlecht voll Mühe und Arbeit, voll Noth und Plage, heute lebend, morgen todt. Was war natürlicher, als die Frage: war es immer ſo? und wird es immer ſo ſein?

Dieſe Frage wurde, nicht, wie ich glaube, von der Reflexion und dichteriſchen Phantaſie, ſondern von wirklicher hiſtoriſcher Erinnerung den Griechen mit einem entſchiedenen Nein beantwortet. In den Werken und Tagen, einem der älteſten uns erhaltenen Gedichte der Griechen, ſingt Heſiod:

Siehe, es lebten zuvor auf Erden der Menſchen Geſchlechter
Frei von Uebel und Leid und ſonder beſchwerlicher Arbeit,
Ohne der Krankheit Schmerz, die die Männer bringet zum Tode.

Einſt lebten die Menſchen in ſeliger Gemeinſchaft mit der freundlichen Gottheit, in ſüßem Frieden, ohne Irrthum im Denken und Wollen, ohne der Sünde unheilvolle Folgen. Von einem ſolchen glücklichen Zeitalter ſangen die Dichter, wie ja auch unſer Uhland ſeine Sänger im Königsſaal ſingen läßt nicht blos von Lenz und Liebe, ſondern auch von ſeliger goldener Zeit. Von einem beſſeren Daſein, wo die Gottheit näher, die Erkenntniß reiner, der Wille heiliger, das ganze Leben ein ungetrübt glückliches war, reden erleuchtete Philoſophen, wie Plato. Es iſt ziemlich allgemeines, auch in einigen Wendungen bei Homer erkennbares, Bewußtſein der Griechen. Die entgegengeſetzte Meinung von einem rohen Urzuſtande der Menſchheit, daß die erſten Menſchen den Thieren ähnlich geweſen, ſtumpf und dumpf, ohne ſittliche Gemeinſchaft, ohne Bewußtſein von einem Gotte, ſolche Meinung, die bei uns im vorigen Jahrhundert beliebt wurde, kommt auch bei den Griechen vor. Sie iſt aber weniger

Volksmeinung, als die Anſicht gewiſſer philoſophiſcher Richtungen, namentlich der irreligiöſen Epikureer.

Wenn nun beides im Bewußtſein der Griechen lebendig war, die Erinnerung an eine goldene Urzeit, das Gefühl der eiſernen Gegenwart, ſo mußten ſie von dem Uebergange, von dem Heraustreten der Menſchheit aus der anfänglichen Gemeinſchaft mit Gott und dem Fortgang zu einer unſeligen Entfremdung von derſelben wiſſen. Die moſaiſche Urkunde erzählt davon als von einem Sündenfall. Die Griechen haben darüber nicht ſo klare Vorſtellungen, weshalb Nägelsbach ſagt (Nachhom. Theol. S. 483), es ſei wahr, die Griechen wüßten von einer ſeligen Vergangenheit, in welcher die Menſchen mit den Göttern in einer ungetrübten Harmonie gelebt hätten, aber er finde in der griechiſchen Religion keine Anſchauungen, welche er mit dem ſpecifiſch chriſtlichen Ausdruck „Sündenfall“ bezeichnen könne. Allerdings hat ſich den Heiden mit der Erinnerung an den Verluſt des urſprünglichen Glückes, den der Menſch erlitten, bei Weitem minder deutlich die an die Urſache deſſelben erhalten. Doch kann man in dem tiefſinnigen Prometheus-Mythus Anklänge an den Gedanken finden, daß der Menſch durch gottwidrigen Frevel ſich ein elendes, aber zukünftiger Erlöſung aufbewahrtes Daſein zugezogen habe. Prometheus, der zur Strafe für ſeine Ueberhebung an den Felſen Geſchmiedete, dem ein Adler fort und fort an der Leber nagt, erſcheint wie ein Bild der an dieſe Erde gebundenen, unter immer ſich erneuernden Qualen ſeufzenden Menſchheit, der nach dem griechiſchen Mythus eine Erlöſung verheißen iſt, wenn dereinſt ein Gott ſich ſeiner Gottheit entäußert und freiwillig in die Unterwelt geht. Ein allgemeiner verbreitetes Bewußtſein aber von dem Urſprung alles menſchlichen Leides ſpricht ſich in der alten Linosklage aus, die ſchon in der Ilias und in einem Fragment des Heſiod erwähnt wird, und von der Herodot ſagt, daß ſie ebenſo, nur unter anderem Namen, auch bei den Aegyptern, den Phöniciern, auf Cypern und anderswo von alten Zeiten her geſungen werde. Bei den Hellenen heißt der Gegenſtand dieſes wehmüthigen Volksgeſanges Linos, bei den Myſiern Hylas, bei den Bithyniern Borimos, bei den Phrygiern Lityerſes, bei den Theſpiern Narkiſſos, bei den Lakoniern Hyakinthos, bei den Phöniciern und in Argos Adonis, bei den Aegyptern Maneros, — überall iſt es ein ſchöner Jüngling, ein Königsſohn, der einſt in der Blüthe der Jahre dahingerafft wurde, und den man nun wehmüthig beklagt und mit tiefſter Sehnſucht ruft. Der junge Königsſohn iſt ein Bild des erſten Menſchen, des glücklichen Sohnes der Gottheit.

Ein finſteres Geſchick raffte ihn fort, wobei der Gedanke der Selbſtverſchuldung aber nicht hervortritt; er iſt verſchwunden, wie jener ſelige Friede der Urzeit; aber die Sehnſucht der nun mühevollen Menſchen bleibt ihm zugewendet, und man kann nicht laſſen, ihn zu rufen, wenn er auch nimmer zu finden iſt.

Jetzt wenden wir uns wieder zu den Myſterien, und die Deutung deſſen, was man dort als den Raub der Perſephone feierte, liegt nicht fern. Auch Perſephone, das heitere, auf einer blumigen Wieſe ſpielende Mädchen iſt nichts anderes, als die Menſchheit in ihrem paradieſiſchen Glück, oder vielmehr es iſt ihr Glück und ihr Friede, ihr ſeliges Bewußtſein ſelber. Denn genauer genommen iſt Demeter die Menſchheit ſelbſt, und ihre glückliche Tochter, in deren Beſitz ſie ſelbſt ſo glücklich war, iſt die liebliche Unſchuld der Urzeit. Sie iſt verloren, ſie iſt von einer finſteren Macht geraubt. In tiefer Trauer ſucht Demeter, inſofern *Δηώ*, die ſuchende und ſehnende, genannt, ihre verlorene Tochter wieder. Ihr Schmerz iſt der unſrige; denn auch wir ſehnen uns fort und fort, wie der in ſittliche Verirrungen gerathene Menſch nach der Unſchuld ſeiner Kinderjahre, ſo nach der ungetrübten Harmonie eines mit Gott und Menſchen, mit der Natur und ihren Kräften, mit uns ſelbſt in Frieden geführten Lebens.

Dieſem Gefühl gaben die Myſterien Nahrung und Ausdruck. Das Gefühl der Trauer ſuchten ſie dann zu lindern und die tiefe Wehmuth über den großen Verluſt, den die Menſchheit einſt erlitten, in fröhliche Hoffnung zu verwandeln. Wohlan, ſpricht Demeter zu den Eleuſiniern in dem nach ihr genannten Hymnus, welcher die durch ſie geſchehene Einſetzung der eleuſiniſchen Myſterien beſchreibt, wohlan, einen großen Tempel und einen Altar darinnen baue mir das Volk draußen vor der Stadt auf dem ragenden Hügel. Orgien (d. h. Weihen) werde ich ſelbſt dann lehren, damit ihr in Zukunft in hochheiligem Dienſte mein Gemüth mir verſöhnet (*ὡς ἂν ἔπειτα εὐαγέως ἔρδοντες ἐμὸν νόον ἱλάσκοισθε*). Ja, die Demeter zu verſöhnen, d. h. das den Verluſt anfänglichen Glückes beklagende, nach Frieden mit Gott ſich ſehnende, nach einem heiligen und ſeligen Leben ringende Gemüth des Menſchen zum Bewußtſein ſeines Elends und zur Hoffnung auf dereinſtige Rettung, ja ſo viel als möglich ſchon in der Gegenwart zur erſehnten Verſöhnung und Beſeligung zu führen, das war der Zweck und die Bedeutung der Myſterien.

Als Mittel zu dieſem Zwecke läßt ſich noch gar manches Einzelne an dem, was wir über die Myſterien wiſſen, erkennen. So die mit dem eleuſiniſchen Cultus verbundene Verehrung des Dionyſos

oder Jacchos (Bacchus). Nach gewöhnlicher Auffaſſung iſt er der Gott des Weines, nach beſſerer bedeutet er die Kraft des vegetativen Naturlebens überhaupt, und der Wein iſt nur die köſtlichſte ſeiner Gaben. Das genügt, um viele über ihn im Alterthum gangbare Vorſtellungen, die Winzerfeſte und andere Bacchiſche Freudenfeſte zu erklären, nicht aber um die tiefere Bedeutung der Bacchiſchen Myſterien und die Verbindung des Jacchos mit dem ernſten und heiligen Dienſte der Demeter zu verſtehen. Dionyſos wird Λυαῖος oder Λύσιος, der Erlöſende, genannt, allerdings auch weil er mittelſt des Weines das Band der Zunge und den Druck der Sorge löſt, aber nicht blos darum. Auch ohne den Taumel des Weinrauſches zu geben iſt er nach der Meinung der Griechen ein Erlöſer und Befreier. Als Λύσιος und Ἐλευθερεὺς wird er z. B. an den großen Dionyſien zu Athen im März verehrt. Dann löſt man die Ketten der Gefangenen und läßt ſie an der Feſtfreude Theil nehmen. Auch die Sklaven jubeln mit; denn die Dionyſosfeier macht Alles gleich. Thyrſusſchwingende Chöre ziehen jauchzend und Dithyramben ſingend herum und preiſen mit lautem Rufen den Gott, in deſſen Dienſte ſie ſich frei fühlen von den Sorgen des täglichen Lebens. Dies Gefühl treibt zum Ueberſchreiten der ſonſt gezogenen Schranken. Schranken- und zügellos erſcheinen beſonders die privatim gefeierten bacchiſchen Orgien. Zu gewiſſen Zeiten vereinigen ſich in vielen Gegenden Griechenlands, namentlich am Parnaß, Frauen und Mädchen zu orgiaſtiſcher Feier bacchiſcher Feſte. Von ihrem Treiben hat uns Euripides in den Bacchen eine lebendige Schilderung gegeben. Die epheuumwundenen Thyrſusſtäbe oder Fackeln in den Händen, mit Schlangen gegürtet oder die Haare durchflochten, unter wildem Getön von Handpauken, Flöten und Hörnern durchſchwärmten ſie nächtlich Wälder und Berge jubelnd und tobend. Dabei trugen einige in geheimnißvollen Laden heilige Symbole, und zu ihren altherkömmlichen in ekſtatiſcher Raſerei geübten Gebräuchen gehörte es, Thiere, namentlich Hirſchkälber, lebendig zu zerreißen und von dem rohen Fleiſche zu eſſen. Die Natur ſchien für die Mänaden keine Schreckniſſe mehr zu haben. Die Rehfelle, mit welchen ſie ſich behingen, banden ſie mit Schlangen zuſammen, die ihnen die Wangen leckten. Jungen Löwen und Rehen reichten die Frauen die Bruſt. Ein Schlag mit dem Thyrſus an den Fels, ſagte man, ſchaffte ihnen Waſſer, ein Stoß in den Boden Wein, ein Aufſcharren der Erde Milch; Honig triefe von den Stäben herab. Wenn man ſich ſolche Vorſtellungen von der Macht bildete, die der Gott ſeinen Verehrerinnen verlieh, ſo iſt es unmöglich, nicht an einen pa-

radieſiſchen Urzuſtand zu denken, in den der Gott verſetzte. (Vgl. Nägelsb. Nachhom. Theol. S. 389). Und darin liegt die Bedeutung des Dionyſos. Er iſt der Führer zu jener Macht über die Natur, zu jenem friedlichen und genußvollen Daſein, das die Menſchen einſt dauernd beſaßen und das ſie jetzt in Stunden aufgeregter Begeiſterung wiedergewinnen können. Die dionyſiſchen Myſterien, und in gewiſſer Art auch die durch die edelſten Schöpfungen der dramatiſchen Kunſt gehobenen öffentlichen Dionyſosfeſte gaben den Feiernden eine, wenn auch nur vorübergehende, doch aber köſtliche Beſeligung für dieſes Leben.

Die eleuſiniſchen Myſterien gehen weiter. Sie ſuchen auch Troſt und Beruhigung für das Jenſeits. In ihnen erſcheint Dionyſos auch als Führer zu einem neuen ſeligen Leben, das für den einzelnen geheiligten und von Sünden gereinigten Menſchen nach dem Tode, für die Menſchheit überhaupt am Ende der Tage liegt und dem uranfänglichen paradieſiſchen ähnlich iſt. Wenn ſolche Vorſtellungen den Kern des Dionyſos-Glaubens bildeten, ſo dürfen wir wohl Kleines mit Großem vergleichend ſagen, dieſer Gott habe für das religiöſe Bewußtſein der Hellenen eine ähnliche Bedeutung gehabt, wie für uns Chriſtus, unſer Führer zur Seligkeit (ὁ ἀρχηγὸς τῆς σωτηρίας Ebr. 2, 10.) Darauf deuten gar manche Züge, von denen ich nur einige erwähne. Der befreiende, erlöſende Gott wird in den Myſterien zum Theil nicht als gegenwärtig wirkend, ſondern als zukünftig angeſchaut. Man ſtellt den Dionyſos, den Sohn einer ſterblichen Mutter und eines unſterblichen Vaters, in der Form eines Kindes dar, das in der myſtiſchen Wanne liegt, welche mit der Krippe zu Bethlehem verglichen worden iſt. Das Kind wächſt heran, es fährt übers Meer und auf einem von Panthern, Tigern oder Löwen gezogenen Wagen durch die Länder. Ueberall hin bringt der Gott Frieden, Cultur und Sitte, Getreide- Obſt- und Weinbau, Jubel und Freude. Jedoch nicht ohne Kampf. Feinde erheben ſich wider ihn mit großer zunächſt ihn überwältigender Kraft. In einer Scene der eleuſiniſchen Feier wird er gar als zerriſſen dargeſtellt. Zu Delphi zeigte man im Allerheiligſten des Tempels ſein Grab. Aber er wird aufs Neue geboren. Er ſiegt über ſeine Feinde, ſelbſt über Mächte des Hades, und erfüllt die ganze Welt mit ſeinen Triumphen. An einem Tage der Eleuſinien wurde ein großes Brautbett aufgeſtellt und die Vermählung des Jacchos mit der Kore gefeiert, mit der wieder erſtandenen Perſephone, der vom Verderben erretteten Menſchheit. Endlich führt er mit der geretteten Perſephone oder der verklärten Semele (= Σεμνή), die daſſelbe iſt,

was die Demeter, was anderswo die Ariadne (= Ἁγιάγνη, die Hochheilige), nämlich eine Vertreterin der geheiligten Menschheit, auf zum Himmel, zu einem ewigen seligen Leben.

Glauben Sie nicht, m. H., daß ich etwas erwähnt habe, was sich nicht aus zahlreichen Zeugnissen der Alten nachweisen ließe. Ich kann die Nachweise hier nicht geben, mache Sie daher jetzt nur auf den Inhalt der 19ten Ode im zweiten Buch des Horaz aufmerksam, welche rein griechische Vorstellungen wieder giebt. Sie feiert den Bacchus als auf einsamen Bergen unter Nymphen und Satyrn Hymnen lehrend und mit stürmischer Begeisterung erfüllend. Er waltet mit mächtigem Thyrsus. Die Kräfte der Natur sind ihm und seinen Verehrerinnen dienstbar, Wein, Milch und Honig fließt ihnen. Die selige Gattin ist zu den Sternen erhoben, die Feinde aber sind zu Fall gebracht. Flüsse und ferne Meere sind ihm gehorsam. Schlangen schaden ihm und den Seinigen nicht. Selbst die himmelstürmenden Giganten hat er mit Löwengewalt besiegt, wiewohl er eigentlich kein Gott des Krieges ist, sondern friedliche Lust und Freude mehr liebt. Doch hat er Macht im Kriege wie im Frieden. Auch die Pforten der Hölle mußten sich vor ihm, dem Starken öffnen und selbst Cerberus mit seinen drei Zungen ihm schmeichelnd die Füße lecken.

Dies genüge, um deutlich zu machen, daß in den bacchischen Festfeiern, etwas sanfter aber, jedoch ebenfalls mit hoher Begeisterung erfüllend in den eleusinischen Mysterien die Ahnung sich geltend machte, es gäbe einen mächtigen Gott, der die Menschheit erlösen würde, vor dem sich beugen müsse, was im Himmel und auf Erden und unter der Erde sei, der aber den Menschen freundlich sei, sie erlöse und beselige. Der Name Dionysos stammt nach einer Etymologie, die Schelling (Werke 2. I. S. 149.) für die wahrscheinlichste erklärt hat, aus dem Orient und soll (= Di Enos) Herr des Menschen bedeuten und zwar des Menschen mit dem Nebenbegriff der gekränkten Kraft, denn anasch, mit dem griechischen νόσος zusammenhängend, heißt verwundet oder krank sein. Das Delphische Orakel befahl einmal den Athenern, den heilenden Dionysos (Δ. ἰατρός) zu ehren, und so wurde er allenthalben genannt. Beim Athenäus wird dies in dem Sinne aufgefaßt, daß Weingenuß dem Leibe gesund sei. Aber nach tieferer Auffassung gilt den Alten der Gott unmittelbar, nicht blos vermittelst des Weins, als heilspendend, als καθάρσιος, der Sühnung und Heilung von allen leiblichen und geistigen Schäden bringe. In ihm hatte man ein, freilich sehr mangelhaftes und durch viel Irrthum und Aberglauben getrübtes, Vorbild des wahren Helfers und Heilandes der

kranken, von dem Stachel der Sünde verwundeten Menſchheit, des von allen Völkern mit mehr oder minder deutlichen Ahnungen Erſehnten.

Den Zweck, durch die Erweckung und Belebung ſolcher Ahnungen Troſt und Freude zu geben, zugleich aber auf ein ſittlich reines Leben hinzuwirken, erreichten die Myſterien nach den Zeugniſſen der Alten in nicht unbedeutendem Maaße bei denen, welche einer wahrhaften religiöſen Hingebung fähig waren und durch die vorangehenden Reinigungen und Sühnungen, wobei ſogar laut einer Nachricht des Plutarch zuweilen ein Sündenbekenntniß gefordert wurde, und durch andächtige Uebung der heiligen Gebräuche ihr für tiefere Eindrücke empfängliches Gemüth in die erforderliche Stimmung zu verſetzen wußten. Denn darauf kam es nach einer beſtimmten Erklärung des Ariſtoteles bei der Einweihung in die Myſterien an, Eindrücke zu erhalten und in Stimmungen verſetzt zu werden, was bei rohem und gemeinem Sinn nicht möglich war. Mochte auch oft das griechiſche Sprüchwort Anwendung finden: „Viele ſind es die den Thyrſus tragen, aber wenige ſind Bacchen“ d. h. wahrhaft begeiſtert, mochten die Ceremonien vielfach weder von den Prieſtern noch von den Myſten eigentlich verſtanden werden, Ahnungen von ihrer Bedeutung, Gefühle von dem in ihnen angedeuteten religiöſen Sinn feſſelten durch alle Jahrhunderte des griechiſchen Alterthums, über tauſend Jahre lang, auch bei aller ſonſtigen Entartung des Volkslebens an die eleuſiniſchen Weihen. Pauſanias ſagt, die älteren Hellenen hätten die eleuſiniſchen Weihen über alles, was zur Religion gehöre, um ſo viel höher geachtet, als die Götter über die Heroen zu ſetzen ſeien. Ja ſie blieben auch da noch dem Volke lieb, als das helle Licht der göttlichen Offenbarung, auf das ja jene Ahnungen eben ſo wohl, nur minder rein und deutlich, hinwieſen als die Weiſſagungen der iſraelitiſchen Propheten, längſt angebrochen war. Als in der zweiten Hälfte des vierten Jahrhunderts Kaiſer Valentinian I. die nächtliche Feier der eleuſiniſchen Myſterien verbot, ſtellte der Proconſul von Griechenland dem Kaiſer vor, dieſes Geſetz mache den Griechen ihr Leben zu einem freudeloſen, wenn ihnen nämlich verwehrt ſein ſolle, die Myſterien zu feiern, welche das Menſchengeſchlecht zuſammenhielten. Der Proconſul wird als ein tugendhafter Mann gerühmt, der keineswegs ein Intereſſe an den unſittlichen Ausſchweifungen hatte, welche ſich mit der Feier der Myſterien nicht ſelten in ähnlicher Weiſe, wie mit den geheimen Orgien ſchwärmeriſcher chriſtlicher Secten, verbanden. Die Fortdauer der Myſterien wurde geſtattet, bis Theodoſius

ihnen ein Ende machte. Sie bildeten gerade darum, weil in ihnen ſchon eine gewiſſe für Viele genügende Verſöhnung des Gott ſuchenden Bewußtſeins gefunden war, für das verfallende Heidenthum den ſtärkſten Halt und wurden deshalb von den Kirchenvätern auf das eifrigſte bekämpft. Wenn man bedenkt, daß die Juden mit ihren beſtimmten Hinweiſungen auf Chriſtum, der um das Geſetz und die Propheten zu erfüllen kam, doch nur zum Theil ſeinem Rufe folgten und noch immer die Decke, welche ihnen das rechte Verſtändniß ihrer eigenen Weiſſagungen verbirgt, vor dem Angeſichte der Juden hängt, ſo kann man ſich nicht wundern, wenn die weit dunkleren Ahnungen der Myſten von einer kommenden Erlöſung nicht alle dahin führten, Jeſum von Nazareth als den gekommenen wahren Erlöſer anzuerkennen.

Wie viel oder wie wenig von ſolchen Vorahnungen des Chriſtenthums den in die Myſterien Eingeweihten zum Bewußtſein kam, das wird man niemals feſtſtellen können. Daß aber ſolche Ahnungen in den Myſterien lebendig waren, darf man nicht leugnen. Ich berufe mich dafür noch auf ein Wort Prellers, eines Mythologen von gründlicher Gelehrſamkeit und nüchterner Beſonnenheit, der für die an chriſtliche Gedanken anklingenden Ideen des Alterthums nicht eben ein williges Ohr hat. Er ſagt (Real-Encycl. d. claſſ. Alt. V, S. 325): „Es ging ein gewiſſer monotheiſtiſcher Zug durch die Myſterien hindurch, eine Hinweiſung auf einen höheren und geiſtigeren Glauben, wie er im Laufe der Zeiten allgemein verbreitet werden ſollte. Es iſt das jene ahnungsvolle Seite des Alterthums, wo es ſich ſeiner Endlichkeit bewußt iſt und deshalb die eigenen Formen negirt und auflöſt, wie ja der religiöſe Glaube der nordiſchen Vorzeit eine ſolche Hinweiſung auf einen geiſtigeren Glauben noch viel beſtimmter ausgeſprochen hat.“ Es iſt bekannt, daß auch außerhalb der Myſterien die Ahnung, die Vielheit der Götter, zwiſchen deren Verehrung das menſchliche Bewußtſein hin und her gezogen wurde, ſei weder etwas Urſprüngliches noch immer Bleibendes, bei Dichtern und Philoſophen nicht ſelten hervortritt. Wagte doch Aeſchylus ſelbſt auf der Bühne ſeinen gefeſſelten Prometheus zum Hermes, dem Boten des Zeus, ſagen zu laſſen:

Mich aber kümmert minder dieſer Zeus, denn nichts;
Er ſchalt' und walte dieſe kleine Spanne Zeit,
Wie's ihm gefällt; lang bleibt er nicht der Götter Herr.

Nun, dieſe Weiſſagung des Prometheus, die Ahnung des Aeſchy-

ſt in Erfüllung gegangen. Zeus iſt geſtürzt von ſeinem Thron, s herrſcht ein weiſerer, beſſerer und mächtigerer Gott. In ſei- Reiche findet ſich auch für alle, die ihm von ganzem Herzen die- und ſeine Gnadengaben nehmen, die rechte Löſung jenes Wider- s zwiſchen heiterer und trüber Lebensanſchauung, von dem wir griechiſche Volk durchzogen ſahen. Die rechten Chriſten leben, er Apoſtel ſagt, als die Traurigen aber allezeit Fröhlichen, ſie , daß die Erde ein Jammerthal und das menſchliche Leben ein durch die Wüſte iſt, und können doch mit Paul Gerhard ſingen

Mein Herze geht in Sprüngen
Und kann nicht traurig ſein,
Iſt voller Freud und Singen,
Sieht lauter Sonnenſchein.

Die griechiſchen Myſterien ſind mit Recht mit dem ganzen helle- Alterthum vergangen; aber das Intereſſe für dieſelben wird , ſo lange man aus dem ſprudelnden Borne helleniſchen Geiſtes wieder ſchöpfen mag, ſo lange es eine geſchichtliche Betrachtung welche einen Sinn hat für das Suchen und Sehnen des Men- ſtes nach Freiheit, ich meine nach der Freiheit der Kinder Got-

Die Altonaer Sonntagsſchule.

Von Dr. C. Kleinpaul zu Altona.

Altona, eine Stadt von nahe an 40,000 Einwohnern, entbehrte noch bis vor Kurzem einer Anſtalt zur Concentration wiſſenſchaftlicher und künſtleriſcher Intereſſen. Außer dem dem iſolirten Familienleben zugeneigten Volks-Charakter und den vielen fremden Elementen, die allein das Handels-Intereſſe dahin zieht, iſt es hauptſächlich die Nähe Hamburgs, welche ſo wenig Großes in Altona ſelbſt entſtehen läßt, da die Inſtitute und die Kunſtleiſtungen der Nachbarſtadt einer wenn auch beſchwerlichen doch bei einiger Opferwilligkeit immer erreichbaren Theilnahme offen ſtehen. Das Gymnaſium, welches die Stadt durch königliche Stiftung beſitzt, kann, zumal da deſſen Feierlichkeiten nicht gehörig anziehend eingerichtet werden, nicht denjenigen Einfluß auf das vorherrſchend kaufmänniſche Publicum ausüben, daß es irgendwie als tonangebend und die Bildungs-Intereſſen vereinigend angeſehen werden könnte. Da es ſich zudem nur mit der humaniſtiſchen Bildung zu befaſſen hat, kann es den Sinn für die ſchöne bildende Kunſt zwar wecken, aber nicht pflegen. Mehrere treffliche Privatſchulen wirken als höhere Bürgerſchulen nebeneinander, führen in dieſer Eigenſchaft in neueren Sprachen, Mathematik, Naturwiſſenſchaften, ſehr weit, üben auch Zeichnen und Vocalmuſik, haben aber nicht den Beruf, Muſeen und Kunſtanſtalten irgendwie zu erſetzen. Der ſeit 14 Jahren gegründete Bürgerverein verfolgt zunächſt geſellige Zwecke; er war in den Jahren 1846—50 Mittelpunkt für den Austauſch der politiſchen Anſichten der wohlhabenden Klaſſe, auf die er vermittelſt der hohen Beiträge beſchränkt iſt; nachher, als das Intereſſe an der inländiſchen Politik erſtorben war, ſuchte die Direction durch Vorleſungen über allerlei bald geſchichtliche bald naturwiſſenſchaftliche Gegenſtände, die ſie, wie es eben der Zufall darbot, veranſtaltete, die Theilnahme für den Verein zu erhalten; die Vorleſungen hatten aber immer den

Charakter des Gelegentlichen; eine ſyſtematiſche Förderung der Wiſſenſchaft oder der Kunſt oder eines beſonderen Theiles derſelben liegt außer den Zwecken des Vereins. Das „Muſeum", welches in früheren Jahren Wiſſenſchaft und litterariſche Intereſſen pflegte, iſt namentlich in Folge der Stiftung des Bürgervereins eingegangen. Bei dem Allen lebt in einem großen Theile der gebildeten Einwohnerſchaft das Gefühl, daß die Stadt außer dem Gymnaſium noch ein förderndes Inſtitut für eine über die allgemeine Schule hinausgehende Bildung, namentlich eine Anſtalt für die ſchöne Kunſt und einen Mittelpunkt für Sammlungen haben müſſe, damit ſie nicht im Kreiſe der großen Städte bei materiellem Reichthum in geiſtiger Beziehung gar zu arm daſtehe. Solchem Verlangen iſt durch einen Zufall die neue Sonntagsſchule entgegengekommen, und es iſt anzuerkennen, daß das Bewußtſein immer lebendiger und allgemeiner wird, man könne hier durch gemeinſame Theilnahme und weiſe Fortbildung eine die Stadt ehrende Anſtalt zur Pflege der ſchönen Künſte und einiger Zweige der Wiſſenſchaft zu Stande bringen. Zunächſt iſt es der der ſchönen Kunſt näher ſtehende Theil des Handwerkerſtandes, deſſen Bedürfniſſen die Schule entgegenkommen ſoll; da aber das Gewerbe jetzt mehr als je zu wiſſenſchaftlicher Behandlung und zu künſtleriſcher Idealität hinſtrebt, und da die Schulbildung angehender Handwerker oft eine ſo ſehr ungenügende iſt: ſo hat die Schule bald einen Gegenſtand des Wiſſens nach dem andern in ihren Bereich ziehen und ſich auch zu einem Muſeum ausbilden müſſen, wobei noch der Umſtand in Betracht kommt, daß, wenn einmal bei ſonſt gänzlichem Mangel ein Sammelpunkt für verſchiedene Gegenſtände der Wiſſenſchaft und der Kunſt entſtanden iſt, derſelbe von den verſchiedenſten Seiten her in Anſpruch genommen und mit allerlei bedacht wird, das nur durch das allgemeine Band, welches alles menſchliche Wiſſen zuſammenſchließt, mit dem urſprünglichen Zwecke des Sammelpunktes in Verbindung gebracht werden kann. Es ſteht der Sonntagsſchule noch eine große Zukunft bevor, wenn das zum Theil noch chaotiſch dahin zuſammenſtrömende nach und nach ſeine ſyſtematiſche Vertheilung und Einzelausbildung erhält, und der Unterricht diejenige Ausdehnung gewinnt, die er ununterbrochen anſtrebt. Welchen Beifall die Schule bereits gefunden hat, das geht am ſicherſten aus den vielen Nachfragen hervor, die in neueſter Zeit aus verſchiedenen Orten eingehen, wo man ähnliche Anſtalten errichten will.

Es war i. J. 1800, wo in England die erſten Sonntagsſchulen, und zwar für Kinder, die in der Woche keine Schule beſuchten,

errichtet wurden. Sie dehnten ſich ſchon dort bald auf Lehrlinge aus, die theils in vernachläſſigten Gegenſtänden der gewöhnlichen Volksſchule, theils in techniſchen Fertigkeiten, die zur Vervollkommnung des Handwerks nothwendig ſind, unterrichtet werden ſollten, und fanden in ſolcher Geſtalt bereits im Jahre 1801 in Kopenhagen (durch Paſtor Maßmann) und Kiel Nachahmung. In Altona wollte der ſeit 10 Jahren daſelbſt (1790 als Adjunctus Miniſterii und Nachmittagsprediger in Ottenſee, im Jahre darauf als zweiter Compaſtor) angeſtellte Nicolaus Funk (geb. 1767 zu Marne im Dithmarſiſchen), ein Mann, der ſpäter auch im Auslande durch ſeinen Streit mit dem Kieler Probſte Claus Harms, auf deſſen Betrieb die von ihm herausgegebene in freier Weiſe erklärte Bibel, ſo viel davon noch im Buchhandel war, aufgekauft und vernichtet wurde, bekannt geworden iſt, der aber in Altona noch mehr durch ſeine Verdienſte um die Armenverwaltung und das Schulweſen in ehrenvollem Andenken ſteht, ſchon längſt gern etwas gemeinnütziges ſchaffen und griff begierig die Idee einer Fortbildungsanſtalt für Handwerkerlehrlinge auf. Der Schulunterricht der mittleren und unteren Stände war damals noch kümmerlicher als gegenwärtig, wo wenigſtens mehrere Freiſchulen und eine Halbtagsſchule exiſtiren, und die ſogenannten Stadtſchulen durch die noch geltende Schulverordnung vom J. 1814 auf einen beſſeren Standpunkt gebracht ſind. Der Knabe, der einem Handwerke oder einer Kunſt ſich widmete, trat meiſtentheils ohne die allernothwendigſten Kenntniſſe und Fertigkeiten in das Berufsleben ein, daher denn die Gewerbe zum größten Theile ſich nicht über das Mittelmäßige erhoben, und die allgemeine Bildung der Handwerker äußerſt gering war. Funk lernte das Ungenügende des Schulunterrichts noch genauer kennen, ſeitdem er Mitaufſeher über die Armen- und Waiſenſchule geworden war. Er beſchäftigte ſich ſeitdem mit dem Plane einer „Fortbildungsanſtalt für künftige Handwerker". Sie dürfe, meinte er, der Commune nicht zur Laſt fallen, müſſe durch einen Privatverein patriotiſch geſinnter Männer geſtiftet und erhalten werden und, indem ſie keinen Anſpruch auf Unterſtützung aus ſtädtiſchen oder Staatsmitteln mache, unabhängig von den Behörden bleiben, doch ſo, daß ſie unter den Schutz der Obrigkeit geſtellt ſei. Für eine ſolchen Plan ſchien indes alles zu fehlen: Lehrlinge, Lehrer, Aufſeher, Geld zur erſten Einrichtung, ſelbſt der Platz. Da erbot ſich eines Tages im Januar 1801 der Zeichenlehrer des Gymnaſiums, Bundſen, bei Gelegenheit eines Beſuches, den er dem Paſt. Funk machte, zu unentgeldlichem Unterrichte im Zeichnen, dafern ſelbiger nur für ein

paar Lehrlinge ſorgen wolle. Als Beweggrund führte er an, daß in Oberſachſen die Zeichenkunſt viel allgemeiner getrieben werde, als in hieſiger Gegend, und daß dies für die angehenden Handwerker und Künſtler nicht gut ſei. Funk nahm nun ſeinen Entwurf wieder hervor. Und durch einen glücklichen Zufall überſandte bald darauf der Obergerichtsadvocat Adler, Bruder des bekannten Generalſuperintendenten, von welchem die viel angegriffene ſchleswig-holſteiniſche Agende herrührt, um wegen der Geneſung eines Kindes ein wohlthätiges Werk zu thun, dem bereits großes Vertrauen genießenden Paſtor 100 Thlr. zu beliebiger Anwendung. Funk beſtimmte die Summe zur Gründung der Sonntagsſchule. „Iſt der Beſtand des Inſtituts, ſagte er damals, nur auf 2 Jahre geſichert, und erwirbt ſich die Anſtalt in dieſer Zeit nur einigen Beifall, ſo wird der glückliche Stern, unter welchem ſie entſtand, ihr an einem Orte, wo die öffentliche Wohlthätigkeit keineswegs ausgeſtorben iſt, gewiß auch ferner freundlich lächeln.“ Wegen des Locals vereinigte er ſich mit der zuſtändigen Behörde dahin, daß in dem Waiſenhauſe ein Platz eingeräumt werde. Darauf begab er ſich zu mehreren ihm bekannten Handwerkern und nahm ihnen das Verſprechen ab, ihre Lehrlinge zur beſtimmten Zeit zu ſenden. Während deſſen hatte ſich der Schullehrer Bertels zur Ertheilung von Unterricht in gemeinnützigen Kenntniſſen, und der Zimmermeiſter Eggers zur Anleitung im Riſſemachen angeboten. So konnte die Schule am 1. März 1801 mit 10 Schülern eröffnet werden. Die Zahl der Schüler nahm ſchnell zu, ſo daß Funk um die Verſorgung derſelben allmählig bange wurde, aber, da mehrere träge waren und die Luſt verloren, auch ſchnell wieder ab. Da es weder paſſend erſchien noch anging, daß ein Geiſtlicher des Sonntags Vormittags in der Schule die Aufſicht führte, ſo wandte ſich Funk an mehrere für die Stadt wohlgeſinnte Männer, den um die Wiſſenſchaft (namentlich das Gymnaſium) in Altona hochverdienten Bürgermeiſter Conferenzrath Gähler († 1825), den Kaufmann Conferenzrath Lawatz (früher in Spanien angeſiedelt, in Altona 1812 Gründer der Patriotiſchen Geſellſchaft, vergl. unten, † 1826), den Sachwalter J. E. F. Schmid († 1829) und den Kaufmann Niemeyer († 1802), daß ſie das Aufſeheramt abwechſelnd übernehmen möchten. So war ein Vorſtand und zugleich Gönner und gelegentliche Wohlthäter gewonnen. Nach und nach gingen mehrere Geſchenke ein. Die Anſtalt war damals nur für ſolche Zöglinge beſtimmt, welche bereits confirmirt waren; nach dem dringenden Bedürfniſſe der Zeit waren Rechnen und Schreiben, Stilübungen, Naturgeſchichte, Geographie,

Technologie und Zeichnen die Lehrfächer.*). Für das Zeichnen bestanden 2 Klaſſen, in der einen wurde von Bundſen im freien Handzeichnen, in der andern von Eggers im Anfertigen von Riſſen unterrichtet. Die Lehrburſchen bezahlten nichts; auf Verlangen erhielten ſie ſogar die Unterrichts-Materialien geſchenkt; die Geſellen bezahlten vierteljährlich 24 ß (etwa 16 Sgr.). Die Schule hatte ſonach viel Aehnlichkeit mit dem jetzt in Altona beſtehenden „Feierabend-Vereine", einem freien Vereine junger Handwerker zur wiſſenſchaftlichen und techniſchen Fortbildung, ſowie zur Geſelligkeit und Erholung. Im Jahre 1813 erlitt ſie plötzlich eine gewaltige Störung. Ihr Local, das Waiſenhaus, ward zum Krankenhauſe für die aus Hamburg durch den General-Gouverneur Davouſt Vertriebenen eingerichtet. Indes erhielt ſie, während die Waiſenkinder ein Haus in der Fiſcherſtraße bezogen, das Gymnaſium zeitweilig eingeräumt und verblieb dort ein Jahr. Dann kehrte ſie in das Waiſenhaus zurück, benutzte aber auch noch das Local der erſten Freiſchule in der Katharinen-Straße für die Modellir-Claſſe. Seitdem nun der Friede hergeſtellt worden war, hoben ſich Altona's Volksſchulen allmälig, ſo daß die Sonntagsſchule mehr und mehr die Lehrfächer derſelben aufgeben und ſich entſchiedener zu einer techniſchen Vorbildungsſchule für angehende Handwerker und Künſtler geſtalten konnte. So ward im Jahr 1828 eine Claſſe für Modelliren in Holz eingerichtet; 1829 hörte auf Funks Antrag der

*) Funk ſagt in ſeiner Feſtrede vom J. 1826: „Mehr als alles andre ſieht ſie den nichtigen Schein, als ob ſie durch ihre Leiſtungen jeden anderen Unterricht entbehrlich machen und dadurch dem Erwerbfleiße eine Menge junger Arbeiter und kleiner Hände zuführen könne, die jetzt unſere Wochenſchulen wo nicht füllen doch füllen ſollten. Nein, zur Aufſtellung eines Blendwerks, wie Sonntagsſchulen der angedeuteten (engliſchen) Art dem Menſchenfreunde zu ſeinem Kummer vors Geſicht bringen, zur Aufführung eines Affenſpiels, wie ſie mit Jugendbildung getrieben werden, gebrach es den Vorſtehern und Lehrern unſerer Anſtalt ſchlechthin an Menſchenverachtung und an Geiſtesblödigkeit .... Sie will der Wochenſchule weder ihre Arbeit, noch ihren Lohn verkürzen, will blos fortſetzen was dieſelbe begann, und ergänzen, was dieſelbe nicht lückenlos zu liefern im Stande war; ſie verlangt daher in ihren Schülern keine Knaben, ſondern Jünglinge zu ſehen, die ſich für ihren Beruf als Handwerker oder Künſtler einen vorzüglichen Grad von Kenntniſſen und Fertigkeiten zu erwerben wünſchen". Aus demſelben Grunde, aber auch damit, um Donners Worte zu wiederholen, „keine Winkelkirche ſich bilde", und keine Parteibeſtrebungen die Schule nach einer gewiſſen Richtung hin zu gebrauchen ſuchen, ward der Religionsunterricht gänzlich ausgeſchloſſen.

Unterricht im Schreiben, 1830 der in ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſen auf, und während von dieſem Jahre an auch nicht confirmirte Schüler, die über 12 Jahre alt, aufgenommen wurden, (— ſchon ſeit 1814 konnten Nichtconfirmirte eintreten, aber nur wenn ſie 14 Jahre alt und in der Lehre waren —) bildeten ſeitdem freies Handzeichnen, Riſſemachen und Modelliren die einzigen Gegenſtände des Unterrichts. Zwar wurden im Jahre 1834 Unterrichtsſtunden für Mathematik, Phyſik und Chemie eingerichtet; ſie mußten jedoch bald wieder eingehen, weil der dafür angeſtellte Lehrer, Johannes van der Smiſſen, nach kurzer Zeit Altona verließ. Die Mathematik (Geometrie) iſt erſt unter der Direction des Paſt. Schaar wieder aufgenommen worden. Die Schülerzahl war im Jahre 1803 etwas über 40, meiſtens Lehrburſchen, und wenige Geſellen; ſie ſtieg bis 1851 auf 222, und noch ehe die Schule in das neue eigene Gebäude (ſ. unten) überzog, betrug ſie 300. Während anfangs in einer Lehrſtube nach einander 2 Lehrer thätig geweſen waren, unterrichteten im J. 1851 in 5 Lehrſälen 7 Lehrer. Doch wir haben noch einiges aus der äußeren Geſchichte während der Zeit von 1813—1850 nachzuholen. Als Paſt. Funk am 5. März 1826 mit großer Freude das 25jährige Beſtehen der Anſtalt feierte, brachte der durch kleine Geſchenke allmälig zuſammengekommene Capital-Beſtand derſelben einen Zinsertrag von nur etwa 60 Thlr. ein. Die Feſtlichkeit aber ließ die erſte Nachricht von deren Beſtehen vor die Ohren des reichſten Bürgers der Stadt, des Kaufmanns Conr. Heinrich Donner, gelangen. Die Idee derſelben gefiel ihm ſo wohl, daß er ſich zu einer größeren Schenkung an ſie entſchloß. Er ließ den Paſtor Funk zu ſich kommen und ſetzte mit ihm die Bedingungen auf, unter welchen er ſeine Gabe verleihen wollte. Das Inſtitut ſollte nie einem anderen einverleibt werden, von der (geiſtlichen) Schulbehörde unabhängig nur unter dem Schutze der bürgerlichen Obrigkeit ſtehen, aber auch ſeinerſeits nicht in den Wirkungskreis der Volksſchule eingreifen, inſonderheit ſich nicht mit dem Religionsunterrichte befaſſen. Durch die Schenkung ward die jährliche Einnahme der Schule auf 240 Thlr. erhöht; das Capital belief ſich ſeitdem auf 6733 Thlr. 22 Schill. Reichsmünze in dreiproc. Zinſen tragenden däniſchen Obligationen. So war der Beſtand der Schule geſichert, und eine angemeſſene Ausdehnung derſelben möglich gemacht. Derſelbe Mann gab ein anderes Geſchenk zu Prämien, die ſeit 1830 an beſonders ſtrebſame Jünglinge ertheilt wurden. Sie beſtehen in Medaillen, zu denen Donner ſelbſt den Stempel nach ſeiner Idee beſorgte, in Sammlungen von Ornamenten und andern

Zeichnungen und in Reißzeugen. Nach und nach wurde die Schule mit immer mehr Geſchenken theils an Geld theils an Kunſtſachen erfreut. Zu den Wohlthätern gehörten auch die Könige Friedrich VI. und Chriſtian VIII. Die thätigſten Gönner übernahmen zugleich die Mühe des Vorſteheramtes, mit welchem die Verpflichtung der abwechſelnden Ueberwachung der Lehrſtunden und der Theilnahme an den Verſammlungen zur Beſorgung der laufenden Geſchäfte verbunden war. Die Lehrer unterrichteten in den erſten 25 Jahren mit Ausnahme des Schreiblehrers, der eine geringe Vergütung erhielt, unentgeltlich; von Oſtern 1826 an erhielten mehrere neu eintretende Lehrer Honorar. Zu dem ſonntäglichen Unterrichte kamen auch an ein paar Wochentagen einzelne Abend-Lehrſtunden hinzu. Im October 1841 zog ſich Paſtor Funk, indem er ſein geiſtliches Amt aufgab, auch von der Vorſteherfunction bei der Sonntagsſchule zurück. An ſeine Stelle ward nach Funks eigenem Vorſchlage der ihm geiſtesverwandte erſte Compaſtor Möller (geb. in Altona 1797, Lehrer am Waiſenhauſe bis 1826, Adjunctus Miniſterii in Altona und Nachmittagsprediger in Ottenſee 1826—1840, ſeitdem bis † 1850 erſter Compaſtor) zum Mitvorſteher der Sonntagsſchule erwählt. Theils als geborner Altonaer theils als der einzige Vertreter des Rationalismus unter der Geiſtlichkeit erfreute ſich dieſer Mann in kirchlicher Beziehung einer ſehr großen Nachfrage und Beſchäftigung, nahm ſich aber eben deshalb der Sonntagsſchule nicht mit derjenigen Energie an, die man erwartet hatte. Unter ihm wurden 1843 Vorſchläge zur Einführung von Unterricht in geometriſchem Zeichnen gemacht. Aber nur ſehr langſam fand dieſer Lehrgegenſtand, der namentlich für das architektoniſche Zeichnen vorbereiten ſollte und als durchaus nothwendig für daſſelbe anerkannt wurde, Nachfrage. Denn hier vorzüglich ſetzten die Meiſter der Gewerke viel Widerſtand entgegen. Sie behaupteten, ohne jenen Unterricht etwas tüchtiges geworden zu ſein, und wenn nur die jüngeren ſich mit demſelben Eifer, wie ſie, des Handwerks annehmen wollten, ſo würden ſie gleichfalls ohne Geometrie ſich emporarbeiten können. Wie das geometriſche Zeichnen bei Tiſchlern und Zimmerleuten, ſo fand ſpäter auch das Modelliren in Thon, das von Paſtor Schaar 1856 eingeführt wurde und für Stuckaturarbeiten der Maurer ſowohl, wie für die Arbeiten der Töpfer und Schloſſer von augenſcheinlichem Nutzen iſt, nur wenig Anklang. Für beide waren der Schüler ſehr wenige. Ohne beſondere Veränderungen ward die Arbeit der Schule bis 1848 fortgeſetzt. In dieſem Jahre mußte ſie abermals das Waiſenhaus und eben ſo das Local

der ersten Freischule verlassen, weil diese Räume zu Militärhospitälern verlangt wurden. Nach einer kurzen Unterbrechung ward es ihr möglich, in der zweiten Freischule auf der kleinen Freiheit unterzukommen, nachdem der Conferenzrath Donner sich der Inspection dieser Schule zu einer Vergütung von jährlich 40 Thlr. hiefür erboten hatte. Im J. 1850 drohte die Gefahr, auch dieses Local um des Krieges willen räumen zu müssen; sie ward indes abgewandt. Inzwischen nahmen seit 1850 die Kriegs- und Staatsumwälzungsinteressen die allgemeine Aufmerksamkeit so vorzugsweise in Anspruch, daß es eben eines kräftigern Geistes, als der dem Pastor Möller verliehen war, bedurft hätte, um die Vorstandsmitglieder in straffer und geordneter Thätigkeit zu erhalten. Es riß große Nachlässigkeit ein; die Unterrichtsstunden wurden unregelmäßig überwacht; im Vorstande war keine einheitliche Leitung, so daß der Past. Möller, der Cassirer und der der Schule viel Interesse zuwendende Baumeister Jansen, Mitvorsteher von 1829 bis † 1850, jeder für sich Bestellungen machten, und die ganze pecuniäre Verwaltung in der Gefahr der Auflösung schwebte. Da starb Past. Möller den 19. März 1850, und an seine Stelle ward der Adjunctus Ministerii, Past. Schaar, gewählt. Von ihm datirt eine neue glückliche Periode der Schule, die man mit gutem Recht als eine Neuschaffung bezeichnen kann. Hr. Pastor Schaar wußte zunächst Ordnung in die Verwaltung zu bringen; unthätige Mitglieder des Vorstandes zogen sich zurück; neue wurden gewonnen, deren manche der Ehre halber auch neue Unterstützungen der Schule zuwandten; es wurden öfter und allmählig mit Regelmäßigkeit Vorstandsversammlungen gehalten; durch gehörige Veröffentlichungen ward das Interesse des Publikums mehr herangezogen. Noch ehe die Schule ihr eigenes prachtvolles Gebäude bezog, gelang es dieselbe vor dem strebsamen Theile der Einwohner in ein solches Licht zu stellen, daß man sie als einen werdenden Mittelpunkt für die geistigen Interessen der Vaterstadt betrachtete und ihr so viel zufließen ließ, daß der Mangel an Raum in große Verlegenheit setzte. Wiederum sollte es aber ein Jubelfest sein, was den Haupthebel zu einem neuen Aufschwunge bildete. Die Feier des funfzigjährigen Bestehens der Schule ward am 2. März 1851 begangen. In zwei Sälen der zweiten Freischule waren die Prämienarbeiten der Schüler sowie alle dem Institute gehörenden Modelle und Kunstsachen in geschmackvoller Ordnung zur Ansicht ausgestellt. Ein dritter Saal, der eigentliche Festsaal, war einfach in sehr angemessener Weise geschmückt. Ueber der Rednerbühne war das von Janson, einem ehemaligen Sonntagsschüler,

trefflich in Oel gemalte Bild des Stifters Dr. Funk, von einem Kranze umgeben, angebracht. Die Feier begann Morgens 9 Uhr mit einem unter Orgelbegleitung geſungenen Liede von Lüters in Hamburg, ehemals Lehrer der Schule; dann folgte die Feſtrede des Paſt. Schaar. Nach Abſingung eines neuen Verſes des erwähnten Liedes überreichten einige Schüler im Namen ſämmtlicher Lehrer und Zöglinge dem älteſten Vorſteher, Kaufmann Sommer, eine von 56 Schülern zur Erinnerung an den Feſttag angefertigte große Gedenktafel, welche als Hauptſüjet ein Gemälde: „der Morgen" nach Thorwaldſen, demnächſt ein Verzeichniß der Stifter, der Wohlthäter, der Vorſteher und der Lehrer ſeit 1801 enthielt. Nach einigen von Hrn. Sommer im Namen der Vorſteher geſprochenen Dankesworten ſtimmten die Schüler ein von dem Altonaer Dichter Heinrich Zieſe gedichtetes Lied an, welches ſich auf das angegebene Gemälde bezog, und es erfolgte die Vertheilung von 12 Prämien durch den Feſtredner. Man ſchloß mit dem Geſange eines von dem Mitvorſteher Stadtſchullehrer Janſen gedichteten Liedes. In der auf dringendes Bitten mit hiſtoriſchen Zuſätzen in Druck gegebenen Feſtrede hatte der Sprecher, indem er die großen Verdienſte der Wohlthäter hervorhob und mit beſonderer Auszeichnung deſſen gedachte, was der Conferenzrath Donner für die Schule gethan hatte, auf die dringende Nothwendigkeit aufmerkſam gemacht, daß ſelbige, „um ſich ganz im Sinne ihrer Gründer zu einer Gewerbſchule oder Vorſchule polytechniſcher Juſtitute zu geſtalten, ein ihr eigenthümlich gehörendes Local erhalte". Die Mängel des zur Zeit benutzten Locales waren in der That ſehr groß. Die ſchmalen Schultiſche waren zum Zeichnen nicht eingerichtet; es mußten breite Bretter darauf gelegt werden. Das Licht fiel von verſchiedenen Seiten ein mehrere Fenſter mußten deshalb verhängt werden. Die Modelle, Statuen und Geräthſchaften mußte man nach dem Schluß der Unterrichtsſtunden auf den niedrigen Boden ſchaffen und von da wieder herunterholen; dies nahm nicht nur viel Zeit weg, ſondern führte auch zum Zerbrechen manches werthvollen Stückes. Für die anwachſenden Sammlungen fehlte es an Raum; es machte einen traurigen Eindruck, ſie in ſolcher Umgebung und Aufſtellung zu betrachten. Je mehr daher der Anſtalt Aufmerkſamkeit geſchenkt wurde, um ſo feſter ward bei Hrn. Paſtor Schaar der Vorſatz, um jeden Preis den Bau eines eigenen Locales zu erreichen. Durch freiwillige Gaben denſelben zu Stande zu bringen, erſchien indes als ein misliches Unternehmen. Jahre konnten darüber hingehen, ehe man eine hinreichende Summe erhielt, und die Gefahr lag nahe, daß man für

eine ungenügende etwas Aermliches und dem Zwecke nicht Entſprechendes herſtellte. Das Intereſſe des ſprichwörtlich reichen Patrons für die Schule hatte indeſſen fortgedauert, und auch das gute Verhältniß des Paſtor Schaar zu demſelben war unverändert geblieben; aber es galt den rechten Weg zu finden, damit der Mann ſelbſt das Anerbieten mache, weil bei ſeiner Eigenthümlichkeit durch eine directe Bitte ſchwer etwas zu erreichen ſtand. Paſtor Schaar arbeitete den Plan eines Baues aus, für den er vorgeblich das Geld durch eine Schillings-Sammlung einbringen wollte, und legte denſelben dem Conferenzrath Donner „als einem beſonders ſachverſtändigen Manne" zur Prüfung vor. Donner ſah wohl ein, daß auf dem Wege des Schillingsſammelns nicht viel in Ausſicht ſtand, und machte daher nach längerer Ueberlegung zunächſt den Vorſchlag, ſelbſt einen Bauplatz zu kaufen. Für Paſtor Schaar fand ſich denn auch bald die Gelegenheit zu einem zugleich durch große Wohlfeilheit und durch ſehr günſtige Lage des Grundſtücks vortheilhaftem Kaufe. Donner erwarb daſſelbe im Dec. 1852 für nur 1200 Thlr. Das Augenmerk bei der Wahl dieſes Platzes auf der noch wenig angebauten Weſterſtraße war das geweſen, daß die Schule einerſeits von dem großen Verkehre der Stadt abliege und ſo nicht durch das Ein- und Auslaufen der Schüler während des Gottesdienſtes die Sonntagsfeier ſtöre und Einreden veranlaſſe, und daß ſie andererſeits der Mitte der Stadt nahe bleibe, um nicht durch ihre Lage den Beſuch zu erſchweren. Mit der Erfüllung beider Forderungen gewährte der ausgeſuchte Platz noch den Vortheil, daß er hoch lag und ſo das aufgeführte Gebäude ſich ſchön hervorzuheben verſprach. Noch war man indes von dem Baue ſelbſt weit entfernt, und ſchwere Hinderniſſe ſollten erſt zwiſchen eintreten. Paſtor Schaar ließ von dem Zimmermeiſter Timm einen Plan ausarbeiten, dem Donner ſeine Zuſtimmung gab; kurz darauf ſchickte aber eine Commiſſion der Vorſteher unter Vorſitz des Bürgermeiſters Gähler (dem Sohne des Vorerwähnten, † 1855) einen noch weit großartiger angelegten Plan an Hrn. Donner ab, dem dieſe Commiſſion ganz unbekannt war, und faſt wäre um dieſes übereilten Schrittes willen das ganze Unternehmen zu Grunde gegangen. Nun folgte eine lange Krankheit des greiſen Donner, und alles konnte verloren ſein. Indes genas derſelbe; das Misverſtändniß ward durch Paſtor Schaar gehoben und alles deutete darauf, daß der Bau bald beginnen ſollte. Da ſtarb der Wohlthäter der Sonntagsſchule unerwartet am 1. Januar 1854 ohne ein neugeſchriebenes Teſtament zu hinterlaſſen, auf welches die Schule ſich bei ſeinen Erben berufen konnte. Zum Glück machte der Sohn, als

ihm der beſtimmte Wille ſeines Vaters, die Schule aufzubauen, von Paſtor Schaar verſichert worden war, durchaus keine Schwierigkeiten, ſondern ließ ſogar mit großer Freigebigkeit ohne vorherige Feſtſetzung einer Summe das Gebäude mit wahrer Solidität, Geräumigkeit und Eleganz aufführen, ſo daß daſſelbe in ſeinem ſchloßähnlichen Anſehen und mit dem es umgebenden Garten und gußeiſernen Geländer eine wahre Zierde der an ſchönen öffentlichen Gebäuden durchaus armen Stadt geworden iſt. Auch das Inventarium, ſo weit ein neues erforderlich war, ward von dem Sohne, der jetzt als Mitglied des Vorſtandes noch immer mit bereitwilliger Freigebigkeit die Intereſſen der Schule wahrnimmt, geſchenkt. Bis zum September 1855 war alles fertig, ſo daß am 25. dieſes Monats die feierliche Einweihung der Schule vor einem über die Herrlichkeit des Werkes erſtaunten Publikum ſtattfand. Der Einzug geſchah mit 365 Schülern. Die Schülerzahl wuchs fortan ſchneller, obgleich bei der noch fortdauernden Gleichgültigkeit, ja oft Widerſetzlichkeit älterer Meiſter nicht in dem erwarteten Maße. Am 1. März 1857 waren 470, am 1. März des laufenden Jahres 493 Schüler. Rechnet man indes diejenigen Schüler, welche an verſchiedenen Unterrichtszweigen theilnehmen, in jeder einzelnen von ihnen beſuchten Claſſe mit, ſo beträgt die Schülerzahl gegenwärtig 663. Der Unterricht ward, wie ſchon erwähnt, durch Hinzufügung des Modellirens in Thon, welches allmälig mehr Anerkennung der Nützlichkeit und mehr Zuſpruch findet, erweitert. Im vorigen Winter wurden zwei neue Lehrer angeſtellt (ſo daß jetzt im Ganzen 14 Lehrer thätig ſind), und zwei neue Zeichnenclaſſen errichtet. Es beſtehen ſo gegenwärtig 17 Claſſen für freies Handzeichnen, zu welchem Unterrichtszweige der ſtärkſte, man kann ſagen der einzige wirkliche Zudrang ſtattfindet; 3 Claſſen für architektoniſches und Maſchinenzeichnen; 1 (mit 15—20 Schülern) für geometriſches Zeichnen; nächſtdem 1 Claſſe für Modelliren in Holz, 1 für Modelliren in Thon, 1 für Geometrie und 1 für Schreiben und Rechnen. Die letztgenannte iſt auf Confirmirte beſchränkt, während an den übrigen Unterrichts-Gegenſtänden Jeder theilnehmen kann, der das achte Jahr überſchritten hat. Im Ganzen ſind wöchentlich62 Stunden für 25 Claſſen, indem in jeder mindeſtens 2 Stunden nach einander unterrichtet wird. Der größte Theil des Unterrichts findet des Sonntags Vormittags, im Sommer von 7, im Winter von 8 Uhr an, ſtatt; ein paar wenige Stunden werden an Wochentagen Abends bei Gasbeleuchtung ertheilt. Noch iſt nicht die gewünſchte Ordnung und Feſtigkeit in den Stufengang des Unterrichts, den die Schüler zu durchſchreiten haben, gekommen, indem von manchen

dafür aufgeſtellten Bedingungen wieder abgewichen iſt. So iſt z. B. für das architektoniſche Zeichnen nicht immer die gehörige Vorbereitung durch freies Handzeichnen und geometriſche Vorkenntniſſe da. Die Lehrer fühlen das Bedürfniß ſtrengerer Org aniſirung des Unterrichts, da bisher in Folge von Nachgiebigkeit gegen Einzelwünſche, auch in Folge des Mangels an einheitlicher Le itung noch viel chaotiſche Anhäufung von Schülern ſtattfindet. Der Vorſtand beabſichtigt in dieſem Jahre noch Unterricht in Phyſik und Chemie für Confirmirte hinzuzufügen. Auf ſolche wird der Unterricht nach dem Principe beſchränkt, daß die Sonntagsſchule nicht mit der Thätigkeit der Volksſchule collidiren ſoll. Da aber in den unteren Volksſchulen, aus welchen jene die meiſten Schüler erhält, in Chemie gar nicht, in Phyſik höchſtens ganz ſpärlich unterrichtet wird, ſo wäre es ſehr zu wünſchen, daß der naturwiſſenſchaftliche Unterricht, wie der in Geometrie, auch den Knaben, die etwa die Sonntagsſchule beſuchen wollen, (— bisher ſind ſolcher minderjähriger immer nur wenige geweſen —) zugänglich ge macht werde.

Nach den verſchiedenen Unterrichtszweigen, die ſie in ſich aufgenommen hat, kann man die Schule theils eine Fortbildungsanſtalt für Handwerker und Künſtler überhaupt, theils eine Kunſtſchule nennen. In der erſten Qualität trifft ſie noch immer mit dem zuſammen, was der ſogenannte Arbeiterverein in Hamburg und der ſchon erwähnte Feierabendverein in Altona bezwecken; in der letztern Qualität berührt ſie dieſelben zwar gleichfalls, leiſtet aber weit mehr. Die Zeichnungs- und Modellirungsarbeiten der Sonntagsſchule erwecken in der That viel Bewunderung und Freude. Die ſchöne Kunſt war bisher in Norddeutſchland wenig gepflegt; was die Sonntagsſchule hervorbringt baut in den Geiſtern ein neues Gebiet an und ergänzt eine von Vielen ſchmerzlich gefühlte Lücke. Daher die große Theilnahme, welche kunſtliebhabende Männer und Frauen der Stadt ihr ſchenken. Für den bevorſtehenden Unterricht in der Phyſik hat Herr Paſt. Schaar ſchon vor längerer Zeit den phyſikaliſchen Apparat, welcher der „patriotiſchen Geſellſchaft“ angehörend, in dem Locale des Feierabendvereins, wo früher der verſtorbene Gymnaſiallehrer Brands Unterricht in Phyſik ertheilt hatte, unbenutzt und der Beſchädigung ausgeſetzt im Winkel lag, in der Sonntagsſchule aufſtellen laſſen und von dem Vorſtande der genannten Geſellſchaft erwirkt, daß weſentliche Erneuerungen und Ergänzungen an demſelben vorgenommen wurden. Desgleichen ſind für einen etwa bevorſtehenden Unterricht in der Naturgeſchichte, namentlich durch die Vermittlung von Capitänen und anderen Seeleuten, eine Menge Gegenſtände eingegangen, die den Anfang zu

einem naturhiſtoriſchen Muſeum bilden. Eine Dame ſchenkte zuerſt im März 1856 vier Käſtchen mit ausgeſtopften Thieren; erlaſſene Aufforderungen, etwa neu herbeigebrachtes oder was ſich unbeachtet in Privathäuſern finde und bei irgend einer Gelegenheit an auswärtige Sammlungen geſchenkt worden wäre, der Sonntagsſchule zu übergeben, fanden allmählig im größeren Maße Beachtung, ſo daß ſich bereits eine ganz anſehnliche naturgeſchichtliche Sammlung gebildet hat. Verſchiedene eingegangene Geſchenke haben ebenſo zu einem ethnographiſchen Muſeum den Grund gelegt, und es iſt leicht, in einer Stadt, die ſo ausgebreiteten Seehandel treibt, ein ſolches zu Stande zu bringen, wenn es auch nicht ohne fürſtliche Fürſorge und die Beihülfe einer Univerſität die Dimenſionen des alle Anſtalten der Art an Reichthum und trefflicher Anordnung überflügelnden kopenhagner Muſeums erreichen kann. Den ethnographiſchen Gegenſtänden hat ſich auch eine Reihe von in- und ausländiſchen alten Münzen und verſchiedenen Medaillen angeſchloſſen. Mehrere Handwerker und Künſtler der Stadt ſind für die Herſtellung der für ſolche Sammlungen nöthigen Geräthe, für die Lieferung von Arbeiten, wie Ausſtopfen geſchenkter Bälge, und die Darreichung verſchiedener Materialien in liberalſter Weiſe entgegengekommen, und vor kurzem (Febr. d. J.) hat ſich unter den Bürgern ein beſonderer Verein „der Jugendfreund“ gebildet, der ſich zum Zweck geſetzt hat, „die Sonntagsſchule, ohne zu ihr in irgend eine nähere Verbindung zu treten (d. h. ohne den Vorſtand zu beeinträchtigen) in ihren gemeinnützigen Beſtrebungen auf jede Weiſe zu fördern, namentlich auf den fleißigen Beſuch dieſer Anſtalt von Seiten der Jugend und beſonders der Lehrburſchen hinzuwirken, in ganz beſonderen Fällen armen aber talentvollen Knaben den Beſuch derjenigen Unterrichtsſtunden, wofür eine kleine Vergütigung gezahlt wird, durch Unterſtützung zu ermöglichen und endlich zur Vervollſtändigung und Erweiterung der verſchiedenen Sammlungen dieſes Inſtituts ſowohl durch Ankauf wie durch Schenkung angemeſſener Gegenſtände beizutragen.“ Von dem letztgenannten Zwecke iſt dieſer Verein, deſſen Mitglieder wöchentlich 1 Schilling vormal. cour. zahlen, ausgegangen; die zuerſt angegebenen hat er erſt ſpäter mit aufgenommen. Endlich iſt auch noch durch Paſtor Schaar's Thätigkeit eine Bibliothek in den Räumen der Sonntagsſchule angelegt worden, die namentlich alles das, was für die Vaterſtadt als ſolche von hiſtoriſchem Intereſſe iſt, anſammelt, aber auch ſchon manches werthvolle wiſſenſchaftliche Werk enthält. Auch ſie ward ſo eben noch durch eine bedeutende Schenkung (des Kaufmanns Voß) vergrößert.

Altona hat in dem Gymnaſium eine gar nicht unbedeutende Bibliothek, und dieſer würde es zunächſt obliegen, alles, was in die Geſchichte der Stadt und des Landes einſchlägt, zu ſammeln; ſie hat auch theilweiſe dieſen Beruf erfüllt; aber die Profeſſoren des Gymnaſiums vermeiden mit Ausnahme der Feſtlichkeiten faſt durchaus in die Oeffentlichkeit zu treten; daher denn das Intereſſe des Publicums der Bibliothek ſich nicht hinreichend zuwendet. Die dritte Anſtalt, die ſich mit litterariſchen Sammlungen, namentlich auch unter Berückſichtigung der Vaterſtadt, beſchäftigt, der Bürgerverein, kommt nur dem augenblicklichen Bedürfniſſe des Leſens entgegen ohne die bei dem Paſt. Schaar vorhandene antiquariſche Richtung zu verfolgen. Faſſen wir alles zuſammen, ſo zeigt ſich, daß aus der beſcheidenen „Fortbildungsanſtalt für Handwerker" ſeit Herſtellung des neuen Gebäudes eine Kunſtſchule, eine Realſchule und ein reichhaltiges Muſeum ſich entwickelt, und daß dieſe ihre Beſtimmung von den entgegenkommenden Bürgern in weiten Kreiſen theils begriffen, theils inſtinctmäßig gefühlt wird.

Das letzte Jahresfeſt der Schule ward am 7. März d. J. gefeiert. In ſeiner Rede erwähnte Hr. Paſt. Schaar eines bedeutenden vor wenigen Tagen eingegangenen Geſchenkes, durch welches die Anſtalt in den Stand geſetzt wird ihre Ausgaben künftig ganz aus eigenen Mitteln zu beſtreiten. Der Rechnungsabſchluß zeigte ein Deficit, welches durch freiwillige Beiträge hätte gedeckt werden müſſen; und ſolches würde noch ferner der Fall geweſen ſein, wenn man nicht von den Schülern, die jetzt faſt ganz unentgeltlich die Anſtalt beſuchen, höhere Beiträge hätte erheben und dadurch den Zweck der Anſtalt beeinträchtigen wollen. Aus dieſer Verlegenheit hat die „Patriotiſche Geſellſchaft" herausgeholfen, welche bei ihrer in dieſem Jahre erfolgten Selbſtauflöſung einen Theil ihres beträchtlichen Vermögens, nämlich 6000 Thlr. preuß. Crt. in runder Summe der Sonntagsſchule vermacht hat. Die genannte Geſellſchaft hatte ſich im Jahre 1812 aus einer Reihe angeſehener und vermögender Einwohner der Herzogthümer Schleswig und Holſtein zur Förderung gemeinnütziger Zwecke, insbeſondere zur Hebung der Landwirthſchaft, der Induſtrie und des Schulweſens gebildet; ſie zählte ungefähr 50 Mitglieder, unter denen auch der Landgraf Carl zu Heſſen, war aber allmälig auf einen kleinen Reſt von Theilnehmern zuſammengeſchmolzen, ſo daß es zuletzt von ein paar Altonaern abhing ſie aufzuheben. Auch hier iſt es die vermittelnde Thätigkeit des Paſtor Schaar geweſen, welche der Sonntagsſchule die bedeutende Vergrößerung ihres Beſitzes verſchafft hat. Er verlangte es von den Herren Apotheker Zeiſe ſen., Katechet des Wai-

ſenhauſes Eggers und Obergerichtsadvokat Schmidt, daß von dem Vermögen der angegebene Theil der Sonntagsſchule zufloß, indes ein noch größerer Theil einem Unterſtützungsfonds für holſteiniſche Schullehrer, und eine dritte Summe der Ottenſeer Kirchengemeinde behufs der Inſtandhaltung des Klopſtockſchen Grabes, die bis dahin der Patriotiſchen Geſellſchaft obgelegen hatte, übergeben ward. Außerdem berichtete Herr Paſtor Schaar noch die erfreuliche Thatſache, daß an die Stelle eines ausgeſchiedenen Mitgliedes des Vorſtandes der eben ſo kunſtverſtändige wie kunſtliebhabende Bürgermeiſter Thaden erwählt worden ſei und die Wahl angenommen habe. Herr Paſtor Schaar ſucht mit Klugheit die zwar unabhängig daſtehende, aber von gewiſſer Seite her ſcheel angeſehene Schule durch das Wohlwollen der bürgerlichen Behörden und anderer einflußreicher Perſonen ſicher zu ſtellen.

April 1858.

Die heutigen ſprachhiſtoriſchen und ſprachphiloſophiſchen Beſtrebungen in Frankreich.

Von Dr. H. Schweizer-Sidler, Profeſſor an der Univerſität und am Gymnaſium in Zürich.

Die frühere Sprachphiloſophie und die ſogenannte philoſophiſche oder allgemeine Grammatik mußte, auch wann ſie von bedeutenden Geiſtern gepflegt ward, ſelbſtverſtändlich in vielen Punkten auf Irrbahnen wandeln, weil das geſammte Gebiet der Etymologie — wir verſtehen darunter Laut-, Wortbildungs- und Flexionslehre — in unheimlichem Dunkel lag, alſo es hier ohne die ſtörendſten Fehlgriffe nicht abgehen konnte, und weil der Sinn für die hiſtoriſche Entwickelung der Sprache und Rede, das Wort hiſtoriſch in ſeinem weiteſten Sinne genommen, für das Werden, Wachſen und Abnehmen derſelben noch nicht recht lebendig war, oder, weil nur in Einzelnheiten wach, leicht auf falſche Fährte gerieth. Aber als der Stoff aus ſehr verſchiedenen Urſachen in manigfachen und zum Theil in die Augen fallenden Formen ſich geſammelt und, wie in andern Gebieten des Wiſſens, ſo beſonders auf demjenigen der claſſiſchen Philologie vornehmlich in Deutſchland ein neues Streben ſich entfaltete, da ward unter den günſtigern Verhältniſſen auch der Grund gelegt zur Sprach- und Sprachengeſchichte und zu einer ſolidern Sprachphiloſophie, da und ſeitdem fort und fort wurden Samen ausgeſtreuet, die ſelbſt in den Arbeiten ſolcher Männer Frucht trugen, welche ſich eigenſinnig jedem Einfluſſe von dorther verſchloſſen zu haben wähnen. Franz Bopp, der jetzige Berliner Profeſſor, dem wohl ſchon Hunderte von Schülern freudig ihre Huldigung darbringen, legte ein erſtes weſentliches Fundament der neuen Sprachforſchung in ſeinem Conjugationsſyſteme des Sanskrits, Griechiſchen, Lateiniſchen und Deutſchen, und führte dann den Bau mindeſtens nach einer Hauptſeite hin in mehreren einzelnen Abhandlungen und in ſeiner ſo eben in zweiter Bearbeitung erſchienenen ausgezeichneten vergleichenden Grammatik zu einer noch vor nicht manchen Decennien kaum geahnten Höhe. Neben Bopp

verdient zunächſt Pott rühmliche Erwähnung, in deſſen Werken auch viele Keime der Sprachphiloſophie liegen; und kräftig ſchreitet auf der von dem Meiſter gewieſenen Bahn die von Kuhn und Aufrecht begründete Berliner Zeitſchrift für Sprachvergleichung auf dem Gebiete des Griechiſchen, Lateiniſchen und Deutſchen vorwärts. Dieſer ſprachhiſtoriſchen Behandlung in weiterm Umfange, deren Vertreter alle oder auch nur die bedeutendſten aufzuzählen wir uns nicht geſtatten dürfen, geſellte ſich bald eine ſolche auf engerm, vielleicht ſagen wir richtiger, auf nationalem Gebiete. Hier leuchtet vor allen im hellſten Glanze der Name von Jacob Grimm, der mit einem ſtaunenswerthen Wiſſen und mit begeiſterter Vaterlandsliebe das germaniſche Sprachgebäude vor unſern Blicken aufrichtete, einen Ehrentempel für die deutſche Geſammtnation und für ſich ſelbſt. Ihm ſtrebte mit treuem Eifer Fr. Diez in der Darſtellung der in ſo mancher Beziehung bedeutſamen romaniſchen Sprachen nach; und in unſern Tagen iſt ſchon manches Einzelgebiet in dieſer Weiſe angebaut, ſo das Perſiſche, die altitaliſchen Sprachen, das Keltiſche, das Slawiſche, welches in Miklosich ſeinen Grimm gefunden, theilweiſe das Griechiſche, in welchem Ahrens und Curtius ihre Arbeit bald fortſetzen mögen. Was Wunder, daß ſich nun inmitten dieſer rührigen Studien raſch auch eine neue Anſchauung deſſen, was Sprache überhaupt ſei, und wie ſie auf die Menſchheit wirke und wiederum von ihrer Entwickelung berührt werde, bildete; und da iſt der geiſtreiche W. von Humboldt ein Leitſtern geworden, er, der längſt mitten unter ganz anderm Thun alle ſprachliche Forſchung mit Vorliebe verfolgt und Bopps Bedeutung vor andern erkannt hatte. Humboldt's Beſtrebungen ſetzten Heyſe und beſonders Steinthal fort: Heyſe's nachgelaſſene Vorleſungen, die wir in dieſen Blättern beſonders angezeigt, athmen den Geiſt eines beſonnenen und mit treuer Liebe ſeinem Objecte zugewandten, wir dürfen in gewiſſem Sinne ſagen, frommen Denkens; Steinthal's Schriften dringen tief in das Weſen der Sache ein, aber ihre Form iſt oft erſtaunlich ſpröde, und nur dieſem Umſtande hat er es zuzuſchreiben, wenn die ſchönſten ſeiner Reſultate weit über Verdienſt unbekannt ſind. In Frankreich pflegte die neue Richtung der Sprachforſchung, wie ſie hauptſächlich von der Kenntniß und Erkenntniß des Sanskrits ausgegangen, nach allen Seiten hin mit ausgezeichnetem Erfolge der leider zu früh dahingeſchiedene glänzend begabte Burnouf; ſicher fühlt ſich keiner ſeiner Landsleute verletzt, wenn wir ihn, wo es ſich um dieſe wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen handelt, allein herausheben. Und heute ſetzen eifrige Schüler Burnouf's ſeine

Studien fort; unter denen aber, die ſich in den beiden in einandergreifenden Gebieten, einerſeits der hiſtoriſchen und vergleichenden Sprachforſchung und andrerſeits der Sprachphiloſophie, die auf jene gegründet iſt, bethätigen, nimmt Regnier wohl anerkannt in Frankreich die erſte Stelle ein. Regnier iſt überdies, wie wenige andere, geſchickt dieſe Forſchungen ſeinen Landsleuten nahe zu bringen; denn mit deutſcher Gründlichkeit, welche er überall freudig anerkennt und an einzelnen Stellen hoch preiſet, verbindet er die franzöſiſche Klarheit und mindeſtens in dergleichen ſchwierigen und neuen Partien ſowohl anmuthige als ſehr förderliche Einläßlichkeit im Beſchauen, Entwickeln und Nachweiſen von allen Seiten, welche zur Erfaſſung des Gegenſtandes führen können. Solche liebenswürdige und edle Popularität, wie ſie voraus unſern romaniſchen Nachbarn eignet, verdient ſicher in Deutſchland Nachahmung. Wir gehören nicht zu jenen, denen das Fremde, weil es fremd, ehrwürdiger iſt als das Eigene, aber, um nur ein concretes Beiſpiel anzuführen, gewiß wäre die Kenntniß der früheren Sprache und Litteratur Deutſchlands ungleich mehr verbreitet, hätten ſich die Meiſter dazu verſtanden, gründlich zu vermitteln.

Es ſind hauptſächlich zwei Werke von Regnier, die hier zur Sprache kommen müſſen: 1) Étude sur l'idiome des Védas et les origines de la langue Sanscrite, Ière partie. Paris 1855. und 2) Traité de la formation des mots dans la langue grecque. Paris 1855. Beide größere Schriften ſind es in hohem Grade werth, den deutſchen Gelehrten und auf verwandten Gebieten thätigen Schulmännern in größern Kreiſen näher bekannt zu werden, und wir hoffen das zu erreichen, wenn wir einen etwas vollern Abriß derſelben mittheilen. Scheint ſich auch die erſtere dieſer Schriften nur auf dem Gebiete des Sanskrits zu bewegen, welches freilich keinem, mindeſtens keinem jüngern Philologen mehr unbekannt ſein darf, ſo enthält es doch einen großen Reichthum von Anſchauungen über die Sprache überhaupt; ebenſowenig iſt die zweite etwa nur eine trockene Aufzählung der Suffixe der griechiſchen Sprache, ſondern wir ſehen da die Fülle der helleniſchen Wortgeſtaltung auf Realprincipien ſich entfalten, und dabei verfährt R. mit einer Beſonnenheit, die nicht verfehlen kann Zutrauen in die Wahrheit, in die objective Wahrheit ſeiner Darſtellung zu erwecken. Die Einleitung zum erſten Buche eröffnet R. mit dem Satze, daß die Sprache der Veden in allem, was die Bildung und Compoſition des Wortes, die Bedeutungskraft der Wurzeln und der Exponenten der Beziehung in Suffixen und Affixen betrifft, durchaus ſynthetiſch verfahre, während

dieſelbe Sprache für den Bau von Sätzen und Perioden die reichen Mittel, die ſie von Anfang an beſitze, nicht nützen wolle oder nicht zu nützen verſtehe. Nicht uneben könnten wir dieſes Idiom das Idiom eines mit trefflichen Naturanlagen ausgerüſteten Kindes' oder eines ſolchen Volkes in ſeiner Kindheit nennen. Im Verfolge wird dieſe Vedenſprache die Mutter einerſeits des Sanskrits, d. h. auch ſeinem Namen nach (nicht etwa, wie früher mißdeutet wurde — sanctum scriptum, ſondern ein Participium von kar — kṛta gemacht, mit der Präpoſition sam, gleichbedeutend mit σὺν cum) einer von wiſſenſchaftlichen und litterariſchen Einflüſſen geſtalteten und beherrſchten, andererſeits des Prâkrits, d. h. einer nur in den untern Volksſchichten lebenden, ihrem natürlichen Verlaufe anheim gegebenen Sprache. Während im Sanskrit ſich im Allgemeinen die Syntheſe bis zu einem enormen und mindeſtens für uns oft den Sinn verdunkelnden Grade ausdehnt, ſo daß ſelbſt das Verbum finitum ſeine Bedeutung zu verlieren ſcheint und meiſt in adjectiviſcher Form auftritt, verliert ſich im Prâkrit nach und nach das Verſtändniß der Kraft von Wurzel- und Wortbildung, und in gewiſſer Beziehung ähnlich wie in den romaniſchen Sprachen, wird die Analyſe vorherrſchend. Mit feinem Sinne weist der Verf. darauf hin, wie innig die Weiterbildung des Sanskrits mit der neuentwickelten Denkweiſe und dem eigenthümlichen Philoſophieren der gebildeten indiſchen Caſten zuſammenhange, und zeichnet uns dann in großen Strichen ſeine Stufen innerhalb ſeiner litterariſchen Verwendung. — So viel iſt nun klar, zur Vollendung oder vorläufig wenigſtens zum weiteren Ausbau der Sprachvergleichung genügt es nicht Wurzeln und Stämme, Suffixe und Affixe zu ſcheiden, ihrem Stoffe nach zu zerlegen und für die ſpätern Geſtalten die alte Baſis aufzudecken; um zur Einſicht in den pſychologiſchen Grund der erſten uns erkennbaren Anfänge und der weitern Entwickelung der Sprache zu gelangen, bedarf es eindringlicher Forſchungen auf dem Gebiete der Syntax. Dieſe ſcheidet ſich von dem Geſichtspunkte aus in eine innere und in eine äußere: in eine innere, die das Wort als Ganzes in ſeiner Darſtellung der Gegenſtände und Thätigkeiten und in ihren Beziehungen, in eine äußere, die die jedenfalls loſere Verbindung im Satze behandelt. Die erſtere iſt das, was man mit beſſerm Rechte Bedeutungslehre nennen dürfte und was die Formenlehre, ihr den urſprünglichen Geiſt wieder einhauchend, mit der gewöhnlich ſogenannten Syntax verknüpft: eine echte Bedeutungslehre, von der in neuerer Zeit vieles geſprochen worden, iſt ohne vergleichende Sprachbetrachtung vielleicht unmöglich,

mindeſtens ſehr unvollſtändig, wie das jeder nicht abſolute Gegner aller Sprachvergleichung aus dem vorliegenden Buche von R. lernen kann. R. hat dieſe Weiſe der Studien, zu der in Deutſchland Humboldt den rechten Anſtoß gegeben, zunächſt innerhalb des Sanskrits, jedoch mit beſtändigem Hinblicke auf die bedeutendſten unter den übrigen indogermaniſchen Sprachen, unter der Leitung ſeines geliebten Freundes und Lehrers Burnouf, welchem er hier ein eben ſo ſehr ihn ſelbſt wie den Gefeierten ehrendes Denkmal ſetzt, begonnen und hat ſie, durch jenen angeregt und aufgemuntert, nach des Meiſters ſtrenger Methode fortgeführt. In dem Sinne hat er Manu's und Jag'navalka's Geſetzbücher durchgearbeitet, und wir dürfen hoffen, daß er dieſe reiche und umfaſſende Arbeit nicht zurückbehalte; in vor liegendem Werke, étude sur l'idiome des Védas, legt er uns einen andern Theil ſeiner diesfälligen Forſchungen vor: er behandelt den älteſten ehrwürdigſten Zweig des edlen indogermaniſchen Stammes auf echt hiſtoriſchem und ſprachphiloſophiſchem Wege, um darauf einſtens — ſo hoffen wir — noch vollſtändiger den Bau der Sanskritſprache und deſſen, was ſich daran knüpft, aufzuführen.

Wir müſſen den praktiſchen Tact rühmend anerkennen, mit welchem R. dadurch den Leſer unmittelbar zu einer Anſchauung der Vedenſprache hinführt, daß er zwei einfache Hymnen, den einen auf Himmel und Erde, den andern auf den Feuergott Agnis in Sanskrit- und lateiniſcher Schrift mit dem ausführlichen Commentar des Sâjana vorlegt und beide, Text und Commentar, überſetzt und mit ſehr fruchtbaren Erläuterungen begleitet, die zunächſt auf Feſtſtellung der Wortbedeutungen und auf die Aufhellung der eigenthümlichen Gewohnheiten des Commentars ausgehen. Damit giebt uns der Verf. zugleich ein Bild davon, wie die ſpätern Inder ſelbſt die Sprache und Weisheit ihrer Vorfahren zu würdigen und zu verſtehen vermochten, und wie weit davon die ungleich vorurtheilsloſere Auffaſſung der Europäer, mindeſtens der Deutſchen und Regniers, abſticht. Wir bedauern dem Herrn Verf. hier nicht im Einzelnen folgen zu können, was eben auf keine andere Weiſe als durch eine Ueberſetzung ins Deutſche möglich wäre; eine ſolche müßte aber geradezu ein Heft der Revue in Anſpruch nehmen. Herr R. ſchließt dieſen Abſchnitt mit den Worten: Il importait avant tout qu'il ne restât, autant que faire se peut, aucun doute sur les faits, qui vont nous servir de point de départ, und ich wage für meine Worte auf ſo viel Zutrauen bei den Leſern der Revue zu rechnen, daß ſie mir glauben, der Verfaſſer habe hier ein Fundament von feſtem Geſtein gelegt.

deus), enah. Unglück, Frevel u. ſ. f. Einige Subſtantive be
ſpäter Bedeutung oder Endung verändert, ſo vajuna urſprün
„Weg, Methode, Kunde", ſpäter nur „Tempel"; svasti (aus su =
und as = esse) in den Veden „Heil, Segnung", ſpäter eine
declinirbare Segensformel; durga (von dus = δύς und gâ = βα
nach dem Scholiaſten im Veda mit der übertragenen Bedeutung
„Sünde", ſpäter noch ſinnlicher; amîvâ, „Plage, Krankheit",
„was einen befällt", wird ſpäter Neutrum; kṛshti, das urſpr
lich „Ackerbau" (von karsh, verrere pflügen) bezeichnet haben
dann in den Veden perſönlich von den Bewohnern der Culturfl
vorkommt, ſoll ſpäter nach den Lexikographen nur die urſprüng
Bedeutung wahren; uçig' in den Veden „ſtrebend, zugethan"
der W. vaç. ἑκών ſ. Fεκ., Fέκητι, invitus für invici
u. ſ. f.) ſpäter nur geklärte Butter und Feuer; vṛg'ana in der
Zeit „Stärke" (cfr. ὄργανον, Fέργον, werah, ὀργή u. ſ. f.),
„Opfer" u. ſ. f., ſpäter „Sünde" und „Atmoſphäre". Die einſilb
ish „Erquickung", çam „Beruhigung, Heil, Glück"; jôs „Fre
Seligkeit", mehrere Compoſita, wie suvita (wohl aus su, εὖ
ita = itum) „Glück, Wohlergehen", g'aritar „Sänger
γηρύειν, garrire), die Abſtracta prapitva (für praapitva,
prope) und abhipitva (für abhiap.) „Morgen", „Abend"
außer Gebrauch gekommen. In ähnlicher Weiſe, wie mit den S
ſtantiven, verhält ſich's mit den Adjectiven, mit den Verbalwurz
zum Theil auch, doch in nicht gleichem Maße, mit den Pronomi
Ebenſo wenig ſind die Suffixe in den beiden großen Sprachperio
der ariſchen Indier weſentlich oder der Mehrzahl unter ſich verſchie
Die herrſchenden Suffixe ſind in den Veden wie im Sanskrit und
ganzen indoeuropäiſchen Sprachſtamme die einfachen Vocale a. i.
von den Conſonanten ſpielen hier überall einerſeits die Halbvoc
und der Ziſchlaut, anderſeits einige, die den Verben entlehnt ſi
beſonders **n, m, t, j** eine wichtige Rolle. Wir möchten hier nur
Bemerkung hinzufügen, daß wohl urſprünglich ſelbſt die einfach
caliſchen Ableitungen meiſt mit einem Conſonanten ſchloſſen, mit
dern Worten, daß auch ſie Participialformen ſind; mehr und m
wird ſich herausſtellen, daß die Formationen des Verbums wirklich
Ausgangspunkte der Nomina ſind; vergl. darüber unſere jüngſte Arb
in der Zeitſchrift für Alterthumswiſſenſchaft. Ein ähnliches Reſul
ergiebt die tiefere Analyſe für die Bildung der Verba. Nicht n
bleiben ihre Wurzeln im Ganzen dieſelben, auch die Geſtaltung d
Conjugationsthemata, die Reduplication, Guna und Vṛddhi (d. h. d

ese Hymnen — und absichtlich hat R. solche ausgewählt, in welchen
r gewöhnliche Wendungen, allen gemeinsame Ausdrücke vorkom-
n —, sie machen schon beim ersten Lesen und bei feinerer Analyse
mer nur schärfer den Eindruck von Schöpfungen in einer edlen
h durch keinerlei gelehrten Einfluß geregelten und auch wohl ge-
belten Volkssprache, einer Volkssprache aber, die noch in jugendlicher
er Frische steht und nicht herabgesunken ist durch den oft schneidend
rordenen Gegensatz einer aristokratischen Gelehrtensprache, wie er
ade im spätern Sanskrit gegen das Prâkrit eingetreten, an welcher
genialsten Köpfe in unbewußtem Drange mitarbeiteten. Dieser
rakter nun der Vedensprache, daß sie zugleich eine Volkssprache
eine relativ-primitive Sprache sei, sucht Regnier im Ein-
zu erweisen, was natürlich nur durch Vergleichung geschehen
n. Diese Vergleichung beschlägt den Wortschatz und die Syntax.
ches sind die Wörter in diesen beiden Hymnen des R. V., die das
rische Sanskrit behalten, welche hat es aufgegeben, welche mit
em alten Sinne bewahrt, in welchen hat es die Bedeutung ver-
dert, ohne an ihre Form zu rühren? Zu einer genauen Beant-
rtung dieser Fragen müßten freilich die Wörterbücher vollständiger
, als sie es noch sind; doch werden die W. W., die wir als außer
brauch gekommen betrachten, mindestens, sollten sie doch im Sans-
noch vorhanden sein, als Archaismen gelten dürfen. Die bedeut-
en Elemente, aus denen die Wörter gebildet sind, theilen sich in
bal- und Nominalwurzeln einerseits, in Pronominalwurzeln ander-
s. Der Bildungsproceß, die Art, wie sich diese Elemente unter
verbinden, kann allerdings die Physiognomie eines Idioms be-
tend ändern, doch, sind nur die ersten Elemente dieselben und durch
gleichen Laute ausgedrückt, nicht in dem Grade, daß sich dadurch
e neue Sprache gestaltete. Mag uns, lesen wir gleich nach diesen
den Hymnen eine Seite des Râmâjana oder des Manu oder des
lidâsa, zunächst ein überraschender Unterschied entgegentreten, so
d uns bald, dringen wir tiefer ein, die beinahe allgemeine Iden-
t der Stämme, die die Anschauungen auszudrücken haben und der
ziehungsexponenten vollständig klar. Die im Sanskrit verwen-
den Elemente, ihre Verbindung, die Bildung und Biegung der de-
linierbaren Wörter sind größtentheils dieselben, die wir in den be-
ndelten Liedern treffen. Auch in den folgenden Epochen begegnet
ns die größere Anzahl der Nomina, die das zweite der obigen Lieder
tet, so agni (ignis) für Feuer und Feuergott, pathin (Pfad,
nden) mit derselben unregelmäßigen Declination, dêva (divus,

Hebung der Vocalquantität) u. ſ. f. ſind in der ſpätern Sprache nicht verſchwunden, nur daß in den alten Liedern mehr Freiheit herrſcht, wie dieſelbe für die Flexionen im Verbum und im Nomen gilt. Obgleich aber Regnier an dieſer Stelle zunächſt das feſtſtellen will, daß die Wurzeltheile, welche die Anſchauungen bezeichnen und die verſchiedenen Beziehungsexponenten an ſich betrachtet und abgeſehen von ihrer Verwendung und Verbindung im Grunde dieſelben ſeien, ſo weist er doch ſchon darauf hin combien il importe de distinguer le pouvoir et le vouloir et la faculté et l'usage. Auch die undeclinierbaren Wörter ſtoßen das bisher gewonnene Ergebniß nicht um, ſo manches Intereſſante uns die Veden allein liefern mögen. Unter dieſem Intereſſanten heben wir nur eine Einzelheit hervor, nämlich die Verwendung der Partikel na als Vergleichungswort „wie". Na iſt eigentlich, wie in vielen verwandten Sprachen der einfachſte und directeſte Ausdruck der Verneinung (im Lateiniſchen noch in nĕc, nĕqueo, nescio, nĕ volt ſ. non volt, in non alt noenu, nenu ſ. nĕ oenum = unum, im Deutſchen der ältern Periode bekanntlich allgemein, heute noch in niemand für ni êo man, in nicht für ni êo wiht, in „noch" nach „weder" für goth. nih neque = ni uh u. ſ. f.); dann wird ſie in den Veden, enklitiſch nachgeſtellt, gleichbedeutend mit iva „wie"; Regnier macht, um dieſen Gebrauch zu erklären, auf das griechiſche *μόνον οὐ* (pas tout à fait, mais peu s'en faut) aufmerkſam. — Aber wenn auch in ſehr natürlicher Weiſe z. B. das Griechiſche eine beſonders beim erſten Anblicke vom Sanskrit viel verſchiedenere Phyſiognomie angenommen, als das Sanskrit das im Verhältniß zum Vedaidiom gethan, wenn auch die bedeutſamen Elemente in den Hymnen des Vedaſängers **Agastja** und des **Kâlidâsa Çakuntala** größtentheils dieſelben ſind, ſo hat ſich doch der Bau der Sätze und in gewiſſen Beziehungen auch der innere Bau der Wörter vom einem bis zum andern bedeutend verändert.

Früher hatte der Verf. den Satz aufgeſtellt, daß die Sprache der Veden ſich von dem claſſiſchen Sanskrit hauptſächlich durch das doppelte Gepräge unterſcheide, daß ſie eine viel primitivere und in Wahrheit eine Sprache des Volkes ſei. Zuerſt muß uns die friſche Kraft der Wurzel in Bedeutung und phonetiſcher Ausprägung überraſchen. Freilich iſt überhaupt in den in ihrem Organismus nicht getrübten indoeuropäiſchen Sprachen die Wurzel immer bedeutungsvoll geblieben; aber die Anzahl der Wörter, wo ſie ſich, um aus dem abſtracten Verhältniſſe hinaus ein Theil der Rede zu werden, begnügt mit der unmittelbaren Anknüpfung der Flexionsendungen, iſt nach

und nach ſehr zuſammengeſchmolzen. Schon Benfey machte darauf aufmerkſam, wie ſehr ſelbſt im Sanskrit die Conjugationsform mit dem Bindevocal **a**, der ſich in der erſten Perſon ſogar verdoppelt, zugenommen; ſo iſt es aber auch mit den Nomina. Die Wurzelnomina, d. h. diejenigen, die keiner weitern formativen Elemente bedürfen, ſind namentlich in den claſſiſchen Sprachen nur in Spuren und oft nur fragmentariſch übrig geblieben, im Germaniſchen trotz dem äußern Scheine beinahe verſchwunden. Dieſe urſprüngliche Einfachheit iſt nicht Armuth; denn ſie beſteht innerhalb der reichſten Mittel; daß aber mit ihr nicht die des Engliſchen verglichen werden darf, verſteht ſich von ſelbſt, iſt doch dieſe nicht die Folge der Kraft in den Wurzelbuchſtaben, ſondern die Folge einer Verſtümmelung. In den Vedas iſt es die Wurzel allein, welche ohne jede fremde Zuthat oder nur mit der geringſten, indem ſie ſich mit wunderbarer Elaſticität dehnt oder zuſammenzieht, durch ſich ſelbſt lebt und treibt, durch ihre eigne Kraft ihren Sinn und ihren Wohlklang regelt und wechſelt. Bedeutungsvoll iſt da die Reduplication der Wurzel um Intenſiva oder Deſiderativa zu bilden, ſinnig und den Wohlklang fördernd der Wechſel des einfachen Vocales mit Guna und Vriddhi, — die Entwickelung von **i** in iy, von **u** in uv u. ſ. f. Um eine Anſchauung von dem Reichthum ſolcher Wurzelwörter in den Vedas zu geben, wo ſie in viel höherem Grade als ſpäter, zum Stile gehören, hat R. alle derartigen Erſcheinungen aus dem ausgezeichneten Gloſſar von Benfey zum Sâmveda ausgehoben und von S. 98 bis 111 ſeines Buches zuſammengeſtellt und mit Erläuterungen begleitet, die, wie das ganze übrige Buch, geeignet ſind, auch dem Nichtkenner des Sanskrits eine Vorſtellung von dieſer Sprachgeſtaltung zu verſchaffen. Wir erlauben uns nur einzelne Beiſpiele auszuwählen und daran auch unſere Bemerkungen zu knüpfen. Neben dem hier aufgeführten kshmâ „Erde" findet ſich auch die einfachere Form ksham in derſelben Bedeutung, welche durchaus mit der Wurzel hsham als V. „ertragen" übereinſtimmt; die Erde iſt alſo das Bild der Geduld. Demſeben ksham entſpricht aufs vollſtändigſte χθών, das alſo mit χαίνω oder χανδάνω nichts zu thun hat. Die Formen kshmâ, gmâ oder ǵmâ (auch Erde) und gnâ „Weib" von W. gam ǵam, γεν, gen dürfen wir kaum als bloſe Metatheſis betrachten, ſo wenig als μνη, βλη u. ſ. f., ſondern hier ſcheint der Bindevocal zur Wurzel geſchlagen worden zu ſein; mit kshmâ vergleicht ſich trefflich der gr. Locativ χαμαί u. ſ. f. mit gnâ γυνή goth. quinô, quêns, engl. queen. Nȳ ſcheint doch nicht von ἀνήρ

getrennt werden zu dürfen, ſo wenig als lateiniſches Nero u. ſ. f. ἀνήρ aber, das in ähnlicher Weiſe vollſtändiger iſt denn nṛ, wie ἐσμέν als ſanskr. smas u. lat. sumus, iſt wohl eine Participialform von an „athmen", „belebt ſein" (cfr. animus anima, animans animal) und ebenſo ſpecialiſiert wie Mann, welches eig. nur das „denkende Weſen" meint. Dieſelbe Aphäreſis nahm Referent früher im ſanskr. stṛ, lat. stella, deutſch „Stern" gegen griech. ἀστήρ an; aber stṛ, târa (für stâra, cfr. lat. torus f. storus) und ſeine Verwandten laſſen ſich eben ſo leicht auf ſanskr. stṛ, griechiſch στορέννυμι u. ſ. f. zurückführen, und die „Sterne" zunächſt im Pluralis vorkommend — ſind die ausgeſtreuten. In t-bildungen, wie pṛt „Schlacht", djut „Blitz", rit „gehend, fließend" u. ſ. f. vermögen wir nicht blos einen phonetiſchen Wurzelſchluß zu ſehen, ſo daß an die W. W. pṛ (cfr. πόλεμος, Πάρις eig. Wehr und Abwehrer, Ἀλέξανδρος), div „leuchten", ri „gehen" (cfr. rinnan), weil ſie kurzvocalig, ein blos phonetiſches t angetreten ſei, wie man es auch in equ-it unſicher angenommen; ſondern t iſt hier ſicher participial, das t des Particip. Präſens, aus welchem überhaupt vielleicht die Mehrzahl der Nominalſuffixe hervorgehen. So iſt ja auch das merkwürdige çrat fides in çrad dadhâmi crēdo f. cred-da ein participium von çru, κλύω, cluo, hlo-sen etc. Die Wurzeln und Wurzelwörter auf **dh** und **bh** wie mṛdh, „Schlacht" (einfachere Wurzel mṛ, molere, cfr. mort die Zermalmung, mor-bus, morior ich zermalme mich, werde zermalmt), judh „Schlacht" eig. „Abwehr" (cfr. ὑσ-μίνη, wahrhaftig nicht = ὑπομονή!!), çubh, „Glanz, Blitz" (einfachere Wurzel çvi, cfr. çvêta, hveits, hwiz, weiß, creta; ſanskr. çvas, lat. cras eig. „beim Helleverden") — dieſe Wurzeln und Wurzelwörter ſind ſchon aus zwiefacher Wurzel zuſammengeſetzt; die zweite iſt eine allgemeinere Anſchauung: dhâ „ſetzen, machen" = τίθημι, lat. do, z. B. in dare in custodiam etc., und bhû „ſein", oder bhâ „zur Erſcheinung bringen", cfr. φαίνω, φάος, fari etc. In vielen Wurzeln und Wurzelwörtern iſt ſchon eine vorausgegangene Cauſalform enthalten, wie in kṛp, forma, von kṛ, kar „machen", cre-are — (cfr. lat. corpus, althd. href.). Wir dürfen uns nicht vergönnen noch auf mehrere, wenn auch noch ſo merkwürdige Einzelheiten einzugehen, die allerdings die Wurzel in ihrer ganzen Vollkraft zeigen. Eine zweite ſehr volle Sammlung umfaßt a) die Wurzelwörter am Ende; b) diejenigen am Anfange von Zuſammenſetzungen.

Wir wiſſen, daß die Sprache der alten Vedalieder die Wurzeln

auch in der verbalen Anwendung in weiterm Umfange und in frischer Manigfaltigkeit, ja oft fast in überströmender Fülle bethätigt und belebt. An dieser Stelle ist besonders ein Punkt hervorzuheben. Nach der Flexion theilen sich zunächst im Sanskrit, dann auch in andern verwandten Sprachen die Tempora in *specielle* und *allgemeine*. Allgemeine Tempora nennt man diejenigen, in denen sich die Endungen ohne formative Zwischenglieder unmittelbar an die Wurzel fügen, und unter diesen machen die Aoriste, in den Vedas sogar acht an der Zahl, eine Hauptpartie aus. Drei von diesen Aoristen sind einfach, die übrigen mit der Wurzel **as** sein (griech. σα), einer mit **kar** (machen) zusammengesetzt. Besonders in einem der Aoriste ist die Wurzel alles, die Endung sehr winzig und leicht, und in den Veden kann auch, wie bei Homer, das Augment fehlen — das Augment, das im Grunde nichts anders ist als ein Casus des Pron. demonstr. **a** und also ein „an diesem Orte", „in dieser Zeit" bezeichnet. So entstehen Formen, wie **bhût** = φῦ u. s. f. Solche Aoristformen, wo eben eigentlich die Wurzel alles ist, die gewiß zu der ursprünglichsten Schöpfung des sprachbildenden Geistes gehören, wendet der Vedadialect mit sichtbarer, wenn auch unbewußter Vorliebe an, und, dehnt sich auch die Endung, sie ist immer als bloße Endung klar. Diese Frische, dieses Naturwüchsige, im Gegensatze des späterhin Gekünstelten und Verhüllten weiß R. in feine Beziehung zum ganzen übrigen Leben der Vedainder im Gegensatze der nachherigen Ausbildung der Menschheit zu setzen: Ses procédés imitent avec la plus parfaite vérité ceux de la pensée de ce temps-là; l'intelligence s'en tient aux elements primitifs des idées; la langue, pour les rendre, aux éléments primordiaux des termes. — Ein anderes Moment der *primitiven* Volkssprache, welches allerdings im Sanskrit unter der Hut der Gebildeten sich forterbt, ist die *Durchsichtigkeit* der *Etymologie*, die noch klare Fülle der sinnlichen Anschauungen. Um davon ein Beispiel zu geben, wählt R. die Ausdrücke (23) für Nacht, welche in dem Vedalexicon Naighaṇṭuka aufgezeichnet sind. Viele derselben bezeichnen die „nicht-helle", „dunkle", „schwarze" z. B. **rag'as** von **rag** (ῥέζω für ῥέγγω) „färben", mit welchem sich goth. riquis „Finsterniß" vergleicht; andere meinen „die feuchte", wieder andere „die kalte"; zuletzt wird die Nacht auch mit moralischen Eigenschaften belegt. — Aber die Vedensprache ist nicht etwa ärmer als die spätern oder später entwickelten Idiome an den Pronominalwurzeln, an den Beziehungsexponenten, nur ist sie nüchterner in deren Anwendung, und auch hier zeigt sie ihre Vollkraft, auch hier

die Frische der relativ ursprünglichen Schöpfung. Das soll uns der Gebrauch der Casus lehren, wobei wieder ihr Vorkommen in dem Feuergotthymnus den Ausgangspunkt bildet. Wir bemerken, daß die folgende Darstellung der Casus im Vedaidiom, wie sich aus dem Einzelnen, was wir daraus anführen werden, ergeben muß, der besonderen Beachtung jedes Grammatikers werth ist; vor diesen der Sprache selbst entnommenen Principien müssen die Theorien zerstieben, die in den letzten Decennien nicht nur die Lehrbücher der deutschen Sprache, auch die der classischen Sprachen entstellt haben. Ohne anmaßend zu sein, dürfen wir an dieser Stelle auch unserer Arbeiten auf dem Gebiete der Vedasyntax gedenken, welche die nun, wie es scheint, rastende Zeitschrift für wissenschaftliche Sprachforschung von Höfer enthält; sie zeigen mindestens, daß auch in Deutschland — oder in der Schweiz, die in wissenschaftlicher Beziehung sich eng an Deutschland anschließt, sich dasselbe Streben regte, welches nun R. so ausgezeichnet vertritt, und wir freuen uns herzlich hier mit unserm liebenswürdigen Freunde zusammenzutreffen. Wenn die Vedensprache in manchen Beziehungen mehr analytisch ist als das spätere Sanskrit, in der Vereinzelung der Wörter statt der spätern Composita und im Satzbau, so zeigt sie dagegen eine tüchtige synthetische Kraft in der Flexion, hier zunächst in der Flexion der declinierbaren Wörter: die Wucht der Bedeutung in den Suffixen ist nicht geringer als diejenige der Wurzeln. Darum ist hier verhältnißmäßig wenig von einem Einflusse von Präpositionen, von einer wirklichen Rection derselben zu spüren, ein Verhältniß, das übrigens auch im spätern Sanskrit sich forterbte. Von der bezeichneten Kraft der Casusformen findet sich ein auffallendes Beispiel in dem „Hymnus auf den Feuergott" in der Stelle: asmabhjam (ἡμῖν, ἄμμι) dêva (θεός deus) kshâm (χθόνα, humum). Die Bedeutung der Casus ist, so lehrt uns die echte Sprachvergleichung, ursprünglich durchaus local: sie sollen eine Richtung woher oder wohin, oder eine Lage bezeichnen. Der Accusativ bezeichnet den Punkt, wohin der Gegenstand kommt, die Bewegung nach einem Ziele hin. In kshâm ist diese Beziehung einzig durch das Accusativzeichen ausgedrückt, ohne daß irgend ein Verbum mithilft: zur Erde (näml. komme), o Gott! u. s. f. Und so fehlen manchmal nach unserm Gefühle nicht nur Verba, die im Allgemeinen eine Bewegung bezeichnen, sondern auch Ausdrücke speciellerer Thätigkeiten, wie „schleudern u. s. f. Es ist also sehr natürlich, daß in einer solchen Sprache besonders leicht eine Menge Ergänzungen, die oft in verschiedenen Sätzen stehen können, von einem vorher oder nachher gesetzten Verbum abhangen dürfen:

Ellipſe, eine Figur, deren mißbräuchliche Annahme ſo oft die geſunde und wahre Anſchauung der Sprachen verdorben, findet hier ſo wenig ſtatt als im homeriſchen πόδας ὠκύς. Daß nun der Accuſativ, der Caſus der Ergänzung tranſitiver Verba wird, iſt ſehr natürlich; auch über die doppelten Accuſative, die allerdings im Sanskrit noch freier angewendet werden als im Griechiſchen und beſonders im Lateiniſchen, bedarf es nicht vieler Worte. Merkwürdig weit iſt in der Vedenſprache das Gebiet der Verbaladjective und der Verbalſubſtantive, d. h. nicht nur in den weit reichern Participialformen und Infinitiven, die ja eigentlich ſammt und ſonders verſteinerte Nominalcaſus ſind, ſondern auch in Formen, die ſchon ſelbſtändiger ſcheinen, äußert ſich da in der Rection noch ungeſchwächt die Wurzelkraft und es wird uns klarer und klarer, daß die ſämmtliche Nominalbildung ihre Hauptquelle in den Participien habe. So erſcheinen in den Veden mit dem Accuſativus beſonders Subſtantive auf tar, denen lat. auf tor, griech. auf τηρ, τωρ entſprechen, häufig mit einem Accuſativus, wie hantâ (ſ. târ) „Tödter", vr̥tram „den Feind" oder hier „die Finſterniß", cfr. ὄρθρος; dâtâ, dator u. ſ. f.; aber auch W. W. mit andern Suffixen, wie â-rug'-a und ârug'atnu „brechend", g'aghni „Tödter", sasni „Spender", dadi „Geber" u. ſ. f. Die Verbindung eines Accuſatives mit dem Abſtractum sani „Spende" zeigt uns, daß der Infinitivus ſeine Verbalrection trotz ſeines eigentlichen Weſens behalten kann. Aber auch in den Veden haben wir nur noch Ueberreſte dieſer freieren Bewegung, dieſer alten Kraft der Caſusſuffixe und der Wurzel, welche die allmähliche Entwickelung der Cultur und das Scheidungsvermögen des Verſtandes gebrochen. — In ſcharfſinniger Weiſe vermittelt der Verfaſſer am Schluſſe ſeiner Beſprechung der Accuſative die zeitliche Bedeutung dieſes Caſus mit der räumlichen. Der Hymnus auf den Feuergott bringt uns in ſeinem erſten Verſe den Dativus râjê (vom Stamme râi = res) in dem Sinne „zum Reichthum (führe uns)". Der Commentar ſagt, der Dativ ſtehe hier ſtatt des Accuſatives; aber Regnier fügt hinzu: Il faudrait dire: „dans le sens qu'a surtout le second (Accus.) maintenant": Der Ablativus bezeichnet den Ausgangspunkt, der Accuſativus den Punkt der Ankunft, das Ziel; der Dativus iſt der Caſus der Vermittelung, er bezeichnet das Streben von dem einen dieſer Punkte nach dem andern hin. Das Lateiniſche mußte râjê mit ad rem, nicht mit in rem wiedergeben. Dieſe Verwendung des Dativus iſt im Vedadialekt ſehr häufig. Im Lateiniſchen findet er ſich namentlich in der Poeſie nicht ſelten, und in den Adverbien quo,

eo, huc (alt hoc) u. ſ. f. ſtecken ſicherlich alte Dative; daß de
Dativus vereinzelt auch im Griechiſchen erſcheint, dürfen wir al
bekannt vorausſetzen. Aus dem Sinne der „Richtung nach" ent
ſich die Geltung des Dativus als Caſus des perſönlichen oder z
Objects, als Caſus der Zugehörigkeit, des Intereſſes u. ſ. f.
wie im Lateiniſchen erſcheint in unſerm Hymnus auch ein Da
bei einem particip. fut. pass. Aber nicht nur bei dieſem pa
Participium erſcheint im Lateiniſchen und im Griechiſche
Dativus, auch bei Paſſivformen überhaupt, und namentlich im G
ſchen. Doch haben wir zu erwägen, daß im Griechiſchen der
Vertreter von mehreren verkommenen — das ſagen wir a
lich — Biegungsformen iſt, und daß es eher der Dativ als
treter des Inſtrumentalis oder Ablativus ſein mag, der durchs
vum regiert iſt. So iſt die Vedenſprache einerſeits die treue
lieferin von gewiſſen Eigenthümlichkeiten, die den Verwandten
entſchwunden ſind, und anderſeits die reiche Quelle für die Me
des jenen Gebliebenen, auch, wo es auf den erſten Blick anom
ſcheint. Je tiefer man in dieſes alte Idiom eindringt, deſto
und klarer werden ſich da nicht nur die bedeutſamen Elemente
Wörter, ſondern auch alle Vorgänge der innern Syntax un
unmittelbaren Verbindung wiederfinden. Sehr hübſch ſagt Re
Les monuments littéraires de la Grèce ou de Rome sont,
égard, si on les compare à ces chants lyriques, qui porte
noms d'Agastja etc., des palais auprès des cabanes, des te
comme ceux du siècle d'Auguste auprès des sanctuaires de N
mais ces cabanes ne sont pas faites de terre ou de chaume
Als erſte Bedeutung des Inſtrumentalis ſtellt R. diejenige
in welcher er einen Raum bezeichnet, durch welchen ſich etwas be
dann gehe die Anſchauung des Weges und der Weiſe in die
Mittels über, ferner in die der Begleitung. Sehr natü
findet er ſich bei intranſitiven Verben ein, die den Sinn von paſſ
haben, wie er auch bei activen die vermittelnde Perſon bezeic
kann; endlich hat es nichts Auffallendes, wenn er auch gebraucht
um beim Comparativus oder Superlativus den verglichenen Gegenſ
zu bezeichnen, und das läßt ſich dem urſprünglichen Sinne des Ca
näher ſtehend faſſen als es R. thut. Ueberhaupt möchten wir
Verf. bitten, unſre Behandlung des Inſtrumentalis in Höfers
ſchrift für die Wiſſenſchaft der Sprache III., S. 348—363 (im Ja
1852) nachzuleſen, wo wir deſſen Umfang genauer und einfacher d
gelegt zu haben meinen. Auch bei der Behandlung dieſes Caſus ſch

übrigens R. gar viele interessante Erscheinungen ein: auch hier wieder macht er auf die Kraftfülle der Casusbeziehung aufmerksam, in der sich der Instrumentalis gleich dem Dativ und mehr noch als die übrigen Casus ohne Verbum genüge; bei Anlaß der Stelle **pâhi nah pâjubhih** „schütze uns mit dem Schützenden" weist er auf die fortgeerbte Eigenthümlichkeit hin, aus der Wurzel eines im Satze auftretenden Verbums ein Nomen zu ziehen und dann dieses in dem oder jenem Casus mit dem Verbum zu verbinden, um dessen Begriff zu erhöhen, wir dürften sagen, zu reduplicieren. An diese Bemerkungen schließt er eine andere über die gewaltige synthetische und gruppierende Kraft des spätern Sanskrit an, die freilich gar zu leicht ins Künstliche verfällt, und belegt dieses mit bis ins Einzelnste analysierten Beispielen. Für den Ablativus in den Veden sind R. und ich (in Höfers Ztschr.) zu den gleichen Ergebnissen gelangt. Er bezeichnet den Ausgangspunkt und steht dann besonders bei V. V. der Trennung und des Schutzes vor etwas, er dient aber auch sehr natürlich als Casus des verglichenen Gegenstandes. Bekanntlich zeigten die italischen Sprachen in ihrer ältern Periode den Ablativus ganz ausgeprägt, indem das Affix **t, d** erst allmählich schwand. Es ist aber wahrhaft gegen alle Sprachgeschichte gesündigt, wenn behauptet wird, erst die Römer haben diesen Casus geschaffen, weil er ja im Griechischen sich nicht finde (!!). Stimmt es denn nicht mit dem römischen, mit dem italischen Geiste, wie er sich in jeder Richtung der Geschichte ausgeprägt, aufs Beste überein, daß diese Stämme auch in der Sprache manches Alte gewahrt haben? Uebrigens irren sich doch diejenigen Philologen sehr, die da meinen, im Griechischen lasse sich auch nicht eine einzige Spur des Ablativus auffinden; mögen sie doch einen Blick in Bopps vergl. Grammatik I, S. 351 (2. Aufl.) werfen und erwägen, was jener über die griech. Adv. auf ως sagt. Wegen des **s** statt **t** in diesen Adverbien dürfen wir nicht bedenklich sein, seit klar nachgewiesen ist, daß die Substant. auf ος u. s. f. ebenfalls ein ς für τ, δ aufweisen. Daß sonst der griechische Ablativus mit dem Genetivus zusammenfällt, ist schon im Sanskrit begründet. Was nun den Ablativus als Casus des verglichenen Gegenstandes im Lateinischen betrifft, so können wir nicht mit der Erklärung übereinstimmen, die gewöhnlich gegeben wird, als sei dieses der Instrumentalis, sondern wir sehen darin den ursprünglichen Ablativus des Ausgangspunktes. Die erste Function des Genetivus ist nach R. diejenige, das Ausgehen aus etwas auszudrücken und diese Anschauung führe zunächst zu der der Erzeugung und weiter zu

derjenigen der Angehörigkeit. Hieraus entſpringt die Anwendung dieſes Caſus bei gewiſſen Verbis, wie ṭç herrſchen u. ſ. f. Einer der einfachſten Caſus iſt der beſonders ſo benannte Locativus, der in ſehr organiſcher Weiſe auch, ſchon im Veda als Caſus abſolutus gleich dem griechiſchen Genetivus und dem lateiniſchen Ablativus gebraucht wird. Wenn er auch, wofür ich allerdings mehrere Beläge beſitze, bei V. V. der Bewegung, wie wir uns ſchief ausdrücken, auf die Frage „wohin“ verwendet wird, ſo hat dieſe Hervorhebung des Ruhepunkts in den verwandten Sprachen ihre klaren Analogien. Daß der Locativ in verſchiedenen Formen auch im Griechiſchen und Lateiniſchen exiſtiert, ſollten unſre Grammatiker nicht ſo unbeachtet laſſen oder es ſo oberflächlich berühren. Bei der Behandlung des Sanskritlocativus macht R. im Vorbeigehen auf die Form p ṛ t-su-shu, die die Locativendung doppelt enthält, aufmerkſam, wo die Endung allein ſtatt des ganzen Wortes wiederholt iſt (su iſt locativ. plur.), um das Vereinzelte zu bezeichnen. Da hätte auch an die vediſch ſehr häufige Wiederholung der Endung im Nom. Plur. erinnert werden können, ſowie es Erwähnung verdient, daß an eine Locativform noch eine Art von Ablativendung angefügt wird. Dieſen casus obliqui ſtehen gegenüber die casus recti, der Nominativus und Vocativus. Wir übergehen hier die feinen Bemerkungen, die der Verf. über den Untergang der Nominativform und ihre Vertretung in den romaniſchen Sprachen macht; der Vocativus, im Grunde ein Luxus der Sprache und darum im Pluralis und ſonſt oft nicht vom Nominativus unterſchieden, iſt eben darum ein ſehr bedeutendes Zeichen der innigen Sprachverwandtſchaft. — Auch die Scholiaſten haben das Gewicht der vediſchen Declination, deren Friſche immer mehr und mehr abnimmt, und ſchon in den claſſiſchen Sprachen, namentlich im Griechiſchen, anders vertreten und unterſtützt werden muß, klar gefühlt und ſie geradezu mit vollſtändigen Wörtern umſchrieben. Wir können es nicht verkennen, die oftmalige Dunkelheit der alten Lieder hat in etwas ganz anderm ihren Grund als darin, daß nur die Beziehungen, die durch die Declinationsendungen bezeichnet werden, nicht deutlich genug hervortreten, Beziehungen, die freilich auch noch nicht ſo verwickelt ſind als die ſpätere Cultur ſie oft erzeugt; ihr Ausdruck genügt in vollem Maße dem Verſtande und dem Ohre. Wir können es nicht verkennen, daß hier unſre erſte hiſtoriſch nachweisbare Quelle ſprudelt, die unſere Anſchauung für alle ſpätern Erzeugniſſe dieſer Art aufhellen kann, und für manche auffallende Erſcheinungen finden wir die erſten Beläge ſchon in den Vedas, wie z. B. ſchon hier, wie im Griechiſchen u. ſ. f.

der Genetiv bei den Verbis des Genießens und des Erkennens u. a. ſich findet. Später wird der Verf. ſich auf die Behandlung des Verbums in den Veden einlaſſen, welches hier noch im Gegenſatze gegen das ſpätere Sanskrit in ergötzlicher Fülle und Manigfaltigkeit von Ausdrücken für die Modi, die Tempora u. ſ. f. lebt und treibt. Ebenſo will R. die Pronomina und die Partikeln in einem ferneren Theile dieſer Studien behandeln. Wir würden es ſehr bedauern, wenn der Verf. verhindert werden ſollte ſein Wort zu löſen, ſo ungern wir auch die Arbeiten entbehren möchten, die ihn verhindern könnten. Nicht nur in der Conſtruction (z. B. im Gebrauche der Geſchlechter, in der Beziehungsweiſe des Prädikates u. ſ f.) darf ſich die vediſche Volksſprache große Freiheit nehmen, ſie iſt auch noch, wie die Homeriſche Sprache, kühn in Verwendung verſchiedener kürzerer und längerer Formen zum Ausdrucke der gleichen Beziehung.

Schon früher iſt auf die vediſche Nominalbildung hingewieſen und geſagt worden, daß dort noch viel öfter als in ſpätern Zeiten die Wurzel allein genüge, doch auch die Suffixe in allen ihren weſentlichen Formen und namentlich die einfachſten derſelben ſchon gekannt und gebraucht ſeien. Wir ſahen aber auch, daß die Anfügung des Nominalſuffixes nicht ſofort die Wurzel ihres Einfluſſes auf die Rection beraube, dieſe vielmehr gleichſam frei über jene wegwirke, nicht daß die Bedeutungskraft des Suffixes ſchwächer geweſen wäre als in den kommenden Epochen, aber die einzelnen Glieder des Ganzen übten noch friſch ihr Leben, ohne ſich gegenſeitig zu hemmen. Das Genügen einfacherer Mittel iſt ein Beweis ihrer Stärke, und der übermäßige Reichthum, die Nothwendigkeit mehrere dieſer Mittel zu verbinden nur ein Beweis, daß jene abgenommen, obgleich wir zugeben müſſen, daß auch die Beziehungen, die auszudrücken waren, complicirter wurden. Während wir ohne Mühe wahrnehmen, wie z. B. in den romaniſchen Sprachen, namentlich im Franzöſiſchen die Unachtſamkeit auf die einzelnen weſentlichen Theile des Wortes, die Wurzel, die Ableitung und Beziehungsform, die unanſehnlichſten Verſtümmelungen herbeigeführt, müſſen wir das Sanskrit und ſchon die Vedenſprache in ihrer inſtinktmäßigen Sorgfalt die Suffixe und Affixe durch lautliche Proceſſe aus einander zu halten bewundern. Denn ſelbſt da, wo die Bildungs- und Beugungselemente in einander rinnen, wie in matês f. matias (cfr. μῆτις), in dhênôs für dhênoas (cfr. θῆλυς), ſelbſt da weiſen uns die Längen ê und ô (ein ĕ und ŏ exiſtiert bekanntlich im Sanskrit gar nicht) auf das Urſprüngliche hin, und auch in der am meiſten verſchliffenen ă Declination läßt es ſich

bald herauserkennen. Das Lateiniſche und Griechiſche zeigen das alte ă nur im Nom., Accuſ. und Vocat. Pluralis des Neutrums, wo es eine Verkürzung von ā iſt. — Was endlich die euphoniſchen Geſetze der Vedenſprache beim Zuſammentreffen von Lauten betrifft, ſo iſt ſie darin fein und ſinnig, aber viel freier als das ſpätere, bekanntlich ſtrenggeregelte Sanskrit, eine Freiheit, die wir erſt dann in vollem Maße erkennen, wenn wir dieſe alten Lieder von den Feſſeln der ſpätern ſchriftlichen Redaction los machen und ſie nach der Anweiſung des Metrums und der älteſten Grammatiker, die auf mündliche Tradition bauen, in ihre erreichbar älteſte Form zurückverſetzen. Es würde uns zu weit führen, wollten wir nur den größern Theil der hier einſchlägigen Vorgänge vorlegen, obgleich es vollkommen richtig iſt, daß auch dieſes Kleine weſentlich zur Charakteriſtik des Ganzen beiträgt. Nur einige Fälle heben wir heraus: eine phonetiſche Entwickelung tritt uns in suvita für svita (aus su u. ita cfr. oben) entgegen, die Einſchiebung des dünnſten Vokals in pṛthivî f. pṛthvî (eig. die „breite", πλατεῖα, die „Erde" und die „Luft"), die Eliſion von a in prapitva für pra u. apitva (cfr. prŏpe eig. „im Ankommen"), die Synkope in reduplicierten Formen wie g'agmi (von gam „gehen") und die noch größern Verſtümmelungen in maghatti „Schätze ſpende" für maghadatti (von magha, cfr. mah = μέγ-ας, magnus u. datti von dâ dare), in nîḍa, deſſen ḍ nur den Ausfall einer lingualis anzeigt, für nishda, nishada von ni (nieder) und sad (sedere), cfr. lat. nidus, deutſches Neſt.

Wie Regnier mit der Analyſe von zwei Hymnen begonnen, um darauf ſeine übrigen Entwickelungen aufzubauen, ſo ſchließt er mit der Analyſe eines Hymnus auf die Sonne oder den Sonnengott dieſen erſten Theil ſeines hoffentlich nicht unvollendet bleibenden Werkes ab: er hat dabei einen beſondern Zweck: Ma raison, pour donner ici le texte de l'hymne et le traduire, c'est que, pour bien apprécier la dérivation, il faut la voir jouant son rôle dans le discours, unissant les termes entre eux au moyen des rapports, qu'elle exprime en un mot, mise en oeuvre par le style. Wir begnügen uns nur Einzelnes aus den Bemerkungen herauszuheben, die der Verf. dem Text und der Ueberſetzung des Hymnus folgen läßt. Im Allgemeinen müſſen wir die Beweglichkeit der Anſchauung bewundern, die ſchon in den Veden einzelne Suffixe zum Ausdrucke anſcheinend ganz verſchiedener Beziehungen fähig macht, und daneben ſtehen oft ganze Gruppen verſchiedener Ableitungen, die uns daſſelbe zu bezeichnen ſcheinen. Erſtaunlich iſt ferner die Leichtigkeit, mit der

anche Ableitungen ſich mit den verſchiedenen Wortarten und mit urzeln verſchiedener Art verbinden. Solche Suffixe ſind z. B. die s Comparativs und Superlativs, die in freieſter Weiſe verwendet rden, ich mahne hier nur an nṛ̆tama von nṛ̆ (nar) „Mann“ = „der am meiſten Mann“. — Der Reichthum einiger Wurzeln und ämme an Ableitungen iſt ein überraſchender: ſo leicht erzeugen ſich n V. V. Nomina, und dieſe werden wieder eben ſo leicht Grund r abgeleitete Verben, und aus ihnen ſproſſen neue Nomina auf. elche anſehnlichen Familien und Geſchlechter laſſen ſich unter der urzel g'an „erzeugen“ vereinigen, welche intereſſante Reihe unter s Stammwort gô „Rind“ ſich bringen! In keinem Gebiete der nſchauung iſt die vediſche Wortbildung arm, auch für die Abſtraction t ſie ſchon dieſelben Geſtalten, die in den ſpätern Entwickelungen rherrſchend ſind, ſchon hier die Formen tvan, — tvana, die ſich Griech. — δόν u. ſ. f. wiederfinden, ſchon hier das tâti, das m — τητ — im Griechiſchen, dem — tat — im Lateiniſchen vor= ägeht. Von der abſtracten Wurzel as, esse finden ſich ſchon hier tja, „ſeiend, wahr“, ὅσιος und ἐτεός zugleich u. a. abgeleitet. muß ein edler Geiſt ſein, der hier getrieben. Sinnig ſind die trachtungen, die R. zum Schluſſe über den vediſchen Wortſchatz ſtellt, um das innere Leben, den Grad geiſtiger Entwickelung der dainder daraus zu ziehen, wie ſie die ſinnliche, wie die ſittliche elt angeſehen, wie ſie das religiöſe Leben empfunden und gepflegt. a wird einem erſt klar, daß uns die Sprache und nur die Sprache ne Geſchichte vor der Geſchichte zu ſchaffen vermag, wie ein einig ort, eine einzige Wortbildung tauſende von inſchriftloſen Gräber= nden aufwiegt. Doch wir müſſen abbrechen, und ſchließen mit n letzten Worten dieſes Buches, das uns ſchöne Erwartungen in ussicht ſtellt: Nous avons reconnu dans la langue et la manière es hymnes un autre cachet distinctif (außer demjenigen eines al= en und relativ primitiven Idioms), celui de l'idiome populaire. — e second aspect est également digne d'attention et c'est par= ticulièrement en traitant cette partie du sujet que l'occasion s'of= frira d'apprécier, avec plus de suite et de détails que nous ne l'avons fait jusqu' à présent, la manière de penser, de sentir, et par suite l'état de culture que les hymnes nous révèlent. — In einer nächſten Arbeit werden wir auf R's. traité de la formation des mots dans la langue grecque eingehen.

In den Oſterferien 1858.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lateiniſches Schul-Vocabular von Ernſt Ruthardt. Lern- und Uebungs-Stoff. Breslau, Verlag von Max u. Co. 1858. XXIV. 174 S. (10 Sgr).

Das vorliegende Büchlein unterſcheidet ſich von ſeines Gleichen vornehmlich in folgenden Punkten:

1. Es hat mit der beliebten alphabetiſchen Anordnung gründlich gebrochen. Zwar iſt neuerdings die Behauptung aufgeſtellt worden, daß die alphabetiſche Folge nicht allein eine Ordnung, ſondern auch zum Behuf des Wörterlernens die beſte Ordnung ſei, weil ſie (durch ihre Nicht-Ordnung?) dem Schüler reiche Gelegenheit biete, durch ſelbſteigene Einordnung in reale, grammatiſche und lexilogiſche Kategorien ſein Denkvermögen zu üben. Es wird jedoch ſchwerlich in Zweifel gezogen werden, daß auf dieſe Weiſe dem Schüler eine nicht nur ſchwierigere, ſondern auch weit zeitraubendere Aufgabe überwieſen wird, als diejenige, die im Vokabellernen ſelbſt enthalten iſt, und daß ein Schüler von freien Stücken dieſelbe kaum jemals in die Hand nehmen wird, während auch die Schule nur in höchſt ſeltenen Fällen die Zeit finden dürfte, die Löſung zu leiten und durchzuführen. Sollen wir aber die Bevorzugung des Alphabets auf die Bequemlichkeit zurückführen, mit der ein jedes Wort wieder aufgefunden werden kann, ſo geſtehen wir zu, daß ein Nachſchlagebuch ganz wohl zugleich ein Schulbuch ſein kann; ein Lernbuch aber hat andere und höhere Zwecke zu verfolgen.

2. Es ſucht ſich einem angemeſſenen grammatikaliſchen Lehrgange anzubequemen, in der Art, daß es demſelben ein reichliches Material liefert, um daran, namentlich in den drei erſten Halbjahren, die Flexion anſchaulich und geläufig einzuüben. Freilich iſt der elementare Lehrgang in den verſchiedenen Anſtalten keineswegs der nämliche; davon mußte hier nothwendig abgeſehen und eine beſtimmte Wahl getroffen werden. Daß nun jeder Lehrer aus dem hier dargebotenen Stoffe wieder nach ſeinem individuellen Bedürfniſſe auswähle und ordne, iſt gegenüber dem für's Ganze wie für's Einzelſte ſtreng durchgeführten Stufengange, bis auf einige in der Vorrede bemerklich gemachte Ausnahmen, unthunlich. Wer alſo das Buch ſeinem Elementar-Unterrichte zu Grunde legen will, muß ſich daſſelbe, wie es iſt, gefallen laſſen, oder gerade auf die weſentlichen mit ſeiner Bearbeitung bezweckten Vortheile verzichten.

3. Die gebräuchlichen Vocabularien haben neben der einfachen Wörterkenntniß zugleich eine anſchauliche Einführung in die Wortbildung zu ihrem Vorwurfe. Dies nämliche Ziel hat ſich auch das gegenwärtige geſteckt, und zwar iſt das der rothe Faden, an welchem jedes einzelne Wort abläuft und ſeine unverrückbare Stelle erhalten hat, wenn ſchon dem erſten Blick und in den erſten Curſen der Anſchluß an die grammatikaliſche Lection als vorwaltendes Princip entgegentritt. Aber die hier angewendeten Mittel ſind nicht mehr dieſelben. Eine alphalbetiſche Folge erlaubt die gleichen oder gleichartigen Bildungen (und noch mehr deren oft ungleichartige Bedeutung) nur in großer Zerſtreutheit nach Raum und Zeit, wie es der Zufall eben fügt, vor Augen zu führen, und nöthigt darum, wenn ſie überhaupt Erfolg haben ſoll, für alle ſchwierigeren Fälle zu einer jeweiligen oder ſchließlichen ſyſtematiſchen Recapitulation. Weiter iſt bei jener Anordnung, welche die Wörter familienweiſe zuſammenhält, der Selbſtthätigkeit des Schülers keinerlei Raum gelaſſen, während doch gerade durch die Nöthigung zum Selbſtdenken, Unterſcheiden und Schließen eine Kräftigkeit und Nachhaltigkeit der Eindrücke erzielt wird, die über die Wirkungen des directen Memorirens weit hinausgeht. Dieſe Uebelſtände ſind hier dadurch zu vermeiden geſucht, daß die Primitiva von den Derivatis getrennt, jene in den einzelnen Curſen als grundlegend vorangeſchickt, dieſe in eine zweite Abtheilung verwieſen und in größeren oder kleineren Gruppen zuſammengeſtellt ſind, in denen die einzelnen Wörter nach Maßgabe ihrer Uebereinſtimmung mit der Hauptanalogie oder ihrer Abweichung von derſelben (ſei es bezüglich der Form oder der Bedeutung) auf einander folgen. Obwohl dem Schüler

nun in dieſer Derivations-Abtheilung jedes Wort noch als eigentliche Lern-Vocabel in Text und Ueberſetzung vorgeführt wird, iſt er doch behufs des vollen Verſtändniſſes jedesmal ſchon zu einem Rückſchluß auf das Primitivum oder auch auf die dazwiſchen liegenden Mittelglieder veranlaßt (z. B. familiaritas S. 170, familiaris S. 122, familia S. 43, famulus S. 19).

Das Auseinanderhalten des Stammverwandten dient eben dazu, theils das Aufmerken und Nachdenken in Thätigkeit zu verſetzen, theils die Erinnerung an das früher Erlernte flüſſig zu erhalten. Dieſe mit Ueberſetzung verſehenen Derivata und Compoſita machen aber den bei weitem geringeren Theil der aus dieſen beiden Wörterclaſſen hier vorgeführten Vocabeln aus. Sie ſind zunächſt beſtimmt, in Gruppen die Bildungs-Analogien nach Form und Bedeutung zu repräſentiren, insbeſondere aber zugleich diejenigen einzelnen Wörter hervorzuheben, deren gebräuchliche Bedeutung mittelſt der bloſen Kenntniß der Bedeutung des Grundwortes vom Schüler kaum richtig würde gefunden werden können. Die weit überwiegende Hälfte dieſer Wörter iſt (ohne beigefügte Ueberſetzung) in den Anhang — den Uebungsſtoff — verwieſen, wo ſie mit den Paragraphen des Lernſtoffes parallel laufend, ſtets unter beſonderer Berückſichtigung des claſſiſchen Gebrauches, die Veranſchaulichung der Derivations-Analogien fortſetzen und den Schüler nöthigen, für ihr Verſtändniß von allen ſeinen bis dahin erworbenen Mitteln Gebrauch zu machen. Allerdings findet ſich eine nicht geringe Zahl ſolcher Uebungs-Beiſpiele auch in den gangbaren Vocabularien, namentlich bei Wiggert und Döderlein; aber abgeſehen davon, daß zwiſchen leichtem und zu ſchwierigem Verſtändniß nicht immer gehörig geſchieden iſt — ein Uebelſtand, dem die Verfaſſer ſelbſt leicht abhelfen könnten — bleibt zufolge der ganzen Anlage dieſer Bücher die Selbſtthätigkeit des Schülers ſo gut wie ohne Anregung. Denn durch die jedesmalige Voranſtellung des Primitivum und ſeiner Bedeutung iſt der Weg ſchon völlig geebnet.

4. Wie der Vertheilung des Stoffes in (ſechs) Curſe die Abſicht zu Grunde liegt, allmählich von den einfachſten und verſtändlichſten Sprachverhältniſſen zu den ſchwierigeren fortzuſchreiten, ſo iſt auch bei der Vertheilung der einzelnen Glieder einer Wortfamilie unter die betr. Gruppen ſorgfältig Bedacht genommen, daß keine Sproßform früher auftrete, als ihr relatives Primitivum in die Reihe eingeführt iſt, in der Art, wie es ſich aus dem oben angeführten Beiſpiele famulus ꝛc. ergiebt. Es war dies eine der ſchwierigſten und zeitraubendſten Aufgaben der Bearbeitung, und in Anbetracht, daß dem

Schüler bei ſeiner anderweitigen Praxis die einzelnen Wörter in unzähligen Fällen doch in abweichender Folge entgegentreten, kann man ſie ſogar als eine undankbare geringſchätzen. Berückſichtigt man jedoch, daß es ſich hier eben nicht um dieſe und jene Einzelheit, ſondern um die Einführung in ein Geſammtgebiet und um die ſich allmählich erweiternde Ueberſchauung deſſelben handelt, und daß das Vocabular gleichzeitig grundlegend und veranſchaulichend, empiriſch und implicite doch auch ſyſtematiſch wirken ſoll, ſo wird man jenes Verfolgen einer ſtrengen Geſetzlichkeit vielleicht mit günſtigerem Auge anſehen. Jedenfalls hat die mit dieſem Vornehmen unumgänglich verbundene Peinlichkeit und häufige Umarbeit den Verf. zu einem Aufmerken auf alle auch nur verwandte Momente (alſo nicht blos der Wortbildung ſelbſt, ſondern auch der Bedeutung, der grammatiſchen Flexion, des Genus, der Proſodie) genöthigt, das bei der fortgeſetzten Rückſichtnahme auf ſo viele tauſend Einzelheiten nur allzu leicht in die Gefahr der Erſchlaffung gerathen ſein würde.

5. Der Hauptgrund, weshalb eine große Anzahl tüchtiger Lehrer ſich entweder gar nicht, oder doch nur mit einem gewiſſen Widerſtreben entſchließt, ein geregeltes („methodiſches" kann man bei einem alphabetiſchen Stoffe doch kaum ſagen) Vocabellernen in die Hand zu nehmen, oder ſich veranlaßt ſieht, daſſelbe nach kürzerem oder längerem Zeitverlaufe wieder fallen zu laſſen, iſt ohne Zweifel in der Schwierigkeit zu ſuchen, den Schüler im Beſitz einer ſolchen Stoffmaſſe zu *erhalten*. Denn mit dem bloſen Erlernen iſt doch nur der weitaus kleinſte Theil des Zweckes erreicht; ja, je eifriger und lebendiger der Lehrer iſt, um ſo eher wird er unter dem Gewicht jener Aufgabe erlahmen. Hiewider ſcheint es nur ein einziges Mittel der Abhülfe zu geben: daß nämlich das Vocabular *ſich ſelbſt repetire*. Inwiefern dazu in dem gegenwärtigen Buche ein Verſuch gemacht worden, iſt ſchon aus den obigen Andeutungen zu entnehmen. Zwar bei den erſten Anfängen muß der Lehrer ſelbſt das Beſte thun, indem er gerade die erlernten Vocabeln fort und fort zu Satzbildungen verwendet, wozu ihm wenigſtens ein unmittelbar brauchbarer Stoff (in den Primitiven des 1. Curſus) geboten iſt. So wie aber einmal die Derivata an die Reihe kommen, iſt in dieſen ſelbſt eine Wiederholung der entſprechenden Primitiva gegeben, im Lernſtoffe in leicht einführender, im Uebungsſtoffe in ſchwierigerer und umfaſſenderer Weiſe. Da nun die Primitiva der früheren Curſe bei den Bildungen der ſpäteren immer aufs Neue auftreten, ſo hat es mit einem Zurückfallen der erſteren keine Noth. Reicht jedoch, was immerhin eintreffen kann, das einmalige Durchnehmen des

Uebungsſtoffes für die Befeſtigung des Wortſchatzes nicht aus, ſo wird ein Zurückkehren zu demſelben oder zu einzelnen Abſchnitten deſſelben, das ja ohnehin für Einprägung der Bildungsgeſetze nur erſprießlich ſein kann, das Uebrige thun. Der Umfang dieſer Uebungen (S. 13 bis 17) iſt nicht ſo groß, daß ſich eine ſolche Wiederholung von ſelbſt verböte, zumal ſie ja bei jeder Erneuerung ſelbſtverſtändlich immer geläufiger von Statten gehen muß. Ausgeſchloſſen von dieſen Vortheilen bleibt nur die mäßige Zahl derjenigen Wörter, die überhaupt keine oder faſt keine Sproßformen bilden. Ein Theil derſelben aber kommt in der übrigen Praxis ſo häufig vor, daß die ausdrückliche Wiederholung nicht eben dringendes Bedürfniß iſt (im erſten Curſus folgende; cauda, morbus, templum, telum, praemium, acies, facies, cunctus, totus, praeditus, deleo), der andere hinwiederum begreift ſolche Wörter (uva, alauda, venia, hostia, ungula, semita, succus, lucus, filum, ovum, fretum, folium, gremium, humerus, cancer, aper, fretus, arduus, macto, celo, vibro, neo), deren ſichere Kenntniß dem Schüler, bis ſie ſich von ſelbſt ergänzt, immerhin noch eine Zeitlang erlaſſen werden kann. Jedenfalls iſt die Zahl dieſer Defecte im Verhältniß zum Ganzen überaus gering. Uebrigens ſind auch die Mittel und Wege für eine fruchtbare indirecte Repetition mit dem hier angegebenen keineswegs erſchöpft, wie ſich weiter unten näher ergeben wird.

6. Die Silbenquantität hat in den meiſten unſerer Vocabularien (mit Ausnahme der Endſilben) die gebührende Berückſichtigung erfahren; einer methodiſchen und wirkſamen Behandlung aber ſtand wiederum die alphabetiſche Ordnung als abſolutes Hinderniß im Wege. Da es nicht meine Abſicht ſein kann, den Inhalt meiner Vorrede hier zu wiederholen, ſo ſei hier nur bemerkt, daß gleich bei den Primitiven des 1. Curſus Gelegenheit genommen iſt, durch die bloſe Anordnung in die Lehre vom Accent und von der Quantität der Penultima einzuführen, und daß fortan durch das ganze Buch eine Bezeichnung angewendet iſt, bei der der Schüler über die Quantität keiner Silbe in Ungewißheit bleibt, ſo jedoch, daß immerhin auch von ſeiner Seite einige Aufmerkſamkeit auf den Gegenſtand erfordert wird. Ohne Zweifel wird nicht ein jeder Lehrer, der überhaupt von dieſem Vocabular Gebrauch macht, einen großen Werth auf dieſe praktiſche Einführung, zumal auf eine ſo frühzeitige Einführung in die Proſodik legen; es iſt aber auch durch die Anlage des Buches ein ſolches Eingehen in die Sache keineswegs bedingt, und nur ſo viel wird ſtillſchweigend vorausgeſetzt, daß kaum ein Lehrer ſich den

Vortheil werde entgehen laſſen, auf ſo einfachem und unſcheinbarem Wege den Schüler in der proſodiſchen Kenntniß der Stammſilben, die ſpäter nicht mehr nachzuholen iſt, von vorn herein allmählich feſt zu machen.

7. Es iſt in neuerer Zeit zur faſt durchgehenden Regel geworden, dem Schüler beim Vocabellernen, wo es nur irgend ausführbar erſchien, für einen lateiniſchen Ausdruck auch nur eine deutſche Ueberſetzung zu geben. Daß auf dieſe Weiſe in höchſt zahlreichen Fällen weder der Begriffsumfang des Wortes eine einigermaßen genügende Beſtimmung und Klarheit empfängt, noch dem wahrhaften Nothſtande, der aus dem unabläſſigen und unabweislichen Nachſchlagen des Lexikons erwächſt, eine nennenswerthe Abhülfe gewährt wird, bedarf keines Beweiſes. Unter dieſen Umſtänden habe ich, nach der in eigener Praxis gewonnenen Ueberzeugung, daß auf Seiten des Schülers der Aufnahme einer Mehrheit von Bedeutungen keinerlei Schwierigkeiten entgegenſtehen, kein Bedenken getragen, von jenem Verfahren überall abzugehen, wo es die Natur der Sache und das Bedürfniß der Praxis erforderte. Sollte hie und da zu viel geſchehen ſein, ſo iſt es jedenfalls leichter, ein entbehrliches Wort zu ſtreichen, als eine Lücke plangemäß auszufüllen. Doch wird auch für ſolche Fälle die Warnung erlaubt ſein, nicht aus (wirklich unbegründeter) Furcht vor Nichtbewältigung des Penſums dem Nothſtift allzu große Freiheit zu geſtatten.

Der Grundgedanke der Arbeit, der in der vorſtehenden Charakteriſtik zwar mehrfältig, aber doch weder in ſeiner ganzen Tragweite, noch mit voller Klarheit hervortritt, iſt kein anderer, als daß ein grundlegender, feſter Stoff in die einzelnen Zweige des ganzen Lehrgegenſtandes eingreift, alles Verwandte ſich möglichſt zu aſſimiliren ſucht, auf daſſelbe ſein Licht wirft und von demſelben wiederum Licht empfängt, durch ſolchen vielfältigen Gebrauch aber zum ſicheren, ſtets leicht verwendbaren Eigenthume des Schülers wird. Im vorliegenden Buche beſchränkt ſich dieſe Beſtimmung und Verwendung vornehmlich auf die vorausgeſetzte Benutzung zu paradigmatiſchen Satzbildungen im erſten Unterrichte, für den ganzen weiteren Verlauf aber auf die Veranſchaulichung der Wortbildungsgeſetze unter ſteter Rückkehr zu den nämlichen Grundworten. Eine viel ausgedehntere Verfolgung hat jener Grundſatz in dem umfänglicheren Werke erfahren, welchem die vorliegende Arbeit erſt den Weg in die Praxis bahnen helfen ſoll und das in der Vorrede ſeine nähere Beſchreibung gefunden hat. Dort iſt in einer Fortſetzung der Uebungen für die untere Lehrſtufe das

geſammte Material der grammatiſchen Formenlehre, mit Ausnahme der Paradigmen, namentlich alſo die Eigenheiten des Genus und der Nominal- und Verbal-Flexion, in den Bereich gezogen, ſo daß das Gegebene entweder geradezu an die Stelle der grammatiſchen Regeln (für die beiden unterſten Claſſen) treten kann, oder zur fruchtbaren Wiederholung derſelben Stoff und Gelegenheit bietet. Auf den höheren Stufen wird dieſer grammatiſche Stoff wieder aufgenommen, vervollſtändigt und weiter geführt, nächſtdem aber, und zwar in einem bedeutenden Umfange, jedoch immer mit dem nämlichen Material, außer anderen Sprachverhältniſſen insbeſondere die Lautveränderungs-Analogien in Gruppen zur Anſchauung gebracht. Genaueres hierüber enthält, wie ſchon bemerkt, die Vorrede. Hier ſoll nur noch von einem beſonderen Abſchnitte, weil derſelbe dem Zwecke auch des vorliegenden Büchleins ſehr nahe liegt, mit einem Worte die Rede ſein.

Den alphabetiſchen Vocabularien iſt durch ihre Anlage die Möglichkeit gegeben, jedem Grundworte ſogleich ſeine ſämmtlichen Sproßformen beifügen. Die Nachtheile dieſer Einrichtung für die Anregung der Selbſtthätigkeit beim erſten Erlernen ſind im Obigen mehrfach hervorgehoben worden. Es würde jedoch ungerecht ſein, den damit verbundenen Vorzug zu verkennen, welcher für den Vorgeſchrittenen in der bleibend vorhandenen Ueberſichtlichkeit des Stoffes liegt. Dieſer Vortheil mußte hier aufgegeben werden, da jeder einzelnen Derivation in der zugehörigen Gruppe ihre nothwendige Stellung angewieſen war. Indes iſt allerdings ein Ausweg vorhanden, auf dem der Vortheil gewonnen werden kann, ohne daß man gezwungen wäre, die damit verknüpften Nachtheile in den Kauf zu nehmen: wenn man nämlich die Ueberſicht, die für den Anfänger jedenfalls nutzlos iſt, erſt ſpäter an einer Stelle und zu einer Zeit eintreten läßt, wo ſich ein Bedürfniß darnach regt und ſie beſtimmte Zwecke erfüllt. Es hätte demnach auch hier jener Vorzug nicht nur ſeinen vollen Erſatz, ſondern dieſer Erſatz noch als ſehr geeignetes Repetitionsmittel weitere Dienſte leiſten können, wenn die Primitiva mit allen ihren bereits vorgekommenen Derivatis als ein zweiter Uebungs-Abſchnitt (alſo blos im lateiniſchen Texte) aufgeſtellt worden wären. Dennoch iſt dies unterblieben, aus zwei Gründen: erſtens in der Vorausſetzung, daß eine tüchtige Durcharbeitung des Vocabulars den Schüler in den Stand geſetzt haben müſſe, eine ſolche überſichtliche Zuſammenſtellung vor dem Uebergange zu einem neuen Curſus jedesmal als nützliche Selbſtübung vorzunehmen, zweitens um nicht durch einen Zuſatz von zweifelhaftem Werthe den Umfang des Buches beträchtlich zu erweitern. In dem

erwähnten größeren Werke iſt dieſer „zweite Uebungsabſchnitt“ wirklich enthalten, ſo zwar, daß hinter jedem Curſus die vorangegangenen Primitiva (nicht alphabetiſch, ſondern in der einmal angenommenen Ordnung) mit ihren bis dahin aufgetretenen Sproßformen vorgeführt werden, in jedem folgenden Curſus aber der Inhalt der früheren Curſe wieder mitaufgenommen iſt, damit dem Lehrer wie dem Schüler von Zeit zu Zeit die volle Ein- und Ueberſicht des durchgearbeiteten Stoffes gewährt ſei. Eine bedeutende Autorität des Faches hat dieſen ganzen Abſchnitt, als dem Schüler zu viele Erleichterung gewährend, verworfen, wobei eben von der Anſicht ausgegangen iſt, daß eine ſolche Ueberſicht mit mehr Frucht ſelbſt erarbeitet werde. Für meine Anſchauung hat dieſer Umſtand überhaupt kein erhebliches oder wenigſtens kein entſcheidendes Moment gebildet, indem es immerhin fraglich bleibt, an wie vielen Stellen eine ſolche Selbſterarbeitung vorgenommen werden möchte, und mir vielmehr darum zu thun war, die Ueberſichtlichkeit des Ganzen zu erhöhen und damit zugleich ein neues, ſehr umfängliches Repetitionsmittel zu gewinnen. Indes iſt die Unterſcheidung zwiſchen fördernden oder erlaubten und unerlaubten oder bedenklichen Erleichterungsmitteln allerdings von didaktiſcher Wichtigkeit, und der vorliegende Fall dürfte wohl geeigneten Anlaß enthalten, auch von anderen erfahrenen Praktikern eine Meinungsäußerung zu erbitten. Uebrigens würde ſelbſtverſtändlich es ein Leichtes ſein, jenen hier mangelnden zweiten Uebungs-Abſchnitt, falls ſich ein Begehr nach demſelben herausſtellen ſollte, in einem Nachtrage zu liefern.

Die Auseinanderſetzung der Grundſätze und Zwecke des vorliegenden Unternehmens hat bereits ſo viel Raum in Anſpruch genommen, daß in Betreff der Einrichtung nothwendig auf das Buch ſelbſt verwieſen werden muß. Die Primitiva — als der Grundſtoff — ſind unter die vier erſten (der ſechs) Curſe vertheilt, quantitativ in der Art, daß die weit überwiegende Anzahl ſogleich den beiden erſten Curſen zufällt, ſowohl um vorerſt eine breite Grundlage für die weiteren Operationen zu erhalten, als um das, was vorzugsweiſe Gedächtnißarbeit iſt, dem früheren Alter zuzuweiſen. Der erſte Curſus hält ſich innerhalb der 1., 2. und 5. Declination und der einfachſten Analogien der 1., 3. und 4. Conjugation, der zweite fügt vornehmlich die 3. und 4. Decl. und neben Weiterführung der 2. Conjugation die 3. Conjugation hinzu, der dritte die Verba mit Abweichungen und Uebergängen in den Stamm-Temporibus, der vierte die eigentlichen Anomalien, vorzugsweiſe des Nomen und insbeſondere bezüglich des

Geſchlechts. Sowohl bei den Primitiven als bei den Derivaten eines jeden Curſus iſt, wo nicht die Beſchaffenheit des Stoffes eine Abänderung unumgänglich machte, die regelmäßige Aufeinanderfolge von Subſtantiven, Adjectiven und Verben (bei den Derivaten auch von Adverbien) beobachtet.

Bei der Derivation iſt innerhalb der einzelnen Gruppen zuerſt die Form, demnächſt die Abwandelung der Bedeutung für die Anordnung der Wörter beſtimmend geweſen, und es verſteht ſich von ſelbſt, daß mit dem Einfachen und Regelmäßigen die Reihe eröffnet und von da zu dem Schwierigeren, Seltneren und Vereinzelten fortgegangen wird. Die Gleichartigkeit oder Verſchiedenheit der Formation nun fällt leicht in die Augen; ſchwieriger iſt die Sache in Anſehung der Bedeutung. Da lag denn die Frage nahe, ob nicht beim Auftreten eines jeden neuen Suffixes der vorherrſchende Begriff desſelben in der Weiſe, wie es in den Wortbildungslehren zu geſchehen pflegt, in einer Vorbemerkung ausdrücklich vorgezeichnet werden ſolle. Damit aber würde die Natur eines Vocabulars verleugnet und dem nur gar zu oft todtgeborne Geſchöpfe hervorbringenden Regelweſen, das wir ja gerade in möglichſt beſcheidene Grenzen zurückweiſen wollen, wieder nicht blos eine Hinterthür geöffnet ſein. Wir wollen gern zugeben, daß dem Schüler für die Abſtraction eines Hauptbegriffes aus den Beiſpielen manche Schwierigkeit entgegentritt. Da iſt ja aber zunächſt der Lehrer zur Beihülfe bereit, der ohnehin am beſten wiſſen muß, wann gerade die richtige Zeit für eine ſolche Operation gekommen iſt, und dem mit der Lieferung eines geordneten Stoffes ſicherlich ein erſprießlicherer Dienſt geleiſtet wird, als mit einem formulirten Geſetze, das ſich ſchließlich für zahlreiche Fälle doch als unzureichend erweiſt. Erfährt aber in Folge jener Enthaltſamkeit das begriffliche Verſtändniß überhaupt einen zeitlichen Aufſchub, ſo wird dadurch die geſunde Fortbildung der Jugend keinen Schaden nehmen. Dieſe erfordert vor Allem eine anſchauliche und geſicherte Aufnahme der Poſitivitäten; hieraus entwickelt ſich eine fruchtbare Abſtraction von ſelbſt, wenn auch bei einem Individuum ſpäter als beim andern, kommt aber auch bei der zehnten Rückkehr zum Stoffe immer noch nicht zu ſpät.

Im vierten Curſus nimmt die Derivation ſchon einen ſehr beträchtlichen Raum (S. 64—87) ein. Es beruht dies nicht allein auf der fortgeſchrittenen Vermehrung des Stammmaterials, ſondern auch auf der Abſicht, Sprachverhältniſſe, die ſonſt dem Schüler nicht leicht in geordneter Zuſammenſtellung vor Augen treten (z. B. die

Substantivirung der Adjective und Participia und Aehnliches) in einiger Umfänglichkeit zur Anschauung zu bringen. Daß dieser Theil des Lernstoffes nicht gerade als unumgängliche Memorir-Aufgabe angesehen sein will, ist bereits in der Vorrede bemerkt.

Der fünfte Cursus enthält die Composition mit Präpositionen und ähnlichen Präfixen, der sechste die Composition mit andern Redetheilen. Daß der erstere einen ansehnlichen Raum (S. 87—113) in Anspruch nehmen mußte, war in der Natur des Gegenstandes begründet. Die Grundlage dieses Abschnittes bildet die Zusammensetzung ohne Veränderung des Stammvocals, darauf folgt der Ablaut des letzteren, endlich eine Zusammenstellung solcher Composita, welche als Simplicia in der Sprache nicht mehr angetroffen werden. Von diesen drei Abschnitten ist natürlich der erste der bei weitem umfangreichste und bot eben hierdurch Gelegenheit, nicht allein die Formveränderungen, welche die einzelnen Präpositionen in der Zusammensetzung erleiden, sondern auch die Abwandlungen ihrer Bedeutung in einer ausreichenden Zahl von Beispielen zu repräsentiren. Bei diesem letzteren Verhältnisse soll wegen seiner Wichtigkeit und Schwierigkeit noch einen Augenblick verweilt werden. Es ist nicht darauf gerechnet, daß die ihm hier zu Theil gewordene Behandlung allen Ansprüchen genügen sollte: indes hat wohl ein erster Versuch auf Nachsicht zu hoffen.

Es dürfte dem näheren Verständniß am ersten entsprechen, wenn wir die schwierigeren Präpositionen selbst herausheben und an denselben die bei Aufstellung der einzelnen Wörter beobachtete Ordnung aufweisen. In der Regel liefert die Grundform der Präposition auch die meisten Beispiele, so daß sich hieran auch der Ablauf der Bedeutungen am vollständigsten und bestimmtesten kennzeichnen läßt. Also:

Per, durch (rein örtlich): pervagor, peragro; durch (der Reihe nach): perlustro, percenseo, perlego, persaluto; durch (zeitlich): pertero perduro, persevero, persto; hinüber: pervenio, perfugio, perduco, perpello; durch und durch, ganz und gar: pervinco, persuadeo, perscribo, permitto, persequor, percelebro, perago, peroro, perbibo, percurro, perfungor, perverto, percallesco, pervello, perstringo, perdo, pereo. Darauf folgen Adjectiva (pervius, pernox), bei denen der Schüler nunmehr schon selbst den Begriff der Präposition in die obigen Kategorien einreihen kann, zuletzt die mit perverto zu vergleichenden perjurus und perfidus. Die mit dem verstärkenden per zusammengesetzten Adjectiva haben wegen des quantitativen Umfanges, den sie in der Sprache einnehmen, ihren besonderen § erhalten.

Es leuchtet ein, daß je nach der subjectiven Auffassung, insbe-

ſondere je nachdem man bei einem Worte, das mehrere Bedeutungen einſchließt, die eine oder die andere als Grund- oder vorwaltende Bedeutung betrachtet, ein ſolches Wort auch eine andere Stelle erhalten konnte, wie denn z. B. perfero auch mit perfugio zuſammengeſtellt werden durfte. Hier aber mußte eine beſtimmte Wahl getroffen und auf allgemeine Zuſtimmung verzichtet werden. In der That kommt es hier viel weniger darauf an, objective Zweifelloſigkeit zu erzielen, als die Aufmerkſamkeit des Schülers in einer feſten Richtung zu eigener ſcharfer Beobachtung hinzuleiten. Es kann dann nur erfreulich ſein, wenn er auf einer höhern Stufe mit dem ihm jedenfalls nicht ungeordnet überlieferten Material ſelbſtändig und geſchickter zu operiren verſucht. Eine ausdrückliche Veranlaſſung iſt ihm ſchon hier unter der Rubrik geboten, welche diejenigen Wörter begreift, in denen die Präpoſition weſentlich nur als Verſtärkung erſcheint, während in Wahrheit in jedem einzelnen Falle eine der obigen Hauptbedeutungen zu Grunde liegt. Für uns jedoch war es, wie in allen ähnlichen Fällen, nächſter Zweck, dem Schüler die Vocabel mit derjenigen Bedeutung vorzuführen, die im Sprachgebrauche herrſchend geworden iſt. Die etymologiſche Zurückführung und Vergleichung kann füglich ſeiner eignen Kraft und Neigung überlaſſen werden. Hiernach bedarf es auch kaum noch der ausdrücklichen Erklärung, daß überhaupt für die Unterſcheidung der verſchiedenen Bedeutungen, in welchen eine Präpoſition in der Compoſition erſcheint, die Wahl des deutſchen Präfixes, durch welches ſie in der Ueberſetzung wiedergegeben iſt, keineswegs einen weſentlichen Factor bildet. Je nachdem die eine und die andere Sprache bei der Bildung eines Compoſitum von der nämlichen oder einer abweichenden Grundanſchauung ausgegangen iſt, fällt auch die Wahl des Präfixes gleichartig oder verſchieden aus. Das Beſtreben das lateiniſche Präfix in einer beſtimmten Bedeutung ſtändig durch ein beſtimmtes deutſches abbilden zu wollen, führt zu einer Künſtelei, bei der die reale Wahrheit und praktiſche Brauchbarkeit, das Verſtändniß des Wortes in ſeiner Totalität und nach ſeinem wirklichen Gebrauche, nothwendig zurücktreten müßte. Jedes Wort iſt demnach ohne ängſtliche Rückſichtnahme auf die Etymologie nach ſeiner gebräuchlichen Bedeutung wiedergegeben; dieſe Kenntniß und die Stellung des Wortes in der Reihenfolge zuſammengenommen geben dem Schüler ausreichende Hülfen, ſich die etymologiſchen Verhältniſſe auch in Bezug auf die Bedeutung ſelbſt zu erklären. Das umgekehrte Verfahren würde ihm eine unmögliche Leiſtung zumuthen.

Bei den übrigen Präpoſitionen können und müſſen wir uns,

um den Raum nicht ungebührlich in Anſpruch zu nehmen, kürzer faſſen.

Bei ob tritt der ſeltene Fall ein, daß die Ueberſetzung „wegen", welche bei dieſem Worte in ſeinem ſelbſtändigen Auftreten die Regel bildet, ſich nicht unmittelbar aus den in der Compoſition vorwaltenden Bedeutungeu entnehmen läßt. Sie iſt jedoch aus den ſinnlicheren Vorſtellungen „gegenüber, angeſichts, in Anbetracht, aus Rückſicht" ohne Schwierigkeit abzuleiten.

Prae: vorher; nach vorn; vorn; vorzüglich.

Pro: vorwärts, fort, in die Länge; für; vorher; gemäß.

Ex: heraus, hinweg (daher verneinend); hervor, in die Höhe; bis ans Ende, völlig.

De: herab, von etwas weg (daher verneinend); hinüber (alſo eine Entfernung mit einem Vorwiegen der Frage wohin); bis zu Ende ganz und gar.

Ab: von etwas weg, los, entfernt, ab (daher verneinend; verſtärkend nur, wenn der Begriff der Präpoſition ſchon bis zu einem gewiſſen Grade im Verbum ſelbſt enthalten iſt, wie in absumo, abutor).

Con: in Gemeinſchaft, zugleich, zuſammen; geſammt, völlig, heftig.

In: eine Bewegung, Richtung wohin: hinein, an, zu, nach, auf; ſeltener ein Befinden wo: in, bei, auch; endlich verneinend.

Sub: eine Bewegung unter etwas hinein oder hin; unter etwas weg, von unten nach oben kehrend (das Oberſte zu unterſt kehrend), von unten hervor; an — zu etwas hin; unter etwas befindlich, nahe an etwas befindlich; unter der Hand, unmerklich, ein wenig, in untergeordneter Weiſe.

Re: zurück, rückwärts, los, aus, ent- (Wiederherſtellung durch Trennung, Aenderung); entgegen, wider; von neuem, noch einmal, wieder.

Dis bezeichnet ein Auseinander (zer-) meiſt eines Ganzen, aber auch mehrerer einzelner Dinge. Bei Wörtern, die ſchon einen verwandten Begriff enthalten (tribuo, lanio, palor) iſt es bloſe Verſtärkung. Aus dem Auseinander aber entſpringt auch ein Gegenſatz, eine Verwandlung ins Gegentheil.

Nur mit wenigen Worten wollen wir ſchließlich noch auf die Erwähnung einiger untergeordneten, allgemeineren Verhältniſſe eingehen, die eine misverſtändliche oder verſchiedenartige Auffaſſung zulaſſen. Dahin gehört z. B.: die Ausſcheidung der rein griechiſchen Wörter, namentlich derjenigen, welche durch Beibehaltung der griechiſchen

Ableitungs- oder Flexionsform ihren Urſprung fortdauernd zu erkennen geben (schola, aër). Unſerer Ueberzeugung nach fällt deren ausdrückliche Vorführung ſchicklicher mit den Anfängen des griechiſchen Unterrichts zuſammen; deshalb ſind ſie in dem größeren Werke in den 8. oder nachträglichen Curſus verwieſen, erhalten aber übrigens auch in dem dortigen dritten Uebungs-Abſchnitt, wo erſt ordentlich, ihre Berückſichtigung. Die ſehr wenigen Wörter dieſer Gattung, welche, wie die eben genannten, etwa früher ins Bedürfniß eintreten, werden ja leicht nebenher als Poſitivitäten gemerkt, bis ſie ſpäter beim Griechiſchen ihr rechtes Verſtändniß finden. Weiter ſind, wie Aehnliches in keinem Elementarbuche dieſer Art zu vermeiden iſt, eine beträchtliche Anzahl Wörter (sella, virga, ala, luna, via, toga, arena, copia, copula, litera, pugnus, lustrum, remus, telum, velum, reus, calceus, consilium, auxilium, periculum, faber, magister, minister, acies, facies, glacies, pronus, certus, fecundus, invitus, dubius, trepidus, sedulus, pristinus, praeditus, como, sumo etc. etc.), die der wiſſenſchaftliche Etymolog mit mehr oder weniger Sicherheit auf ein beſtimmtes Stammwort zurückführt, hier als Primitiva aufgeſtellt, ein Verfahren, das kaum einer Entſchuldigung bedürfen wird. Im 3. Uebungs-Abſchn. des ausführlichen Buches haben ſolche Wörter für den reiferen Schüler eine Zuſammenſtellung mit ihrer wahrſcheinlichen Verwandtſchaft erfahren. Endlich giebt es Fälle, wo die Conſequenz der Methode mit dem praktiſchen Bedürfniß in Conflict tritt; dann iſt in der Regel dem letzteren der Vorrang zugeſtanden worden. So habe ich mich nicht entſchließer können, §. 209. volo, nolo, malo und queo, nequeo auseinanderzureißen; auch dieſen Wörtern iſt, gleich possum, in jenem nachgenannten Uebungs-Abſchnitt ihr Recht auf Erklärung geworden. Im Allgemeinen glaube ich mich bei dieſen und ähnlichen Gegenſtänden mit erfahrnen Praktikern im Einverſtändniß erachten zu dürfen. Das Buch rechnet einmal, namentlich in den unteren Curſen, auf die leitende und mithelfende Hand des Lehrers.

Die nachſtehenden Zuſätze und zu ſpät entdeckten Irrungen bittet der Verfaſſer einzutragen und zu verbeſſern:

S. 19. §. 54. nach maturo iſt einzuſchalten: aequo 1. gleichmachen, gleichſtellen; gleichkommen.

S. 21. §. 69. nach nux einzuſchalten: crux Kreuz.

S. 41. §. 138. lies: honesto ſtatt honoro.

S. 56. §. 191. nach posterus einzuſchalten: posterior der hintere, ſpätere, geringere.

S. 60. §. 201. nach grando einzuſchalten: arundo Rohr, Schilf.

Mit hoc ver muß ein neuer §. (202. b.) beginnen.

S. 61. §. 202. (202. b.) nach ōs, ōris einzuſchalten: os, ossis Knochen, Gebein.

S. 92. §. 320. nach assevero einzuſchalten: assequor 3. erreichen, begreifen.

S. 93. §. 321. nach praecordia einzuſchalten: praeposterus verkehrt.

S. 98. §. 320. nach despondeo einzuſchalten: dēvoveo 2. geloben, weichen, verwünſchen.

§. 331. nach declamo einzuſchalten: decoquo 3. einkochen laſſen, verſchwenden.

S. 100. §. 335. nach convenio einzuſchalten: confundo 3. zuſammenſchütten, verwirren.

S. 102. §. 340. nach incedo einzuſchalten: invādo 3. eindringen, anfallen.

S. 103. §. 342. nach infans einzuſchalten: insciens wider Wiſſen.

§. 343. am Anfang hinzuzufügen: imbibo 3. einſaugen, ſich vornehmen.

S. 104. §. 344 nach ignotus einzuſchalten: ignārus unkundig.

S. 107. §. 354. nach recenseo einzuſchalten: reputo 1. berechnen, erwägen.

S. 111. §. 363. nach refringo einzuſchalten: redigo 3. zurückführen, eintreiben.

§. 364. lies exsecror ſtatt exsecro.

S. 119. §. 367. nach advena einzuſchalten: conjux, gis, das Ehgemahl, Gattin. redux, cis heimgekehrt.

S. 128. lies profūsus ſtatt prōfūsus.

S. 149. §. 240. lies vulturīnus ſtatt vulpīnus.

S. 153. §. 314. lies peraro 1. ſtatt perūro 3.

S. 156. §. 324. nach perfugio einzuſchalten: profundo 3.

S. 157. §. 331. lies despolio 1. ſtatt depolio 4.

S. 158. §. 337. lies compasco ſtatt compascor.

S. 163. §. 376. lies dēlēnītor ſtatt dēlēnitor.
S. 167. §. 387. lies infirmitas ſtatt informitas.
S. 169. §. 405. lies exāmino ſtatt exanimo.
§. 415. lies abstrūsus ſtatt abstractus.
S. 171. §. 423. lies profūse ſtatt prōfūse.
§. 424. lies inaequaliter ſtatt inaequabiliter. **Ruthardt.**

IX.

Die Lehrunterſchiede der katholiſchen und evangeliſchen Kirchen. Darſtellung und Beurtheilung von Wilhelm Böhmer, Dr. Erſter Band. Breslau, 1857. Graß, Barth u. Comp., Verlagshandlung. 8. XX. und 299 S.

Es kann beim erſten Anblicke zweifelhaft erſcheinen, ob die Lehrunterſchiede der katholiſchen und evangeliſchen Kirchen zu den Gegenſtänden des höheren Schulunterrichts gehören, ob die vorliegende Schrift überhaupt in das Gebiet der höheren Pädagogik fällt und den Lehrern an höheren Schulen als ſolchen irgend einen Gebrauch verſtattet. Denn der Religionsunterricht auf höheren Schulen, welcher von Schulmännern ertheilt zu werden pflegt, hat offenbar eine Aufgabe, welche von der des Religionsunterrichts in niederen Schulen, der ſich immer irgend wie dem eigentlichen Katechumenenunterrichte nicht nur anſchließen, ſondern unterordnen muß, verſchieden iſt. Der letztere gehört aus dieſem Grunde immer irgend wo in das Gebiet der geiſtlichen Praxis, und iſt als als ein Theil derſelben nicht nur bereits vielfach ausgeübt, ſondern auch längſt Gegenſtand eines beſondern Theils der praktiſchen Theologie, der Katechetik, geworden. Er muß, weil es ſeine Aufgabe iſt, den chriſtlichen Glauben, und zwar mit der vollen Kraft ſeiner Lebendigkeit und Wirklichkeit zu erwecken, und ihn in denſelben gegen ſpätere Angriffe und Schwankungen möglichſt ſicher zu ſtellen, den Glauben einer der wirklichen Theilkirchen verkündigen, in ſeiner ganzen Beſtimmtheit überliefern, und kann eben deshalb bei denjenigen Lehren, in und an welchen die Theilkirchen ſich unterſcheiden, ſich der Pflicht nicht entziehen, dieſe Unterſchiede hervorzuheben, als ſolche zu bezeichnen und zur Erklärung der eigenen Lehre auch die entgegenſtehenden anderer Theilkirchen anzugeben. Anders verhält es ſich mit jenem höheren Religionsunterrichte. Denn dieſer wird, wenngleich die wünſchenswerthe Theilung aller Schüler der Religion in Katechumenen und Confirmirte keineswegs allgemein iſt, und nur an wenigen Schulen Statt findet, doch gewöhnlich an eine Miſchung von Katechumenen und Confirmirten ertheilt, in welcher, zumal in höheren Claſſen, die Confirmirten die Mehrzahl bilden.

Man könnte nun ſagen: dieſer höhere Religions-Unterricht ſoll, in ſo fern er doch bei allen ſeinen Schülern ein geübteres Denken und eine gewiſſe Maſſe von Kenntniſſen vorausſetzen kann, und von Unterricht in vielen anderen Gegenſtänden begleitet wird, welcher die Fertigkeit des Denkens fortwährend erhöht und den Geſichtskreis der Kenntniſſe erweitert und demnach das Bewußtſein der Schüler zu einer Kraft führt und mit einem Inhalt bereichert, der richtig geleitet, auch ſeiner religiöſen Entwicklung nur förderlich werden kann, ſich ſelbſt überlaſſen aber, zumal bei vielen anderen ungünſtigen Einflüſſen, leicht auch die religiöſe Erkenntniß mit der der Jugend eignen leichtſinnigen und vorſchnellen Kritik ergreift und zerſtört, — das Ebenmaaß in der religiöſen Entwicklung des Schülers und ſeiner anderweitigen Ausbildung erhalten, einerſeits den bereits vorhandenen Glauben in beſtändige Beziehung auf den ſich erweiternden Geſichtskreis der Erkenntniß des Schülers auf andern Gebieten ſetzen, andrerſeits auch wieder eben dieſen ſich in andern Gebieten erweiternden Geſichtskreis des Schülers benutzen, um ſeine religiöſe Erkenntniß oder ſeine Auffaſſung der chriſtlichen Glaubenslehren weiter fortzubilden, zu berichtigen, zu reinigen und zu befeſtigen. Man könnte gerade von dieſem Standpunkte aus die Vorausſetzung der chriſtlichen Glaubenslehre als einer unwandelbaren Einheit und Gleichheit in dem höheren Religionsunterrichte mit allem Nachdruck fordern, und ein weiteres Eingehen auf die Unterſchiede derſelben und zwar auch auf diejenigen, welche in den verſchiedenen Theilkirchen ihre fortdauernde ſichtbare Ausprägung gefunden haben, für unnütz, ja für dem eigentlichen Zweck des höheren Religionsunterrichtes widerſtrebend und es als eine mögliche, jedenfalls nachtheilige Folge eines genaueren Unterrichts über die Lehrunterſchiede der chriſtlichen Kirchen anſehen, daß er die ohnedies oft übereilte und vorſchnelle Kritik der Jugend auf die Glaubenslehren leite und eben dadurch die Jugend ſtatt ſie zum Leben im Glauben zu führen, demſelben entfremde. Demungeachtet iſt bereits mit faſt allen, auf den verſchiedenſten theologiſchen Gebieten auch die Symbolik in den höheren Religionsunterricht mit aufgenommen worden: und ſie kann in keinem Falle völlig ausgeſchloſſen werden, wenn man es als Aufgabe dieſes Unterrichts anſieht, dem Schüler eine ſeinem erweiterten Geſichtskreiſe entſprechende religiöſe Erkenntniß zu gewähren, und eben deshalb auch die Kirchengeſchichte, wenn auch nur mit Darſtellung ihrer Hauptepochen in denſelben aufnimmt. Man kann und muß dabei die angedeuteten möglichen Nachtheile eines Unterrichts in den Lehrunterſchieden als unvermeidliche um ſo mehr anſehen, als die Theilung der Kirchen ein-

mal nicht nur noch fortbeſteht, ſondern auch dem Schüler in ſeiner fortſchreitenden Entwicklung immer wieder vor die Augen tritt, als er von ihr ſchon in ſeinem früheren Religionsunterrichte Kenntniß erlangt hat, und als mit ſeiner religiöſen Erkenntniß überhaupt doch auch da Einſicht in die Lehren der Theilkirche, der er angehört, reifen ſoll. Gewiß aber bleibt es eine weſentliche Aufgabe des höheren Religionsunterrichts, in ſo fern er auf die Lehrunterſchiede der Theilkirchen eingeht, die angedeuteten Nachtheile eines ſolchen Unterrichtes möglichſt zu verhüten. Daß das nun am Wenigſten durch eine zelotiſche Polemik, durch eine grelle Uebertreibung der Gegenſätze in den Lehrbegriffen der Theilkirchen geſchehen kann, und daß ein ſolches Verfahren leicht einen Erfolg hat, welcher dem beabſichtigten gerade entgegengeſetzt iſt, — darüber iſt man jetzt durch viele Erfahrungen und durch eine beſonnenere und klare Auffaſſung des Weſens des chriſtlichen Glaubens ſo belehrt, daß man wenigſtens proteſtantiſcher Seits jetzt ein ſolches Verfahren wohl überall aufgegeben hat. Um ſo mehr aber erſcheint geſchichtliche Treue, die allein vor jeder Einmiſchung einer einſeitigen Heftigkeit und Bitterkeit bewahren kann, dann aber auch Faßlichkeit und Beſtimmtheit, die überhaupt von dem Schulunterrichte in ſo fern er zu einer höhern Stufe, der Univerſität, noch vorbilden ſoll, gefordert werden muß, und, in ſo fern ein eigenes Urtheil des Lehrers ſich unvermeidlich einmiſcht, Gerechtigkeit als ein unabweisliches Erforderniß des Unterrichts über die verſchiedenen Lehrmeinungen der Theilkirchen auf höheren Schulen. Das Urtheil über den pädagogiſchen Werth der oben angegebenen Schrift hängt demnach vor allem davon ab, ob und in wie fern dieſelbe dieſen Anforderungen genügt. Wir betrachten ſie lediglich von dem hiermit angedeuteten Standpunkte aus, da eine nähere Erörterung ihres theologiſchen Werthes im Allgemeinen nicht hierher zu gehören und der eigentlich theologiſchen Kritik zuzukommen ſcheint.

Der Inhalt des vorliegenden erſten Bandes des Werkes, welches noch fortgeſetzt werden ſoll, zerfällt in zwei Theile, von welchem der erſtere: die Wiſſenſchaft (von den Lehrunterſchieden der katholiſchen und evangeliſchen Kirchen) betrachtet nach ihrer Allgemeinheit, S. 1—51; der zweite: die Wiſſenſchaft nach ihren Sonderbeſtandtheilen S. 51—299, einnimmt Der erſte Theil zerfällt in drei Hauptſtücke, von denen das erſte die Ueberſchrift Von der Kirche überhaupt hat, das zweite in mehrere Abſchnitte getheilt iſt, welche: Von den katholiſchen und evangeliſchen Kirchen, Entſtehung, Namen, das Eigenthüm-

liche überſchrieben ſind, das dritte ebenſo in mehrere Abſchnitte: Die Lehrunterſchiede der katholiſchen und evangeliſchen Kirchen, vom Weſen, die Behandlungsweiſe, Werth, zerfällt. Im zweiten Theile tritt ſogleich die Ueberſchrift: Erſter Sonderbeſtandtheil: Die Lehrunterſchiede, welche die Vorausſetzung der übrigen bilden, S. 51—299 hervor. Der Inhalt dieſes Erſten Sonderbeſtandtheils wird wieder in drei Hauptſtücken, und zwar im erſten unter den Ueberſchriften: Von Chriſto, Chriſtus an ſich, Von Chriſto nach ſeiner Offenbarung, im zweiten in Abſchnitten: Von der Kirche (Chriſti), Urſprung, Weſen S. 93—129, Von der Form S. 129 bis 257 ausgeführt. Das Weſen der Kirche wird wiederum in mehreren Abſchnitten unter den Ueberſchriften: Allgemeines, die Beſonderheiten, von der Einheit, Einſchaltung, bezüglich auf die Unfehlbarkeit der Kirche, Heiligkeit, Katholicität, Apoſtolicität, die Form der Kirche aber wird in den Abſchnitten: Von der Form, Vorerinnerungen, Verfaſſung, die Unterlage, der prieſterliche Sonderſtand, wiefern er die kirchlichen Angelegenheiten leitet, perſönliche Bedingungen der ſtändiſchen Kirchenleitung, die Kirchenleitung nach ihren Hauptbeſtandtheilen, zunächſt von den Lehren des Evangeliums, die Verwaltung der Sacramente, die Kirchenleitung nach ihrem disciplinariſchen Hauptbeſtandtheil, nach den Lehren der verſchiedenen Kirchen dargeſtellt. Das dritte Hauptſtück des erſten Sonderbeſtandtheils zerfällt in die Abſchnitte: Von dem Worte Gottes, von der Eintheilung des Wortes, das Verhältniß der Theile des Gotteswortes zu einander. Hiermit ſchließt der vorliegende erſte Band der Lehrunterſchiede ab. Derſelbe enthält alſo, wie ſich aus dieſer Ueberſicht ſeines Inhalts ergiebt, nur diejenigen Lehrunterſchiede, welche ſich als Vorausſetzung der übrigen beſtimmen, nicht dieſe ſelbſt, läßt alſo in und mit den übrigen die Nachweiſung und Durchführung der dargeſtellten Lehrunterſchiede in die übrigen Beſtimmungen des dogmatiſchen Syſtems noch erwarten. Wir wollen nun hier mit dem Verfaſſer nicht darüber rechten, ob und in wie fern er Recht hat, die von ihm als Vorausſetzungen der übrigen Lehrunterſchiede betrachteten und hier behandelten Lehrunterſchiede als Vorausſetzungen anzuſehen, und bemerken in Hinſicht des Inhalts und der Methode der Darſtellung des Verf. nur noch, daß er die dogmatiſchen Beſtimmungen in der mit der Inhaltsangabe angedeuteten Folge im

Einzelnen jedes zuerſt nach der Lehre der katholiſchen Kirche des Morgenlandes, dann nach der der römiſch-katholiſchen Kirche, ferner nach der der reformirten, endlich nach der der lutheriſchen Kirche entwickelt, und in dieſer Entwicklung eine vielſeitige Kritik ausübt, indem er nicht nur die Art und Weiſe, in welcher die Dogmen der verſchiedenen Kirchen bereits von andern Symbolikern dargeſtellt worden ſind, auf Grund der Bekenntnißſchriften der Kirchen einer ſorgfältigen Prüfung unterwirft, ſondern auch die ermittelten dogmatiſchen Feſtſetzungen der verſchiedenen Kirchen mit einander vergleicht, endlich auch bei dieſer Vergleichung nicht ſelten auf die heilige Schrift zurückgeht, und in dieſer einen ſichren Standpunkt zur Entſcheidung über die ſtreitigen Lehren ſucht und findet.

Durch dieſe vielſeitige Kritik, durch die Hinweiſung auf die Quellenſchriften, durch Anführung und Erklärung der entſcheidenden Stellen ſichert der Verf. ſeiner Darſtellung der Lehrunterſchiede die Gerechtigkeit, welche wir oben als ein weſentliches Erforderniß einer ſolchen Darſtellung auch in Abſicht des Schulgebrauchs bezeichneten. Er übt dieſe Gerechtigkeit in einem Umfange, in welchem er nicht allein zuweilen die Lehrbeſtimmungen fremder Kirchen gegen entſtellende und herabſetzende Darſtellungen derſelben in Schutz nimmt,*) ſondern auch Mängel der proteſtantiſchen Dogmen, in ſo fern er dieſe mit ſeiner Schrifterklärung nicht in Uebereinſtimmung findet, anerkennt und behauptet. In der Art und Weiſe, in welcher der Verf. bei ſeiner Ermittelung der „Lehrunterſchiede" immer auf die geſchichtlichen Urkunden zurück und von denſelben ausgeht, liegt von ſelbſt auch die geſchichtliche Treue, das Streben nach der reinen Objectivität der Darſtellung, in welcher die Subjectivität des Verfs. ſo weit zurück tritt, daß irgend eine beſondere Vorliebe, eine Anhänglichkeit an die Anſchauungsweiſe einer beſtimmten Kirche, als einer durch Gewohnheit oder perſönliche Verhältniſſe einmal lieb gewordenen, in der ganzen Schrift kaum zu erkennen iſt. Was nun aber die Faßlichkeit und Beſtimmtheit betrifft, welche wir oben für den Schulgebrauch auf beſondere Weiſe von einer Darſtellung

*) Die Angriffe eines ungenannten katholiſchen Gegners des Verfs. hat Herr Dr. Böhmer zurückgewieſen in der Schrift; „Der unerleuchtete Eifer für die katholiſche Kirche, welcher in der gegen den Conſ.-Rath Böhmer gerichteten und von der K. Staats-Anwaltſchaft mit Beſchlag belegten Schrift: „Katholiſches ꝛc." ſich ausprägt. Nachweis und Würdigung von Dr. W. Böhmer. Breslau, Graß. 63 S." Er behandelt darin nach dem Perſönlichen das Sachliche in den Abſchnitten: Von Chriſto und dem Pabſt, von der katholiſchen Kirche und ihrem Anathema, von der Bibel und der mündlichen Ueberlieferung. W. L.

der Lehrunterſchiede der verſchiedenen Kirchen wünſchen mußten, ſo wird dieſelbe nicht allein durch die vielfache Kritik, welche der Verf. ausübt, und welche bei Weitem den größten Raum ſeiner Darſtellung einnimmt, ſondern auch dadurch erſchwert, daß er die Ergebniſſe ſeiner Kritik nicht auf eine irgend in die Augen fallende Weiſe von dieſer ſelbſt ſcheidet, und, wenn er ſich lange mit oft ſiegreicher und ſchlagender Zurückweiſung falſcher und ungenauer Darſtellungen der Lehren der Kirchen beſchäftigt hat, ſelten zu einem beſtimmten und klaren eignen Ausdruck derſelben, wie er eine durchſichtige Entgegenſtellung der abweichenden Lehre einer andern Kirche und damit eine klare Darſtellung der Lehrunterſchiede bedingt, gelangt. Dazu kommt nun, daß der Verf. mit ſeiner Unterſcheidung und Voranſtellung von Lehrunterſchieden, welche die Vorausſetzung der übrigen bilden, wenn auch nicht in Abſicht dieſer Lehrunterſchiede ſelbſt, doch in Abſicht der Folge und Anordnung des Ganzen, zumal in Beziehung auf den Unterſchied der römiſch-katholiſchen und der evangeliſchen Kirche den hiſtoriſchen Boden verlaſſen hat. Der Gegenſatz dieſer beiden Kirchen hat einmal nicht von dem Lehrſtücke von Chriſto, ſondern von dem von der Rechtfertigung ſeinen Ausgang genommen. Er hat ſich, wie freilich nicht beſtritten werden kann, von dieſem fernen Ausgangspunkte aus auf andere Lehren verbreitet. Er geſtattet demnach auch eine Darſtellung von anderen Ausgangspunkten aus, wie ſie auch bereits von andern Symbolikern unternommen worden iſt. Allein für die Jugend und deshalb auch für den Schulgebrauch iſt jedenfalls diejenige Darſtellung die angemeſſenſte, welche durch den genaueſten Anſchluß an die geſchichtliche Entwicklung der Lehrunterſchiede die größte Anſchaulichkeit gewinnt. Die vom Verf. getroffene und befolgte Anordnung der „Lehrunterſchiede“ ſcheint demnach auch in pädagogiſcher Hinſicht ebenſo bedenklich, als ſie in rein wiſſenſchaftlicher Hinſicht durch das Vorliegende ſchon deshalb noch nicht begründet iſt, weil der Verf. noch nicht nachgewieſen hat, daß und in wie fern die von ihm als Vorausſetzungen angeſehenen Lehrunterſchiede dies wirklich ſind. Mit den hiermit angedeuteten Eigenſchaften nimmt die vorliegende Darſtellung der katholiſchen und evangeliſchen Kirchen die Selbſtthätigkeit eines Schulmannes, welcher von ihr bei dem Unterrichte Gebrauch machen will, jedenfalls in hohem Grade in Anſpruch. Denn dieſer Gebrauch iſt nicht blos durch eine Scheidung deſſen, was Schülern zugänglich iſt, von eigentlich dogmatiſchen und exegetiſchen Erörterungen ſondern auch durch Aufſuchung deſſen, was der Verf. als Ergebniß dieſer Erörterungen ſtehen läßt und feſt hält, endlich auch durch eine

der Faſſungskraft der Schüler entſprechende Veranſchaulichung der Sätze des Verfs. bedingt. Einem Lehrer aber, welcher den Religionsunterricht mit einer ſolchen Selbſtthätigkeit ertheilt und die Schüler über die Unterſchiede der Bekenntniſſe der verſchiedenen chriſtlichen Kirchen zu unterrichten hat, kann dieſe Schrift gewiß viele erſprießliche Dienſte leiſten. Sie kann ihm die Einſicht nicht nur in die Hauptunterſchiede der Bekenntniſſe, ſondern auch in einzelne oft ſehr aber ganz unrichtige und doch bedeutende Nebenbeſtimmungen eröffnen, die Gründe und Veranlaſſungen mancher auf den erſten Anſchein unhaltbarer Beſtimmungen zeigen und zur Prüfung derſelben nach dem allein ſichren Prüfſteine, der heil. Schrift, anleiten. Sie gewährt ihm ferner durch eine reiche und vielſeitige Benutzung der neueren Behandlungen ihres Gegenſtandes einen ebenſo offenen als tiefen Blick auf die ganze gegenwärtige Lage der Symbolik und führt ihn eben dadurch auf den Standpunkt, von welchem aus eine gerechte, die Wahrheit überall ebenſo anerkennende als den Irrthum verwerfende, dem Glauben und der Erkenntniß der Jugend allein förderliche Behandlung der ſymboliſchen Lehren möglich iſt. Dr. R. Bobertag.

Vom Büchertiſch.

C. VII. Dr. C. Arendts, Profeſſor. Naturhiſtoriſcher Schulatlas. Leipzig. Brockhaus. 33 Tafeln. 48 S. Text. 1 Thlr. 5 Sgr.

Der Verf. giebt die charakteriſtiſchen Typen der Familien ꝛc., in der Zoologie und Botanik mit vorzüglicher Berückſichtigung der (vergleichenden) Anatomie, Phyſiologie, Syſtematik und Terminologie, in der Mineralogie vorzüglich die Kryſtallgeſtalten. Die Ausführung (in Holzſchnitt) iſt brillant. Wir bitten unſre Leſer dringend, von dieſem neuen Hülfsmittel für den Unterricht Kenntniß zu nehmen.

C. VIII. Beethoven, Clementi, Mozart, Haydn in ihren Werken für Pianoforte allein. Herausgeg. von Moſcheles. Stuttgart. Hallberger. à Bog. 1 Sgr.

Die Ausſtattung (Kupferſtich), der Preis und die Zugaben des Herrn Moſcheles empfehlen dieſe Ausgabe gleich ſehr. Auch die folgenden beiden Sammlungen deſſelben Verlags können wir empfehlen:

Das Pianoforte, unter Redaktion von Dr. Fr. Liszt. Jährlich 12 Hefte à 7½ Sgr. — Neue Jugendbibliothek für Pianoforte. Von Lebert und Stadt. In Heften à 10 Sgr.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLIX. Nro. 9. 1858.

I. Abhandlungen.

Die Anwendung der Resultate der Sprachvergleichung beim lateinischen Unterrichte.

Mit Bezugnahme auf das von Herrn Prof. Dr. J. Frei umgearbeitete Grotefend'sche Elementarbuch.

Von Dr. H. Schweizer-Sidler, Professor an der Universität und am Gymnasium in Zürich.

Wir freuen uns aufrichtig, daß das uns lieb gewordene Elementarbuch Grotefends, das nicht nur zur Zeit seines ersten Erscheinens zu den bedeutendsten Leistungen auf diesem Gebiete gehörte, und wie anderswo, so sicher namentlich in den Zürcherschen Schulen, in welche es der im Großen wie im Kleinen einsichtige und feine H. Sauppe (einst der Unsrige, jetzt Professor an der Universität Göttingen) eingeführt, reichen Segen gestiftet hat, — wir freuen uns, daß dieses Elementarbuch noch einmal, freilich in erneuertem, aber nicht, wie das leider oft sich findet, verschlimmertem, sondern um ein Gutes verbessertem Gewande auftritt; wir wünschen dem verjüngten Werkchen das beste Glück auf den Weg, daß es trotz seinen vielen Genossen und nebenbuhlerischen, bald mehr, bald minder würdigen Emporkömmlingen eine schöne Anzahl von Freunden in Deutschland und besonders in seinem neuen Vaterlande finde, daß es ihm nach Verdienen gelinge, eine Stelle unter den Lehrmitteln einzunehmen, die ein langes und immer sich erneuerndes und frisch entwickelndes Leben fristen. Das Grotefend'sche Uebungsbuch gehört zu denjenigen, die am mindesten seichten Stoff bieten, wie dessen oft neue Arbeiten der Art recht voll sind; und in seinem grammatischen Theile, der für zwei Jahre vollkommen ausreicht, dürfte das Elementarbuch selbst in seiner alten Gestalt sich ohne Scheu neben den neuesten und besten Erscheinungen

auf demſelben Felde ſehen laſſen. Im friſchen Kleide aber ſcheint uns das Werkchen Vorzüge zu bieten, die ſelbſt ſeinen trefflichſten Genoſſen abgehen. Schon die äußere Form und Ordnung iſt um vieles ſchmucker und klarer geworden; und überdies wagte unſer liebe College den Verſuch, mindeſtens theilweiſe und ſo weit es ihm mit einem Elementarbuche verträglich ſchien, ſichere Reſultate der hiſtoriſchen Sprachforſchung aufzunehmen. Die Schuld dieſes wohlgemeinten Wagniſſes, das vielleicht nicht jedermann behagen möchte, wälzt der Verf. in recht freundlicher Weiſe auf den Unterzeichneten, und der Unterzeichnete nimmt ſie ſehr gerne auf ſich, weil in ihm durch einen zwölfjährigen und — er darf es, ohne unbeſcheiden zu ſein, ſagen — nicht erfolgloſen Elementarunterricht im Lateiniſchen, der jetzt zum Theil hinter ihm liegt, aber ihm in der lieblichſten Erinnerung fortlebt, die Ueberzeugung feſt geworden iſt, daß ſelbſt, ja daß gerade der Elementarunterricht in den alten Sprachen nicht unberührt bleiben dürfe einerſeits von den neueſten Errungenſchaften auf dem engern Felde der hiſtoriſchen Sprachforſchung innerhalb dieſer alten Sprachen, welche Dank dem Scharfſinne und Fleiße eines Lachmann und Ritſchl gerade im Lateiniſchen recht bedeutend ſind, anderſeits von den ſichern und allgemeinen Ergebniſſen der vergleichenden Sprachforſchung im umfaſſendern Sinne. Dieſer Einfluß ſoll mindeſtens in der Anordnung und Trennung der ſprachlichen Formen unter ſich und in ſich ſpürbar ſein. Wir finden es nicht in Ordnung, wenn man meint den Anfängern immerhin noch im innerſten Weſen ganz Unhaltbares, alſo Unwahres ſagen zu dürfen, wo die Wahrheit und das Weſenhafte ſchon gefunden iſt, und wir können für unſre Anſicht, will man durchaus Autoritäten haben, eine gewaltige, die Lachmanns, citieren; anderſeits, wir reden aus reicher Erfahrung, und einer Erfahrung, die ſich ſelbſt ſolchen, die anfänglich gegen unſer Verfahren mißtrauiſch waren, ſich als richtig aufdrängte, führt ein Elementarunterricht, der die ſichern Wahrheiten mit Tact und Geſchick anwendet, nicht nur zu richtigern, ſondern auch zu raſchern und feſter haftenden Ergebniſſen, weil er viel anſchaulicher iſt und die verwirrende Willkür beſchränkt. Und faſt unbewußt gewinnt der Schüler, wenn nicht die Anſchauung ſelbſt, doch die Grundlagen für die Anſchauung des Weſens und innerſten Charakters der ihm vorliegenden Sprache. Das ſind Sätze, die wir ſchon mehrfach, früher in der pädagogiſchen Revue, nachher in der Zeitſchrift für claſſiſche Alterthumswiſſenſchaft ausgeſprochen, und unſers Wiſſens hat ſie noch nie jemand gründlich und einläßlich bekämpft; nichtsſagende Phraſen, die hie und da in

Vorreden gegen die Sprachhiſtoriker und zum Theil von dieſen ſelbſt gegen die Sprachvergleichung, welche ſie nicht kennen, geſchleudert worden, ſind, und giengen ſie aus der Feder anderweitig noch ſo bedeutender Männer hervor, eben nichts als nichtsſagende Phraſen und eitel Hochmuth; nur dem Widerſpruch ſolcher Männer müßten wir uns vielleicht beugen, welche ſelbſt in den angedeuteten Studien bewandert ſind und ſich zugleich reicher Selbſterfahrung rühmen können. Behalten wir aber Recht, dann müſſen mindeſtens die künftigen Elementarlehrer der alten Sprachen, bezüglich des Lateiniſchen, ihre Studien eben anders einrichten, als ſie es zu thun pflegen. Nach unſrer Anſicht darf freilich auch der, der ſich zur Kritik und Hermeneutik in den Alten berufen fühlt, darf auch der zukünftige Lehrer der Philologie an den oberſten Gymnaſialclaſſen und an der Univerſität dieſe Kleinigkeiten nicht vernachläſſigen, und wir ſehen nicht recht, wie er ohne ſie die Leiſtungen der Hellenen und Römer in ihrer vollen Schärfe und in ihrem vollen Umfange zu würdigen vermag; aber vor den andern hat der künftige Grammatiker und der, welcher dereinſt den erſten Grundſtein zur Grammatik in der Schule zu befeſtigen und zu fügen übernehmen will, ſich fein umzuſehen nach dem, was hier geſunde Frucht bringen kann, und ſollte dazu auch von oben, d. h. von den Univerſitätslehrern und den akademiſchen Behörden angehalten werden. Wäre es uns beſchieden einer diesfälligen Wahlbehörde anzugehören, nimmer könnten wir uns entſchließen für einen Candidaten einer Elementarlehrerſtelle für lateiniſchen Unterricht unſre Stimme abzugeben, welchem die hiſtoriſchen Sprachſtudien fremd ſind; und wir meinen, es ſei nichts als eine gerechte Forderung, daß dieſe Seite der Wiſſenſchaft in den philologiſch-pädagogiſchen Seminarien mit gepflegt werde, wie es wohl in Kiel unter Curtius, vielleicht auch in Göttingen unter Sauppe, der mindeſtens derſelben hold iſt, und in einer Richtung in ausgezeichneter Weiſe unter dem trefflichen Ritſchl in Bonn geſchieht.

Doch nun genug der Einleitung; wir wollten ja eigentlich nur das Wagniß rechtfertigen, daß das Grotefend'ſche Elementarbuch ganz im Sinne und Geiſte ſeines urſprünglichen Begründers, auch in immer noch ſehr beſcheidenen Maaße die Ergebniſſe der hiſtoriſchen Sprachforſchung in ſich aufgenommen. Dazu, wo Erläuterungen der Art gegeben werden, giebt es dieſe in ſolcher äußern Form, daß der Lehrer, der dieſelben zum voraus perhorreſciert, ſie ſehr leicht überſchlagen kann. Wir begleiten jetzt das kleine Buch in ſeinen einzelnen Theilen, fügen bei, was uns noch hinein zu gehören ſcheint, erklären

da und dort etwas und geben Aufſchlüſſe, die vielleicht manchem ſtrebſamen Lehrer nicht unwillkommen ſind, äußern auch wohl abweichende Anſichten, an denen am allerwenigſten unſer liebe College Anſtoß nehmen wird, da er uns kennt und weiß, daß uns allein die Wahrheit gilt. Die Lautlehre, oder ſagen wir lieber die Stöcheiologie, die Elementarlehre (denn auch das Alphabet gehört in dieſen erſten Theil der Grammatik) enthält mehreres Bemerkenswerthe, iſt aber doch nach unſrer Anſicht zu kurz. Vielleicht wundert ſich der eine und andere Leſer darüber, daß das (im ſpätern Latein) fremde z einen aus sd (auch dj) zuſammengeſchmolzenen Laut ausdrücken ſoll. Dieſe Deutung beruht aber wohl auf einer Beobachtung nicht nur des Ueberganges eines griechiſchen σδ oder δj in ζ, ſondern auch des innerhalb der lateiniſchen Sprachgeſchichte vorkommenden Wechſels im ſchriftlichem Ausdrucke des fremden Lautes. Wir ſind ja, wie das jüngſt Ribbeck gezeigt, im Stande, die beſtimmte Zeit nachzuweiſen, in der man in Rom sdephoerus ſtatt zephyrus, Medientius ſt. Mezentius und Ariobardjanes ſt. Ariobarzanes geſchrieben, und wiſſen anderſeits, daß die den Lateinern nahe verwandten Oscer ſt. eines dieculus zicol ſagten: zu einer andern Zeit ſetzte man im Lateiniſchen ein s für z, und ſagte sona und Messentius. Auf die weitere Geſchichte des z-Buchſtabens und des z-Lautes im Lateiniſchen laſſen wir uns nicht ein und bemerken nur, daß ſchon die Geſchichte der Zeichen für die Sibilanten im Griechiſchen und Lateiniſchen eine ganze kleine Schrift füllen müßte und daß dieſe Geſchichte auch für die deutſche Sprache ihre Bedeutung hätte. Die Aſpiraten ph, ch und th ſind in der That ganz unlateiniſche, man darf, nimmt man nur das Etruſciſche und das Meſſapiſche aus, ſagen, unitaliſche Laute, und wir können ziemlich genau beſtimmen, wann und durch welche Autorität ſie für fremde Namen aus der Fremde eingeführt worden ſind. Das Fehlen der Aſpirata im Altlateiniſchen iſt etwas Charakteriſtiſches und bewirkte eine nicht kleine Revolution in jener Lautwelt. Dagegen haben dieſe ſelben Dialecte einen eigenthümlichen, beſonders dem entwickelten Griechiſchen gegenüber eigengenthümlichen Reichthum an Spiranten; namentlich drängte ſich das f, das man bis dahin meiſt ſchief auffaßte, da ſo ſehr auf, daß es im Etruſciſchen ein eigenes Zeichen erhielt, im Lateiniſchen dazu nöthigte v als Halbvocal und Vocal zugleich zu gebrauchen, da F für dieſen Laut in Anſpruch genommen worden. An der Lauttabelle unſers Buches S. 5 finden wir nichts auszuſetzen. Auch die Leſeregeln über c und t (S. 4) wollen wir nicht als ſpätere Satzungen

tadeln: die Quetſchung dieſer Laute vor ſpitzen Vocalen reicht ſicher nahe an die claſſiſche Zeit heran, nur daß zii für tii zu ſprechen lange hinaus vermieden worden zu ſein ſcheint. Mit den Diphthongen ae und oe hätten wir nicht das deutſche ä und ö in Väter und können zuſammengeſtellt; das bloß getrübte ö in können iſt entſchieden kurz geblieben, und die alte Kürze der erſten Silbe in Väter bewahren die ſüddeutſchen Dialecte bis auf heute durchaus klar. Wir bemerkten, daß nach unſrer Anſicht die hier gegebene Lautlehre ſelbſt für das Elementarbuch zu gedrängt ſei. Der Verf. mochte meinen ſie ſo kurz halten zu dürfen, weil in der Darſtellung der Formenlehre allerdings manches Geſetz an ſeinem Ort berührt und dann beſſer behandelt iſt, als nicht nur in der Mehrzahl der Elementarbücher, ſondern auch in größeren Grammatiken; ſo kommt z. B. das natürliche Geſetz von der Verwandlung zunächſt eines inlautend zwiſchen zwei Vokalen ſtehenden s in das weichere r bei der Declination, die Darſtellung der Vocalſchwächung und der ganzen Scala der Vocale innerhalb des Lateiniſchen mehrfach in der Lehre von der Declination und von den Verbalzuſammenſetzungen vor. Aber wenigſtens ſolche und andere Geſetze, die von ähnlicher ungemein weiter Anwendung ſind, ſähen wir gerne zuſammen in den Vordergrund des Lehrbuches geſtellt, damit ſich hier der Schüler bei ſeiner Repetition, aber auch der in ſolchen Dingen noch nicht geübte Lehrer, dem bei ſeiner Vorbereitung die lat. Lautlehre, wie er ſie etwa in einer ausführlichen Grammatik bald beſſer bald ſchlechter findet, wenig zu denken giebt, Rath holen könnten, was um ſo eher vergönnt wäre, wenn gleich unter den Geſetzen die Haupterſcheinungen, in denen ſie gelten, ihre Stelle fänden. Das Verhältnis des Lautbeſtandes und der Lautwandelungen einer Sprache iſt ein ſo wichtiger Theil ihrer Grammatik, daß ſie in keiner Darſtellung derſelben, d. h. ſelbſt nicht in der elementarſten in der Weiſe verkürzt erſcheinen dürfen. Wir hätten an dieſer Stelle ſogar eine ganz gedrängte Darſtellung des geſchichtlichen Verlaufes des lateiniſchen Alphabetes zu leſen gewünſcht, da es doch dem Lehrer, der ja immer ſeine Augen offen behalten ſoll, und dem aufmerkſamen Schüler, ſobald ſie ans Griechiſche kommen, ſehr auffallen muß, daß hier — im urſprünglichen Alphabete — die Media g an dritter Stelle ſteht, während im Lateiniſchen da eine Tenuis in c ſich findet, da ſie ſich, ſind ſie nur nicht durch den frühern Unterricht an Unachtſamkeit gewöhnt, daran ſtoßen müſſen, daß c und k für denſelben Laut aufgeführt ſind, und ſich vielleicht fragen, warum denn c und nicht k

die Oberhand gewonnen, warum aber doch k in K. d. h. Kaeso und kal. d. h. kalendae auftrete u. ſ. f. Durch eine kurze Auseinanderſetzung dieſes Verhältniſſes kommen die Jungen und — ich ſage das nicht im Uebermuthe, ſondern in Folge meiner Erfahrung — auch viele Alte zugleich zur richtigen Ausſprache der Note C., da ſie ſonſt Kajus ſprechen, obgleich das oſciſche Gaviis uns eines Andern belehrt. Will man dieſe Auseinanderſetzung, die übrigens gar nicht in die Länge zu gehen braucht, vermeiden, ſo muß mindeſtens im Leſebuche beim erſten Vorkommen eines C. oder K. die richtige Ausſprache angegeben und dann am Ende doch für den deſſen noch unkundigen Lehrer eine hiſtoriſche Notiz hinzugefügt werden. §. 3. handelt über Ausſprache und Betonuug der Wörter. Hier im Elementarbuche konnte natürlich keine Geſchichte des lateiniſchen Accentes gegeben werden, für welche wir auch noch nicht ein hinreichend vollſtändiges Material beieinander haben; es iſt hier bloß das in der claſſiſchen Sprache allgemein Giltige dargeſtellt. — Darauf legt Herr Frei mit Recht ein Gewicht, daß in möglichſt großem Umfange die langen Silben wirklich lang, die kurzen kurz geſprochen werden, und wir betrachten es als ein arges Vorurtheil, mit dem wohl nur eigene ſchlechte Gewohnheit beſchönigt werden ſoll, wenn ſelbſt bedeutende Pädagogen gegen ein genaues Leſen des Lateiniſchen in dieſer Beziehung eifern. Der Knabe gewöhnt ſich mit derſelben Leichtigkeit an das Richtige wie an das Falſche, ſpreche nur der Lehrer von Anfang an klar vor und halte auf genaues Nachſprechen. Muß ſich denn nicht ſelbſt der Anfänger auch im Griechiſchen daran gewöhnen, accentuierte Silben kurz, nicht accentuierte lang zu ſprechen? Gibt ihm nicht, namentlich in Süddeutſchland, ſein eigener Dialect eine Maſſe von Analogien an die Hand? Sollte es z. B. einem, der grăben, Făden ſpricht, ſonderlich ſchwer werden, ein bŏnus und mălus hervorzubringen? Macht man nicht dem Schüler das Leſen ſeines Phädrus und ſeines Ovid doppelt ſchwer, wenn man ihn zweierlei Ausſprache lehrt? Und mit von der ſchlimmen Gewohnheit kommt's, daß ſelbſt nicht ungewandte Lateiner ſich lange abmühen müſſen, bis ſie einen Vers des Plautus oder Terenz erträglich leſen können. Ueber all' dem praktiſchen Nutzen ſteht aber die Wahrheit, der wir möglichſt nahe kommen müſſen, wir ſagen möglichſt nahe; denn allerdings bleiben trotz den ſchönen Unterſuchungen von Schmitz namentlich in der Ausſprache der Vocale vor Doppelconſonanzen immer noch etwelche Dunkelheiten; das Klare ſoll der Lehrer nach Vermögen kennen lernen und verwenden. — Daß eine Silbe vor j als lang

gilt, beruht auf ſehr natürlichen Vorgängen und nicht auf der Laune der Sprache; denn entweder war der vorausgehende Vocal von Natur lang, wie in Pompejus (êjus iſt = aijus, ſskr. êjas), oder es iſt zwiſchen dem Vokale und j (i) ein Conſonant gefallen, ſo in major für magior, in Gajus für Gavjus, Gavius, âjo für agio (Fleckeiſen zur Kritik der altlateiniſchen Dichterfragmente) u. a. Die ſchwache Poſition, entſtehend durch muta cum liquida, iſt erſt eine Frucht der Einführung des in ſeiner griechiſchen Ausbildung fremden Hexameters in die lateiniſche Sprache, wie denn dieſe Neuerung überhaupt ſehr folgenreich war. Man hat wohl darauf zu achten, ob der Vokal vor der Doppelconſonanz nicht durch die Eigenthümlichkeit dieſer ſelbſt in einen von Natur langen übergegangen iſt, was z. B. nicht nur vor ns, auch vor gn geſchehen. Darüber können uns theils die doppelte Schreibung des Vocales, theils die proſodiſchen apices und endlich, nur nicht mit abſoluter Gewißheit, die griechiſche Schreibung lateiniſcher Wörter belehren. Aus der Gruppe ns konnte wie wir wiſſen und wie es uns auch die romaniſchen Sprachen zeigen, n geradezu ausfallen, alſo der vorausgehende Vocal den Naſalen in ſich aufnehmen; bei gn fand ſicher das, was die altindiſchen Grammatiker jama, Gemination des Naſ. vor der Muta, nennen, ſtatt und die Ausſprache magnus verdient den Vorzug; kaum rührt auch die Länge in arca, Mārcus (Maarcus) ornare von etwas andern her, als daß das r ein halbvocaliſches Element enthält. Zu den nächſten §§. fügen wir keine ferneren Erläuterungen oder anderweitige Bemerkungen hinzu. S. 16 heißt es: der Imperativus hat keine erſte Perſon. Wohl aber hat die Selbſtaufforderung und die zweifelnde Frage, die dem Imperativus ſehr nahe liegen, ihren Ausdruck, und zwar haben ſie, wenn nicht im Lateiniſchen, doch in einem ſeiner Verwandten, eine Form aus reicherer Zeit dafür aufbewahrt: im Sansk. wird uns eine erſte Perſon des Imperativus aufgeführt, die freilich bei genauerer Analyſe ſich als Conjunctivus ausweiſt, aber immerhin ſchon ſeit uralten Zeiten Beſonderheiten angenommen hat. Das Lateiniſche braucht dafür den Conjunctivus, der aber, wie wir finden werden, ſeiner Form nach ein Optativus iſt. In §. 7, I, 4 iſt die Verbindung der Endung mit dem Stamme, beiſpielsweiſe an der Bildung des Imperf. Präſentis Indicat. in allen vier Conjugationen veranſchaulicht, und als Endungen in dieſem Tempus ſind angegeben: — o, — s, — t, — mus, — tis, — nt. Der Bindevocal in ſeiner Durchgängigkeit wird nur der dritten Conjugation eingeräumt, in den übrigen Conjugationen nur der erſten Perſon Singularis, die ohne

denſelben jedes Flexionszeichens entbehren würde. Wenn e
richtig ſein ſollte, daß der Bindevocal in den italiſchen S
umfangreicher geweſen ſei als es im Grunde nothwendig
ſo läßt er ſich doch für die beſprochenen Formen durch
beweiſen. Die erſte Perſon macht eine merkwürdige, für das
aber, wie bemerkt, ſehr natürliche Ausnahme; ſchon im San
in ihr der Bindevocal lang geworden, und iſt es im Grie
und Altlateiniſchen geblieben, wie denn ſicher auch das gothiſch
giba u. ſ. f. urſprüngliche Länge beweiſt. Wenn aber das La
den Bindevocal in der erſten Perſon über Gebühr ausdehnt, ſo
es ſich deſſelben dagegen nur, wo es durchaus nothwendig
der dritten Perſon Pluralis, während er gerade hier ſchon
Sprache der Veden feſt geworden und nur noch winzige Spur
einem frühern Zuſtande übrig ſind. Wir haben alles Recht a
men, daß der urſprüngliche Bindevocal a geweſen, welcher ſich
in o (ſo noch in einem relativ ſpäten sont für sunt und
erſten Perſon Singul.), in u, in e und endlich in i ſchwäch
doch der Vocal a der älteſte und allgemeinſte. Daß im Infi
(lege-re) e geblieben, rührt von der Natur des folgenden
nach einem Geſetze, das wieder in einer ausführlichern Lautleh
nen Platz finden mußte, wie das unmittelbar folgende von der
zung der Vocale vor t, amăt u. ſ. w., eine Verkürzung, die
eine vereinzelte Erſcheinung iſt, findet ſie ſich doch auch vor a
tendem r u. ſ. f. Dieſe Veränderung der Quantität, dieſe La
derbung iſt übrigens unter unſern Augen und erſt ſehr allm
entſtanden. Das dürfte vielleicht doch ſelbſt in einem Elementar
etwa in ſo fern angedeutet ſein, daß es hieße: die Kennlaute
und ī wurden allmählich verkürzt. Treffend vergleicht der Her
geber die Bildung des Präſens von gehen und leiden, indem
gên ſchon im Althochdeutſchen und Mittelhochdeutſchen des P
vocals entbehren konnten. S. 13 wird das d in prodest ꝛc.
euphoniſches Einſchiebſel aufgeführt, indem ſich der Herr Verf.
ſpäter zeigt, daß er hier ganz richtig ſieht, der alten Tradition
dieſem Falle noch anbequemte.

Die Zuſätze zu den Paradigmentabellen hätten wir reicher
wünſcht, und unſer verehrte Herr College wird vielleicht bei
ſicher nicht ausbleibenden ferneren Ausgabe ſeiner neuen Bearbeit
auch auf dieſem Gebiet einen kühnern Wurf wagen. Gleich bei
V. dăre hätten wir die Bemerkung ohne Scheu beigegeben, daß
ſes V., wie auch ſeine Zuſammenſetzungen zeigen, eben nicht

bum der erſten Denominativen enthaltenden, ſondern der dritten
jugation ſei; ſobald die Schüler an die griechiſchen V. V. auf
w kommen, ſo wird ihnen dieſes vollkommen klar. Die Regel,
in 2) über die V. V. der dritten Conjugation mit i gegeben iſt,
nt vielleicht nicht allen Leſern auf den erſten Blick richtig, iſt es
doch, wenn irgend eine. Man möchte meinen, im Futurum
te es nach derſelben capĕt und facĕt heißen: aber einmal iſt eben
s e des Futurums nicht ein Bindevocal, ſondern, wie wir über-
t ſind, ein Modusvocal und überdies iſt dieſes e erſt in relativ
erer Zeit, weil es vor auslautendem t ſteht, kurz geworden.
hier auftretende i iſt nicht zu verwechſeln mit dem ī der vierten
jugation, wenn ſchon einzelne Uebergänge aus der dritten in die
te und aus der vierten in die dritte Conjugation ſtattfinden (in
r und im alten pariret ſt. pareret); i in der dritten Conjugation
nur die tempp. imperf. gegenüber den andern auszeichnen, wie
mmer entſtanden, es ſoll nur die Form, die zum Ausdrucke der
uernden Thätigkeit dient, ſchwellen. Wenn 3) im Perf. — ēre
n — ērunt ſteht, ſo iſt erſteres wirklich eine verkürzte
nicht etwa eine ebenſo urſprüngliche oder gar urſprünglichere
ere Form; — ēre, das allerdings ſeine alten Analogien auf
Monumenten von Pisaurum findet, iſt vielleicht erſt ſeit Ein-
ung des Hexameters mehr aufgekommen oder mindeſtens feſt
orden. Der Unterſchied, den die ſpätern Schriftſteller auch in
Bedeutung dieſer beiden Formen ſtatuieren, iſt alſo ein von die-
Seite aus betrachtet rein willkürlicher und beweiſt nur, wie
lautliche Proceſſe nach und nach geiſtig benutzt werden können.
die Schüler iſt 4) über den Ausfall des v völlig hinreichend,
die Lehrer bemerken wir aber, daß, was Lachmann und andere
wieſen, dieſer Ausfall des v oft noch weiter reicht, z. B. auch in
erſten Perſon Pluralis und in der dritten Singularis vorkommt,
as zu wiſſen auch für die romaniſchen Sprachen nicht gleichgiltig
In 6) durfte auch der Imperativus ger für gere aufgeführt
erden. 7) ſollte eher lauten: Im P. kann die zweite Perſon Sin-
l. — ris (älter res) auch in re verkürzt werden. Denn der Bin-
vocal vor s hatte durchaus nicht immer dieſen ſpitzen Laut; wir
nnen ſogar noch aus guten Inſchriften Fälle von — u nachweiſen,
utarus ſt. utaris u. ſ. f. 8) iſt wohl zu vervollſtändigen: Das
orior und ſeine Compoſita mit Ausnahme von adorior bilden
. ſ. f. — Wenn in §. 14 Verba deponentia als ſolche erklärt wer-
den, welche die active Form oder die paſſive Bedeutung ablegen, ſo

iſt dieſes allerdings die Anſchauung der ſpätern römiſchen Grammatiker, aber ſicher iſt das nur ein ſehr äußerlicher Name. In ſolchen Fällen, weil man begreiflich nicht gleich beim erſten Unterrichte die Wahrheit von jeder Erſcheinung dem Lehrling mittheilen kann, pflegen wir das Wort ſcheinbar in die Erklärung aufzunehmen und räumen mit der verkehrten Tradition erſt dann auf, wenn uns die Kenntniß einer andern Sprache, namentlich der griechiſchen, das an die Hand giebt. Die ſogenannten Deponentia ſind nichts anderes als entweder pure Paſſiva oder Media. Und darauf weiſt uns auch die Bildung des lateiniſchen Paſſivums hin, wie ſie ſpäter S. 44 unſers Elementarbuches wenigſtens leicht berührt iſt. Vergleicht man die verwandten Sprachen, ſo ſieht man bald, der Ausdruck des Paſſivums iſt im Ganzen jung, und iſt in der vorauszuſetzenden allgemeinen indogermaniſchen Sprache noch nicht als ein einiger da geweſen. Ein einfaches Medium, wie es das Sanskrit und Griechiſche zu haben ſcheinen, fehlt dem Lateiniſchen, weil es, barytón, im Activum die auslautenden Vocale der Endung fallen läßt; es weiß ſich aber dadurch zu helfen, daß es mit dem vollen Activum das reflexive Pronomen zuſammenſetzt, das Pronomen se, das, wie Sanskr. sva, urſprünglich zur Beziehung auf alle drei Perſonen dienlich iſt; dadurch hat es ein Medium geſchaffen, welches paſſend auch als leidende Zuſtandsform verwendet werden kann. Und das Lateiniſche ſteht mit ſeiner Bildung nicht allein da; wie natürlich dieſelbe ſei, zeigt der Umſtand, daß nicht nur das Altnordiſche, auch das Litauiſche und das Slawiſche ganz in derſelben Weiſe verfahren. Sprachen, die wir doch kaum in ein ganz unmittelbares Verhältniß zu dem Lateiniſchen bringen dürfen. Bezeichnend iſt es, daß namentlich gerade in der ältern litauiſchen Sprache das Medium (mit si) zuweilen das Paſſivum erſetzt, vgl. Schleichers lit. Gramm. S. 304. Und wie wird nun im Lateiniſchen zuſammengeſetzt? Ueberall geht dieſes s (ſ. se) in r über, nur in der zweiten Perſon Singularis muß natürlich das inlautende s der Activendung dieſem Wechſel ſich unterziehen, und weiter erfordert das Streben nach Diſſimilation, daß das urſprüngliche s des Paſſivums in der zweiten P. bleibe. Als Bindevocal gilt in der zweiten Perſon in der claſſiſchen Sprache i (früher e und u), in der dritten Perſon u. Stößt r unmittelbar an das auslautende m oder s des Activums, ſo fallen dieſe vor jenem aus. In der dritten Conjugation im Präſens, in der erſten und zweiten im Futurum muß folgerichtig ſtatt — iris — ĕris eintreten, indem vor r ein ĕ bleibt und nicht in i geſchwächt wird. Vollſtändig ſcheint — re

enthalten im Imperativus, der natürlich mit dem Infin. Activi in keinem Zuſammenhange ſteht. Merkwürdig iſt die Form des Infinitivus Paſſivi, deſſen älteſte und verhältnißmäßig erſt ſpät verſtümmelte Form i — er (amarier u. ſ. f. iſt.) iſt. Hier iſt an die Endung des Infinit. Activi, die urſprünglich auf — ê, — ei, — î ausgeht, r für se mit einem Bindevocal angetreten. In der dritten Conjugation war ſicher die älteſte Form legerier, legrier, und das erſte r iſt aus derſelben gewichen, wie zuweilen in crebresco und increbresco das zweite. Für ſolche lautliche Proceſſe laſſen ſich keine feſten Principien aufſtellen, und wir wiſſen wohl, daß umgekehrt im ältern Latein ein r, das urſprünglich nur einer Silbe angehört (nur kein auslautendes r) auch in die vorhergehende hinüber ſpielte. Es bleibt nur noch die Bildung der zweiten Perſon des Medium-Paſſivums zu erklären übrig, und hier treffen wir auf eine Participialbildung, die dem ſanskritiſchen und griechiſchen Medium eignet, auf — mini, das an den activen Tempusſtamm antritt: zu mini iſt estis und este zu ergänzen. Nach dieſer Auseinanderſetzung, die der mit Tact ausgerüſtete Lehrer zu ſeiner Zeit zu benutzen verſtehen wird, iſt uns die Reihe der Deponentia, die nicht ſelten mit Activen wechſeln, und das lat. Paſſivum wohl vollſtändig klar.

In §. 15 ſind die vier Stammformen der Conjugation beſprochen, und da dürfen wir auf die klare, auf echt wiſſenſchaftlichen Principien beruhende Auseinanderſetzung der Perfectformen aufmerkſam machen, welche gewiß mehr als ein empiriſches Durcheinander auch ſchon dem Anfänger zur lebendigen Anſchauung verhilft. Einmal wird hier ſchon dem Knaben deutlich werden, daß der Hauptausdruck des Perfectbegriffes auf der Reduplication beruht und daß die Verlängerung des Wurzelvocales nur deren Stelle vertritt; anderſeits tritt ihm ſonnenklar in den Formen auf — si und — vi ein ſchwaches Perfectum entgegen, d. h. ein Perfectum, welches erſt durch Zuſammenſetzung mit einer andern Verbalform gebildet iſt, wie das deutſche Perfectum auf te. Daß die hinzugezogenen — vi (ui) und — si nichts anderes ſeien als fui und ein veraltetes Perf. von Wurzel esse iſt über allen Zweifel ſicher, und mindeſtens die Zuſammenſetzung mit fui iſt ſchon dem Anfänger klar, an ihr kann er ſchon des Princips der ſchwachen Verbalbildung inne werden. Auf die Frage aber, ob die ſämmtlichen lateiniſchen Perfecte nicht eigentlich Aoriſte ſeien, darf kaum der Univerſitätslehrer eintreten, geſchweige denn der Lehrer der Elemente. Aoriſten nach Art der griechiſchen aoristi secundi ſuchte jüngſt G. Curtius in einem Kieler Programm dem Lateiniſchen zu

vindicieren, eine Anſicht, auf die wir anderswo eingetreten ſind. Nicht ganz zufrieden ſind wir mit §. 16 „Bildung der Conjugationsformen nach den vier Stammformen;“ denn einmal vermiſſen wir Andeutungen, mindeſtens Andeutungen über die Bildungsweiſe der abgeleiteten Formen in der erſten und zweiten Familie, mit andern Worten Andeutungen über das Princip der lateiniſchen Conjugation im Gegenſatze z. B. der griechiſchen; zweitens will es uns nicht gefallen, daß unſer verehrte Freund, der die Wahrheit recht wohl kennt, ſich aus einer allerdings ſubjectiv ehrenwerthen Scheu nicht entſchließen konnte ihr gegenüber einer doch denn nicht eben ehrwürdigen Tradition Zeugniß zu geben. Von der Formation des Paſſivums, die Herr Frei unten l. l. ſelbſt in Kürze angiebt, haben wir ſchon geſprochen. Nicht minder klar als die Geſtaltung des Paſſivums iſt diejenige des Präſens Conjunctivi; offenbar, ſo bald wir die übrigen italiſchen Dialecte zu Rathe ziehen, und das iſt für den lateiniſchen Grammatiker unumgänglich nothwendig, ergiebt ſich als Grundform dieſer Bildung — jâm, jâs, jât etc.; entweder nun fällt von dieſem — jâm (in den drei letzten Conjugat.) j weg und es bleibt bloß am, oder es zieht ſich — jâm zu îm zuſammen, wie im Griechiſchen neben ἰῄν ἰμι vorkommt. Die Form im erſcheint uns zunächſt in velim, sim (neben siem) u. ſ. f., dann mit dem Kennlaute a zuſammen geſchmolzen in ê in der erſten Conjugation. Wir erſehen daraus, daß im Lateiniſchen der eigentliche Conjunctivus (der zunächſt im Einſatze eines ă zwiſchen Wurzel und Endung, reſp. in Verlängerung des Bindevocales beſteht) durchaus untergegangen und der ſanskrit. Potentialis, der griechiſche Optativus hier zwei Modi zu vertreten hat, was natürlich ſeinen Einfluß auch auf die Syntax äußert. Im Verluſte des eigentlichen alten Conjunctivus ſtimmt das Latein mit dem ſpätern Sanskrit und mit dem Germaniſchen. Das Imperf. Präterit. des Lateiniſchen iſt zuſammengeſetzt, wieder eine merkwürdige Eigenthümlichkeit; bam ſelbſt iſt nichts anderes als ein altes Imperfectum von fuo und im Osciſchen treffen wir noch auf ein Imperf. fufans gleichſam fuebant = erant; ē in — ebam müſſen wir uns entſchließen als einen ſtarken Bindevocal zu betrachten. Daß das Futurum zuſammengeſetzt oder modal iſt, das iſt ganz in Ordnung und nicht auffallend, gibt es doch ſchon aus innern Gründen in keiner indogermaniſchen Sprache ein einfaches Futurum. Wie wir auch — bo erklären, das bekanntlich nicht immer auf die zwei erſten Conjugationen beſchränkt und wohl einſt neben am allgemein giltige Futurendung war, wie wir auch — bo erklären, als einfaches Präſens für fuo oder, was minder wahrſcheinlich, als

eine Conjunctivform, ſo viel iſt ſicher, es liegt uns hier eine Zuſammenſetzung vor; und eben ſo ſicher iſt's, daß uns in — am ein Conjunctivus entgegentritt, wiſſen wir ja auch, daß einſtmals im Futurum die erſte Perſon auf — em ausgegangen, vgl. Festus ed. M. S. 26 ff., Quintil. inst. §. 7 u. ſ. f. Das Part. Präſentis — lieber nennen wir's Participium Imperf. — auf — ns (vielmehr — nt) ſcheint nach Benfeys ſcharfſinniger Deutung aus der dritten Perſon Pluralis des Präſens hervorgegangen. Das Gerundium iſt eine ſehr ſchwierige Form, die noch keine ganz durchſchlagende Erklärung gefunden; nach einer von bedeutender Autorität aufgeſtellten und vertheidigten Anſicht, die allerdings im älteſten Sanskrit ſchöne Anhaltpunkte findet, iſt das Gerundium in der That aus dem Participium Imperfecti entwickelt. Bei der zweiten Familie hätten wir wieder darauf aufmerkſam gemacht, wie arm das Lateiniſche an einfachen Verbalformen ſei. Zwar das Perf. Präteritum und Perf. Futurum vermag auch das intelligente Griechiſche nicht anders denn durch Compoſition mit beſtimmten Geſtalten von *εἰμὶ* zu bilden; aber das Lateiniſche nimmt ſeine Zuflucht dazu auch im Perf. Conjunctivi, denn daß — rim aus — sim entſtanden, wer vermöchte daran zu zweifeln? Der Infinitivus Perf. aber ſcheint uns nur dann ein zuſammengeſetzter, wenn ſchon die Stammform ſchwach iſt. Vom Supinum aus werden in gewohnter Weiſe das Participium Futuri Activi und das Participium Perfecti abgeleitet. Der Herr Verf. iſt ſelbſt vom innern Unterſchiede dieſer Geſtalten überzeugt; aber er glaubt die überlieferte äußerliche Methode, die auf dem Gleichklange beruht, führe doch am leichteſten zum Ziele. Wir meinen eben ſo weit zu kommen, wenn wir die Grundlagen des Wahren mittheilen; in der Regel ſchließt ſich das Partic Futuri auf — turus — surus und das Participium Perf. in derſelben Weiſe an den Stamm, wie das — tum des Supinums. Die ſupinalen — tum — tu ſind Accuſativus und Ablativus von Abſtractis auf — tu griechiſch — *τυ*, die ſelbſt ſchon aus tva hervorgegangen ſind; — turo iſt, wie uns das Sanskrit beweiſt, eine vokaliſche Verlängerung von — tor, und geht gar nicht nothwendig auf die Zukunft; — tu oder vielmehr — to (Perf. Paſſ.) iſt ſicher nur der Pronominalſtamm — to. Aber wo möglich noch mißlicher iſt es als Stammform den Infinitivus — fĕre aufzuſtellen und darunter das Imperf. Conjunctivi einzuordnen. Der Herausgeber weiß natürlich gar wohl, daß von einem Verbalnomen nicht blos mit Zuſetzung des reinen Perſonalzeichens — m ein Imperf. Conjunctivi gebildet ſein kann; aber es ſoll auch kein Schüler auf den verkehrten Weg geführt werden, und wir hoffen,

unſer liebe Freund bringe es in einer nächſten Ausgabe über ſich auch hier mit der unwahren Tradition zu brechen. Die Infinitivendung — re iſt nach unſerer vollen anderwärts einläßlicher begründeten Ueberzeugung nichts anderes als Dativbildung von abſtracten Verbalnomina auf — s, das auslautende e war urſprünglich ê, oder ei, î, welches letztere ſich in fieri, — mit nichten ein paſſiver Infinitivus, —noch erhalten hat, neben dem die Alten noch fière bieten. Ein anderes Beiſpiel der urſprünglichſten Endung des Infinitivus findet ſich vielleicht in dem von Feſtus aufbewahrten dasi, das zwar mit dari gloſſirt wird, aber vielleicht ein älteres dasê, dasei vertritt. Das Imperfectum Conjunct. iſt durch Zuſammenſetzung des Stammes mit sem d. h. essem gebildet. Ueber den Imperativus Paſſivi und den Infin. Paſſivi haben wir uns ſchon oben ausgelaſſen und aus der Behandlung des erſtern ging ſattſam hervor, daß auch er mit dem Infinitivus Activi nichts, gar nichts zu ſchaffen habe. In der Anmerkung S. 44 iſt eine hübſche Andeutung über den Urſprung der Perſonalendungen gegeben, die gewiß, wird ſie am rechten Orte benutzt, ſelbſt im Elementarunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Die Behandlung der unregelmäßigen Verba iſt in unſerm Buche bedeutend ſicherer und wahrer, als wir ſie gewöhnlich finden. Für die Conjugation von sum war vielleicht anzumerken, daß eram d. h. esam das einzige übrige einfach gebildete Imperfectum im Lateiniſchen iſt, dem nur noch das zur Conjugation verwendete bam zur Seite ſteht. Auffallend bleibt dabei der aber gewiß erſt allmählich gelängte gedehnte Bindevocal. Was übrigens potens betrifft, ſo darf dieſes nicht als Adjectivum gewordenes Participium zu possum geſtellt werden — denn ens iſt erſt ein mittelalterliches Particip von esse — ſondern es iſt deutlich ein Particip von potior, ſei es nun ein Part. Imperf. mit Unterdrückung von i oder, wie Curtius neulich meinte, ein Aoriſt. Das Partic. von possum könnte nach der Analogie von praesens und absens nur possens lauten. Die Conjug. von fero hat der Verf. in der einfachſten Weiſe aufgehellt: intereſſant iſt uns auch der Infinitivus ferri, ſofern die doppelte Schreibung des r hier auf wirklichem Bewußtſein beruht — die doppelte Schreibung gleicher Conſonanten fällt bekanntlich in nicht gerade uralte Zeit; — denn ferri, ferrier ſetzen auch ein legri, legrier voraus, das oben theoretiſch geſucht wurde. Auch die Anomalie der Conjugation von volo (im Präſ. Ind. und Imperf. Conj.) beruht auf der Ausſtoßung des Bindevocales i oder ĕ. Die Form vis ſteht für vels, vils, u der ſchwächere Vocal als o, welcher ſelbſt ſchon für ă ſteht, zeigt ſich vor lt, wie in insultum u. ſ. f. Würde wirklich ein

participiales Adjektivum „unwillig," „nicht wollend" von dieſer Wurzel gebildet, ſo könnte es nur invultus heißen; invitus führt uns alſo auf eine andere Wurzel und unſers Wiſſens hat dieſe zuerſt Curtius im ſanskritiſchen vaç, griech. *Fεκ* (in ἑκών) gefunden. Wir hätten gewünſcht, daß bei den Anomalen überhaupt und hier zunächſt bei malo und nolo die ungebräuchlichen Formen entweder gar nicht aufgeführt oder doch in Klammern eingeſchloſſen worden wären, ſo (nolam) (malam) u. ſ. f. Die Conjugation von ire iſt mehrfach anomal. Einmal fehlt auch hier der Bindevokal; zweitens iſt die Quantität des i ſehr auffallend: die Wurzel i hat in den verwandten Sprachen kurzen Vocal hier iſt der Zulaut, der z. B. im Sanskrit und Griechiſchen nur im Singularis des Präſens ſich einſtellt, faſt durchgedrungen und zeigt ſich in den doppelten Formen ī und ē; denn daß ī vor a und u in ĕ übergegangen, brauchen wir nicht anzunehmen. Drittens iſt hier bei einem ſtarken Stamme doch die Futurendung — bo herrſchend geworden; daß die modale Bildung nicht immer ausgeſchloſſen war, zeigen uns die beſtimmteſten Spuren. Der Bindevokal u im Gerundium und Part. Präſens iſt eine relativ ältere Geſtalt als e. Die Conjugation von edere iſt uns mit deswegen nicht unintereſſant, weil ſie uns im Infinitivus und im Imperf. Prät. deutlich auf das urſprüngliche s ſtatt des ſpätern r hinweiſt. Ob der Imperativus es nur nach irrthümlicher Analogie formiert oder ob hier noch eine Spur der alten Imperativendung vorliege, wollen wir nicht entſcheiden; ſicher iſt's, daß einſt auch die zweite Perſon Singularis des Imper. eine Endung gehabt. *Ajo* ſieht uns ſo eigenthümlich aus, hat aber doch ſeine unzweifelhaften und verbürgten Analogien im Sanskrit und Griechiſchen. Das Gegentheil nego von einem Adjectivum negus (St. negŏ) beweiſt uns, daß die volle Form von ajo agio lautete, gerade wie major auch dem Anfänger begreiflich ein magior vorausſetzt: die Wurzel iſt ag, das beigefügte i iſt das ĭ der dritten Conjugation, wie in capio u. a. Ag entſpricht vollſtändig dem Sanskrit. ah (ach), indem die Aſpirate ch ſich nicht anders erhalten konnte, denn als Spirans oder Media. Ein anderes Nebenbild bietet uns griech. ἦν (δ'ἐγώ) und ἦ (δ'ὅς), in welchen die Aſpirata ganz verſchwunden. Wie dann ajo in die ſogen. vierte Conjugation übergehen konnte, und wie innerhalb deſſelben die Quantität im Laufe der Zeiten wechſelt, das hat alles mit gewohntem Scharfſinne Fleckeiſen zur Critik der altlat. Dichterfragmente ꝛc. S. 7 ff. gezeigt Auch für das zuſammengeſetzte inquam u. ſ. f. könnten wir Analogien anführen, die wir aber übergehen, da ſie jedenfalls für den Elementarunterricht nicht fruchtbar gemacht wer-

den können. Sehr beachtenswerth ist die Anmerkung zu §. 27 über memini odi coepi u. s. f. Längst hätten die beiden erstern, wie griechisches *οἶδα* mit den deutschen „dürfen," „wissen" u. s. f., verglichen werden sollen; etwas später muß dann von dem Lehrer des Deutschen auf den Vorzug oder die Eigenthümlichkeit dieser Sprache darin aufmerksam gemacht werden, daß sie diese fast abstract gewordenen Präterito-Präsentia so trefflich als Hilfsverben zu verwenden weiß. Den Schluß bilden quaeso u. s. f. bei deren erstem etwa gesagt werden mußte, daß es nur eine ältere Form für quaero sei, die sich aber in der classischen Sprache meist bloß für die Bedeutung „bitte" erhalten habe.

Sind schon in der Lehre von der Conjugation von dem Herrn Verf. viele treffende Bemerkungen eingeschaltet worden, so scheint uns die Behandlung der folgenden Theile der Grammatik noch mehr dem neuesten Standpunkte der Sprachforschung nahe gekommen zu sein. Wir fügen Bemerkungen bei, welche zum Theil auf die gesunden Ansichten, die hier geltend gemacht sind, hinweisen sollen, theils vielleicht noch einige Ergänzungen und Winke für den Lehrer enthalten. Der Numeri sind im Lateinischen bloß zwei, rechnen wir nicht duo, ambo und octo hinzu, die uns noch den Dualis repräsentieren. Der Casus sind im Grunde im Lateinischen sieben; denn nicht nur ist im Lat. der Ablativus frisch erhalten, sondern es tritt auch ein mehrformiger Locativus hinzu, nicht bloß in den bekannten Wörtern domi, ruri, humi und den Städtenamen, auch in Adverbien, wie ibi, ubi, im in inde, um in unde, him in hinc u. s. w. Wir wollen nicht fordern, daß ein Elementarbuch solche Formen abhandle, wohl aber verlangen wir von einer umfangreichen Schulgrammatik, daß sie die Trümmer sammle und in das Ganze der Declination verwebe; die neuern Forschungen von Ritschl, Lachmann und die Nachsuchung in den nicht lateinischen italischen Dialekten reichen über und über genug Material dar. Wir pflegen unsre Schüler bei Behandlung der Pronominal-Adverbien ibi, hinc u. s. f. auf diese Bildungen aufmerksam zu machen. In §. 30 sind die fünf Declinationen des Substantivums sehr richtig nach dem Stammauslaute und nicht etwa nach den Affixen unterschieden, denn jene bewirken ganz eigentlich, daß die eine Declination in Arten zerfällt. Die erste Declination umfaßt wesentlich die Feminina auf â, welches â aber, wie im Gothischen und in den übrigen italischen Dialecten im Auslaute allmählich verkürzt wird (daß im Ablativus ā nicht von jeher im Auslaute stand, wird sich gleich ergeben); die zweite Declination ist das Gebiet der männlichen Stämme

auf ŏ, alt ă; in die dritte Declination gehören zunächſt die conſonantiſch ſchließenden Stämme und die auf i auslautenden; die vierte iſt der Sitz der ŭſtämme (u iſt hier relativ urſprünglich und nicht mit dem aus o entſtandenen in der zweiten Declination zu verwechſeln). Das ê der fünften iſt im Grunde nichts anders als das ā der erſten, d. h. in den meiſten Fällen iſt es aus jenem ā hervorgegangen, wenn ihm ein gebliebenes oder geſchwundenes i vorausgeſtanden; nur wenige Fälle erfordern eine beſondere Erklärung, z. B. das einzige Masculinum in dieſer Declination dies, das offenbar ein diâvs gleich ſanskrit. djâus vorausſetzt. — Sehr umſichtig iſt die Bemerkung über das s des Nominativus, die vielleicht nur noch ſchärfer gefaßt werden konnte: s iſt die Endung des Nom. Singul., welche nur den geſchlechtlichen Subſtantiven zukommt, oft aber auch in dieſen wegbleibt. Es iſt dieſes s nichts anderes als der Conſonant des älteſten Pron. Demonſtrativum, ſskr. sa, goth. sa, griech. ὁ und iſt ſelbſt ſicher ſchon aus t entſtanden. Auffallend iſt es, daß es im ganzen indogermaniſchen Sprachſtamme von den Femininen der ſogenannten erſten Declination fern bleibt, und noch auffallender, daß es doch in der lat. ê-Declination durchgehends eintritt. Nimmermehr darf aber das s in den Neutren auf us als Nominativzeichen gefaßt werden, ſo wenig als das σ in den griech. WW. auf ος; ſondern dieſes s gehört dem Stamme an, fällt im Griech. zwiſchen zwei Vokalen aus und geht im Lat. nach dem allgemeinen Geſetze in r über. Eine Eigenthümlichkeit nicht nur des Latein., des Italiſchen überhaupt iſt das Schwinden von s ſammt dem Stammvokale in Stämmen, die vor dieſem ein r oder l haben, ſo in puer f. pueros, acer f. acris, pulcer f. pulcrus u. ſ. f. Dieſe Eigenthümlichkeit hat der Verf. hinreichend klar angedeutet in §. 32 u. a. Schwierig iſt die Endung des Genetivus, d. h. die Beantwortung der Frage, ob im Lateiniſchen in allen Declinationen dieſelbe Grundform vorliege, oder ob die erſte, zweite und fünfte Declination eine beſondere Genetivgeſtalt haben, wie das Bopp auch in ſeiner neuen Ausgabe der vergleichenden Grammatik annimmt. Uns ſcheint ſehr vieles dafür zu ſprechen, daß einſt alle lateiniſchen Genetive Sing. auf s endigten; denn einmal finden wir dieſe Annahme beſtätigt durch die andern indogermaniſchen Sprachen des alten Italiens, durch das Oſciſche und Umbriſche, anderſeits ſind uns wenigſtens für die erſte und fünfte Declination eine ziemliche Anzahl Genitive auf aes, ās, ēs überliefert, die man nicht ſo ohne Weiteres als Verirrung betrachten kann; drittens zeugen für denſelben Hergang die Formen senatuis, senatui, senati. Daß einſt das s des Auslautes verhauchen

konnte, iſt allbekannt, und Mommſen in ſeiner Römiſchen Geſchichte (2), 1, 444 Anm. führt noch aus neu gefundenen Grabſchriften von Präneſte die Frauenvornamen Majo d. h. majos = major und Mino = minos mino an. Es bleibt dabei nur eine Schwierigkeit, die aber auch durch Bopps Annahme nicht weggeräumt wird, nämlich die des langen i in familiāī und diēī. Wir ſind gezwungen hier langen Bindevokal anzunehmen, während dieſer ſonſt in der Scala a, o (senatuos) u (nominus, exercituus) e (Apolones) und i vorwärtsſchreitet. Aber die Erſcheinung eines langen Bindevokales oder überhaupt eines langen ī an der Stelle eines alten ă iſt auch im Sanskrit nicht unerhört, wir ſagen, oder überhaupt eines alten ă, weil wir meinen, der Vokal des Genetivus ſei kaum urſprünglich nur zur Fügung da, mag er auch in ſpätern Zeiten im Bewußtſein der Lateiner nur dieſe Geltung bekommen haben. Ganz feſt ſteht freilich unſere Meinung nicht, indem in der That in den a-Stämmen der indogermaniſchen Sprachen ſich Eigenthümlichkeiten zeigen, die auch hier nicht außer Acht zu laſſen ſind; nur ſo viel ſcheint uns ſicher, Bopp meint mit Unrecht, daß in den Genetiven auf ai, i, êi Locative ſtecken. Die Endung des Dativs war im Altlateiniſchen ê, welches dann in ī und ĕ (jure) übergehen konnte. Die Endung des Ablatives iſt urſprünglich at, ad, ed und das muß gelegentlich ſchon dem Anfänger mitgetheilt werden; und zwar unterſcheiden ſich dadurch die italiſchen Dialecte ganz ähnlich wie das Send vortheilhaft von den übrigen indogermaniſchen Dialecten, daß ſie ihr d in ſämmtlichen Declinationen bezüglich lange Zeit hinaus behielten. Eine ähnliche Frage, wie beim Genetivus erhebt ſich wieder beim Nominativus Pluralis, nämlich die, ob hier in Declination I. und II. ein s verloren oder ob eine Endung i anzunehmen ſei. Entſchieden ſprechen auch hier die übrigen indogermaniſchen Dialecte Altitaliens und das alte Latein ſelbſt — mindeſtens in Decl. II. — für die erſtere Anſicht. Formen wie libereis f. liberi u. ſ. f. erſcheinen uns nicht, wie dem ſcharfſinnigen Pott und dem als Kritiker nicht aber als Erklärer lateiniſcher Formen ausgezeichneten Madvig, als willkürliche Bildungen, wenn auch as in der erſten Declination ſtatt ae ſich vielleicht im Lateiniſchen nur noch ein einziges Mal und dort durch oſciſchen Einfluß findet. Daß in dem Genet. der erſten, zweiten und fünften Declination rum für sum ſtehe, daß hier die Pronomialdeclination ihren Einfluß geäußert, daß s, r nicht nur euphoniſch eingeſchoben ſeien, um Stamm und Affix zu trennen, all' das darf als ſicher ausgemacht betrachtet werden. Und eben ſo ſicher iſt's, daß īs im Dativus und Ablativus in der zweiten und erſten Decli-

nation aus obis und abis entſtanden ſind; nicht nur bezeugen uns das noch überlieferte Formen auf — bus, nicht nur bietet uns auch das alte Sanskrit die vollen und verkürzten Geſtalten neben einander, nicht nur iſt auch im Griechiſchen ein φ zwiſchen Vokalen ausgefallen oder durch einen Hauch hindurch verſchwunden, im Lateiniſchen ſelbſt ſind ja anerkannt die Locative im etc. ebenſo zu erklären, d. h. ſie ſtehen für ifim, ihim u. ſ. f. Die alte Accuſativendung war jedenfalls auch im Lateiniſchen ns, d. h m + pluraliſches s, wie ſie ſich im Gothiſchen noch erhalten hat. Wir ſahen ſchon oben, daß die Vokale durch den Einfluß von folgendem ns Naturlänge erhalten und dann n gar häufig ausfällt, ſo in quoties, früher auch cosul ſt. consul, in amas gleich amans; dieſe Einbuße des n fand aber im Acc. Plur. durchgehends ſtatt. Wir wollen nun gar nicht ſagen, daß der Lehrer all' das oben Mitgetheilte je an ſeine Schüler bringen ſoll, aber er ſelbſt ſoll eine Anſchauung von dieſen Prozeſſen haben, ſo weit ſie auf dem heutigen Standpunkte der Sprache gewonnen werden kann und darf dann ſeinen Lehrlingen an einzelnen Beiſpielen zeigen, was das Charakteriſtiſche der Declination überhaupt, was beſonders das Charakteriſtiſche der lateiniſchen Declination iſt. In §. 32 kommt der Verf. noch einmal auf das e des Vocativus zurück. Eine Declinationsendung iſt das eigentlich nicht, ſondern e iſt nur der geſchwächte Stammvokal o, alt ă. Gelungen iſt beſonders die Darſtellung der dritten Declination, die kaum noch in irgend einer lateiniſchen Grammatik mit derſelben Klarheit durchgeführt iſt. Wir machen hier nur einzelne Bemerkungen. Die wiſſenſchaftliche Unterſuchung iſt über Nominative, wie nubēs, sedēs, alt aidilēs, aidile u. ſ. f. noch nicht zu feſten Ergebniſſen gelangt, was in den Worten §. 33 d. „oder ſtatt des I ſteht im Nominativ ([ſpäter] faſt nur bei Femininen) ein ē, nubēs" angedeutet iſt. Bopp dachte daran, daß in WW. wie sedes urſprüngliche Stämme auf s ſtecken könnten, die in den Caſus obliqu. daſſelbe verloren, und ſeine Anſicht hat tiefen Grund, da ganz gewiß eine Maſſe von urſprünglichen Bildungen mit dem Suffixe as allmählich in die vokaliſche Declination zurückwanderten. Aber dieſe Theorie umfaßt mindeſtens nicht alle Erſcheinungen der Art; umfaſſender iſt diejenige und auch ſie in den verwandten Sprachen wohl begründet, daß einſt im Lateiniſchen derartige Stämme mindeſtens in einzelnen Caſus den Zuſatz ia, iâ angenommen, daß alſo sedes, alt sedjâ gelautet u. ſ. f. Zu bemerken iſt übrigens, daß ſich, vielleicht nicht ſo ganz früh, noch in viel mehreren Fällen, als ſie die gewöhnliche Grammatik angibt, neben dem herrſchenden ēs — is findet, ſo

caedes und caedis u. ſ. f. Durch dieſe Annahme fände auch der Zwieſpalt zwiſchen Ritſchl und Curtius, ob mare oder mari das urſprünglichere ſei, ſeine Entſcheidung: i wäre dann nicht in e abgeſchwächt. — Es iſt eine Eigenthümlichkeit des Lateiniſchen, daß es mit wenigen Ausnahmen das n der männlichen n-Stämme im Nom. Sing. abwirft, ganz wie das Sanskrit, dagegen im Gegenſatze gegen dieſes das n in Neutralſtämmen feſthält. Ebenſo fällt es im weiblichen caro für caron, caren, Genetivus carnis für carnis. In Venus und Ceres, auch in lepus ſind uns intereſſante Formen erhalten, nach denen vielleicht ein fähiger Schüler fragen möchte, nachdem er die Vorſchrift erhalten: alle WW. auf us, eris ſind Neutra. Da müßte ihm der Lehrer ſagen, daß er Aufſchluß bekommen ſolle, ſobald er das Griechiſche angefangen. Im Griechiſchen findet er nun Adjectiva wie σαφής, ές, εὐμενής, ές, und gerade ſo wie σαφής zu σαφές verhalten ſich Venus, lepus, Ceres zu den ähnlichen Neutra: venus iſt in venustus noch erhalten, wie augus in augustus, onus in onustus. S. 68, 2. konnte wohl ein Grund angegeben werden, warum baccar u. ſ. f. kein i im Ablativus nehmen S. 70, 2. ſteht domus zu vereinzelt; das Schwanken der Declination findet ja namentlich noch in einer ganzen Reihe von gleichartigen Nomina ſtatt. Die griechiſche Declination und die Anomala ſind hier für ein Elementarbuch gewiß mit hinlänglicher Ausführlichkeit behandelt. Daſſelbe gilt von den Geſchlechtsregeln. Sehr klar iſt die Darſtellung der Adjectiva. Vielleicht hätte in den Zuſätzen bemerkt werden dürfen, daß die Formen inermus u. ſ. f. die ältern und ſtärkern, die Formen inermis etc. die ſpätern und ſchwächern ſeien. Die Bemerkung über nequam iſt nicht etwa leichtſinnig hingeworfen, ſondern beruht auf der Annahme einer von Ritſchl ſehr ausführlich und überzeugend begründeten Anſicht, wie denn überhaupt über manches Auffallende, was im Elementarbuche in ſchlichten Worten hingeſtellt werden mußte, nicht ſofort der Stab gebrochen werden darf. Auch in §. 41, Steigerung der Adjectiva, haben die feſten Ergebniſſe der neuen Sprachforſchung ihre verdiente Aufnahme gefunden. Die unglückliche Meinung, als ſei der Comparativus auf or gebildet, und or werde an einen Caſus auf i angeſetzt, iſt verbannt und das echte ior aufgenommen. Wir hätten nur gewünſcht, daß neben ior noch geſtanden hätte (aus urſprünglichem ios), damit dem Schüler gleich das Verhältniß zum Neutrum ius klar würde. Denn r iſt ſo wenig eine Endung als s, ſondern beide ſind ſtammhafte Theile. Es iſt nun wohl bekannt, daß die volle Form des Comparativſuffixes eigentlich — ĭjans, ſchwach

— ijas iſt, aus welcher einerſeits das griechiſche — *ιων, ιον*, anderſeits das lateiniſche ior (ios) ius gezogen iſt. Dieſe conſonantiſch auslautende Form gieng in den germaniſchen Sprachen zunächſt in die ſchwache Declination über, goth. — iza (n) oder ôza (n), althochd. — iro (n) — ôro (n), wobei entweder ia in i zuſammengezogen oder i ausgeſtoßen wurde; warum dieſe Geſtalten für uns nicht unweſentlich ſind, wird ſich gleich ergeben. Der Superlativus iſt hier wieder mit Geſchick erklärt, und gewiß wird mancher Lehrer die Erfahrung machen, daß er mit dieſer Erklärung auch praktiſch weiter kommt, als mit der bloßen Empirie. Nur noch nicht ganz vollſtändig wagte Herr Frei den neulich gefundenen Reſultaten im Elementarbuche Raum zu geben; wir hätten's ohne Scheu gewagt und das Geſetz einfach ſo formiert: In den meiſten Wörtern hat ſich timus an den auf — is verkürzten Comparativſtamm angeſchloſſen und iſt mit ihm in — issimus übergegangen. Dieſe Verkürzung kommt auch ſonſt vor, wie wir ſie eben im Germaniſchen fanden, in mages, mage, magis, für magius in pris für prius in den Adjectiven priscus, pristinus etc. Bei secus hatte der Verf. alles Recht zwei Comparativformen anzuſetzen und sētius ſt. sēcius zu ſchreiben; denn, wie Fleckeiſen bis zur Evidenz erwieſen, sētius ſteht für sectius, secitius. Schwer iſt es zu ſagen, was denn secus ſelbſt ſei; ſicher iſt ſeine Ableitung von sequ — in sequor, aber nicht klar, ob es nun, wie Corſſen meint und wie es formell möglich wäre, ſchon ſelbſt für sequius ſtehe, oder aber eine alterthümliche neutrale Participialform ſei. §. 42 konnte bei minor und minus auf die i-loſe Form, wie ſie auch im Germaniſchen ſich zeigt, aufmerkſam gemacht werden. Daſſelbe or findet ſich angefügt an den Superlativſtamm primo, da ja primores nichts anderes iſt als Comparativus von primus. Ganz verſtändig gegenüber der frühern Ausgabe iſt die Bemerkung fortgelaſſen worden, daß exterus, inferus und superus von den Adverbien extra, infra und supra hergeleitet ſeien. Die volle Geſtalt für — trā, — rā iſt — terâ, — erâ, wie ſie nun auch durch die Metrik und Inſchriften nachgewieſen iſt, alſo ſind jene Adverbien die einfachen Ablative gen. fem. von exterus u. ſ. f. Dieſe Adjectiva aber auf — terus, verkürzt — rus, ſind vollkommen gleich geſtaltet, wie die griechiſchen gewöhnlichen Comparative und ſind eigentlich Comparative, die freilich in den italiſchen Sprachen und im Germaniſchen in der Regel nur von localen Begriffen gebildet werden. Wie in exterior das gewöhnliche Comparativſuffix an — tero tritt, ſo ſehen wir das Umgekehrte in magister und minister; denn, ſeit wir Kenntniß vom Oſciſchen haben, iſt es

nicht mehr möglich minister von manu (ad manum) stans herzuleiten. Die §. 43 ff. betreffen die Pronomina, die hier ſehr reinlich geordnet ſind. Wir wiſſen aus Erfahrung, daß das im Elementarbuche keine Kleinigkeit iſt, indem gerade dieſe Wörter am leichteſten wieder vergeſſen und durch einander geworfen werden. Eine wiſſenſchaftliche Behandlung der Pronomina iſt keineswegs leicht, und nur ſehr Vereinzeltes aus dem hier Gefundenen kann ſchon im erſten Unterrichte, oder mindeſtens bei der Wiederholung des erſten Unterrichtes mitgetheilt werden. So wird gleich bei den Pronomina perſ. ego und tu auffallen, daß ſie keine Endungen haben: ego iſt nun als eine Zuſammenſetzung aus zwei Pronominalſtämmen erwieſen. Bei den Genetiven mei und tui erwacht dieſelbe Frage als bei den Genetiven lupi etc., und auch hier finden ſich Ueberreſte der Geſtaltung mit s bis ſpät hinunter. Bei mi-hi, tibi, sibi läßt ſich leicht ſagen, daß das bi und das hi dieſelbe Grundform — bhi vorausſetzen, und zugleich kann hier für die Lautlehre nachgetragen werden, daß die Aſpirate verwandter Sprachen im Lateiniſchen entweder in eine spirans oder in eine Media übergehe. Die Acc. mē u. ſ. f. haben offenbar ein m verloren, das ſchon im Sanskrit fehlen kann, die Abl. me u. ſ. f. aber ſtehen für med, ted, Formen, die auch ſpäter noch vorkommen, aber dann auch für den Accuſ. gelten. Nos, vos im Nomin. und Accuſ. Plur. ſind jedenfalls auf verſchiedene Weiſe entſtanden, die Genetive aus den Poſſeſſiven genommen; nobis und vobis ſtehen für nobjus, vobjus, und — bis iſt nur eine anders verſtümmelte Form als — bus für daſſelbe alte — bhjas. Mit ejus und eorum gelangen wir an andere den Pronomina und Pronominalia eigenthümliche Formen, von denen mindeſtens die erſtere noch immer keine ganz ſchlagende Erklärung gefunden; am allerwenigſtens genügt uns diejenige, die in neuerer Zeit vielfach gegeben worden, daß in — ius, us die Genetivbildung ſei und dieſes u dem in nominus für nominis entſpreche. Eigenthümlich und bald hervorzuheben iſt auch die Neutralendung auf d, die uralt iſt und im Deutſchen ſich bis heute bewahrt hat, während das Griechiſche zufolge ſeinem ſtrengen Lautgeſetze deſſelben entbehren muß, wie uns ἄλλο gegen aliud u. ſ. f. zeigen. Mit gutem Rechte hat der Verf. cui und huic als einſilbig bezeichnet und dadurch auch für die richtige Ausſprache von alieni geſorgt. Feiner als die übrigen italiſchen Sprachen ſcheidet das Lateiniſche zwiſchen quis und qui, quid und quod. Schon im älteſten Sanskrit findet ſich ſowohl ein a- als ein i-Stamm dieſes Pronomens, aber ohne weſentlichen Bedeutungsunterſchied. Die Frage- und Relativ-

wörter, ſowohl flectierte als zu Adverbien gewordene, mit anlautendem n ſind ſämmtlich eines c-lautes verluſtig geworden, und warum ſollten wir nicht bei Zeiten darauf aufmerkſam machen dürfen, daß uter für cuter (ein Comparativus von quis und qui, ubi für cubi u. ſ. f. ſtehen, da ja bald Formen wie alicubi, alicunde erſcheinen werden, denen kaum ein euphoniſches c zugeſchrieben werden will. Abſichtlich ſind alius und alter neben einander geſtellt; für den Lehrer, der mit den Ergebniſſen der neuen Sprachforſchung nicht genauer bekannt iſt, iſt es vielleicht nicht unintereſſant zu hören, daß nicht nur alter, daß ſicher auch alius ein Comparativus iſt. Die urſprünglichſte Form lautete anîjans, woraus anîja und ſpäter anja ward; der Stamm an hat ſich noch im Deutſchen ander, im Griechiſchen ἄνευ, ἄνις u. ſ. f. erhalten, oft aber erſcheint deſſen n als l, ſo in ἄλλος für ἀλjος, in alius, im Deutſchen elend d. h. ellende, alilenti (der außer Landes, in einem andern Lande iſt.) —

Gern hätten wir geſehen, wenn der Verf. den Zahlwörtern, namentlich den Ordinalia und Quotientiva einige Bemerkungen über ihre Bildung zugefügt hätte. Wir müſſen darüber hinwegeilen, da unſre Arbeit, wollen wir noch die Wortbildung in's Auge faſſen, ſonſt faſt zu umfangreich ausfallen wird. — Dieſe Grundzüge der Wortbildung, die etwa im zweiten Jahre des lat. Unterrichtes vorgenommen werden kann, betrachten wir als einen wahren Schmuck unſers Elementarbuches. Könnte auch da und dort die Anordnung eine beſſere ſein, die Erſcheinungen ſelbſt ſind im Ganzen trefflich behandelt. Wir treten hier nur auf Einzelnes ein, was vielleicht auf den erſten Anblick auffallend erſcheinen könnte. Bei der Ableitung der Verba trennt der Verf. die Deſiderativa auf — tu — rire u. ſ. f. von dem Particip. Futuri Activi und läßt jene Bildungen durch den Zuſatz von rire, eigentlich sire, zum Stamm des Supinums entſtehen. Man könnte vielleicht darüber ſtreiten, ob dieſer Zuſatz nicht vielmehr zum Neutrum des Part. Perf. Paſſ. gemacht worden ſei, alſo esurire für esa — rire ſtehe, aber in der Auffaſſung der ganzen Formation hat ſich Herr Frei ſchwerlich geirrt. Soweit wir uns erinnern, hat Benfey zuerſt in ſeiner größern Sanskritgrammatik dieſe Erklärung gegeben. Das zugeſetzte sio, sjo iſt ein Conjunctivus von sum und entſpricht vollſtändig dem Griech. σεlω. Eine Spur von einem ganz nach ſanskritiſcher Weiſe gebildeten Deſiderativum iſt viso, abgeleitet von video. Seine volle Geſtalt muß vivitso geweſen ſein; denn Reduplication und zugeſetztes s ſind die weſentlichen Requiſite des Deſiderativums, wie es einſt unmittelbar aus dem Wurzellaute ſich hervorbildete. Betrachten wir die

als von Verben abgeleitete Verba bezeichneten Derivata näher, ſo ſind ſie allerdings dem größern Theile nach eher Denominativa, mindeſtens von den nominellen Theilen der Conjugation abgeleitet; das ſahen wir ſo eben von den Deſideratívis, das müſſen wir von den Bildungen auf — tare etc. annehmen, die ganz klar auf Participien hinweiſen, das gilt auch von den Diminutiven, die Nomina auf ulus vorausſetzen. Das Sanskrit bietet uns noch einen herrlichen Reichthum von Geſtalten, die ſich unmittelbar an die Wurzeln anſchließen, die Sprache der Hellenen weiſt uns wenigſtens noch größere Trümmer auf und zeugt für die überkommene Erbſchaft, die italiſchen Sprachen ſind in dieſer Rückſicht arm geworden. — Kurz, aber genauer als ſelbſt in größern und berühmten Lehrbüchern, ſind die zuſammengeſetzten Verba in unſerm Elementarwerkchen behandelt. Wer Lachmanns Commentar zu Lucretius kennt, wird die Darſtellung der Zuſammenſetzungen mit facere und fieri ganz begreifen, nur das hätte vielleicht noch zugefügt werden ſollen, daß man hier nicht labéfacit oder lábefit accentuieren dürfe, ſondern entweder lábefacit, lábefit oder labefácit, labefit auszuſprechen habe. Ebenſo war es ſicher nicht unpraktiſch bei vaenire mit einem Worte zu bemerken, daß es und in welchem Umfange es als Paſſivum von vendo eintrete, damit unſre Jungen ſich bei Zeiten ihr vendor abgewöhnen. Treffliche Andeutungen enthalten die Zuſammenſetzungen mit Präpoſitionen, wie ſie hier aufgeführt ſind, und namentlich ſind hier die vollern Geſtalten der Beziehungswörter zu ihrem Rechte gekommen, nicht nur red, sed, prod, auch abs, obs, subs, über welche uns Kuhn und Corſſen ins Klare geſetzt. Das konnte noch deutlicher hervorgehoben werden, bei welchen Anlauten des Verbums die ein e oder andere Geſtaltung der Beziehungswörter, ſofern deren mehrere ſind, ſtattfinde; das konnte wenigſtens in ſo weit hervorgehoben werden, als der Gebrauch der einen oder der anderen auf allgemeineren Geſetzen beruht, z. B. dis (da s ſelbſt tenuis iſt) zeigt ſich vor tenues, dir vor Vokalen (indem s zwiſchen zwei Vokalen zur Media r wird), dī vor den Mediä (für dir mit Ausfall des r) und Liquidä. Die Feinheiten, welche hier die Sprache zeigt, müſſen mindeſtens beiſpielsweiſe dem Schüler zu guter Zeit zur Anſchauung gebracht werden. In den Zuſätzen gibt der Verf. die Reſultate der vergleichenden und hiſtoriſchen Sprachforſchung (Dietrich) über die Schwächung der Vokale in Zuſammenſetzungen mit Präpoſitionen, die wieder auf ganz beſtimmten Geſetzen beruhen, welche praktiſch ſehr nutzbar gemacht werden können. Anläßlich des Wortes legere konnte auch intellegere aufgeführt werden, das ſelbſt der Anfänger nicht

mehr intelligere ſchreiben ſoll. Auffallend iſt der Uebergang von ā in ē in hālare, anhēlare, wir ſprachen anderwärts die Vermuthung aus, es dürfte hier noch das urſprüngliche i von hiare nachgewirkt haben; denn daß halare ein Denominativum und die urſprüngliche Wurzel hiare ſei, daran iſt nicht zu zweifeln. Zu d) fügen wir hinzu coepi von coipi (cfr. apiscor) und debeo, noch bei Plautus dehibeo. In §. 52 ſind die abgeleiteten Subſtantiva behandelt. Der Subſtantiva, die unmittelbar der Wurzel gleich ſind, ſind im Lateiniſchen bedeutend weniger als in der alten Sprache der Veda, aber immerhin noch eine anſehnliche Zahl. Ganz richtig iſt für die Nom. ag. — tor und — sor, — trix und strix angeſetzt, mindeſtens iſt es unmöglich, da Subſt. auf or zu finden, welches an den Supinconſ. t s angetreten. Die Femininbildung — strix iſt eigentlich immer nicht strix, ſondern — trix, und das davorſtehende s rührt vom Zahnlaute, mit dem die Wurzel endigte, her: tond — trix, mußte ton — strix werden. Zu dieſen Geſtalten auf — tor iſt — trum das Neutrum und bezeichnet die thätige Sache. Sehr beſonnen ſind neben — brum, — bulum, — crum, — culum auch — rum und — lum aufgeſtellt worden; es iſt in der That der vergleichenden Sprachforſchung möglich auch dieſe Silben als Ausdruck des Mittels zu begreifen, ſo daß wir alſo nicht labrum als für labbrum und jaculum als für jacculum ſtehend zu erklären haben. Die Ableitungen — men und — mentum werden durch griech. — ματ vermittelt, die volle Form iſt — mant, ment; mentum iſt in die vokaliſche Deklinat. hinübergewandert. Die Elemente — os und — or bilden im eigentlichſten und urſprünglichſten Sinne die Masculin. zu den Neutren auf — us, — ur, welche letzteren den griechiſchen auf — ος, den gothiſchen auf — is (sigis) und den ſanskritiſchen auf — as entſprechen. Die Maſſe von Wörtern, die hierher gehören, ſind ſammt und ſonders, wie die neuere Forſchung erwieſen, dem Part. Imperf. entnommen, deſſen t in s übergieng; daß nachher or auch an Nomina antrat, hindert dieſe Annahme nicht. Eigenthümlich ſind dem Lateiniſchen nicht die Formen auf — tus — sus, die den griechiſchen auf τυ entſprechen, aber diejenigen auf — tio und sio, in denen zwei Suffixen verſchmolzen ſcheinen. Ueber die Suffixe — ido (ēdo) und īgo laſſen wir uns hier nicht aus und wollen nur für das erſtere an griech. — δόν mahnen. Sehr richtig trennte Herr Frei die Diminutiva auf (u) lus von den zuſammengeſetzten auf culus, wie ſie in homunculus, fraterculus erſcheinen. Das einfache fratrex d. h. fratriscus, fratercus zeigt ſich uns ja noch im Umbriſchen. Gar nicht unweſentlich ſind die Anm. 1. und Anm. 2.

über o ſtatt u vor l und über das Geſchlecht der Diminutiva. Das in Anm. 2. enthaltene Geſetz hat ſ. Z. Dietrich einläßlich begründet. Die Suff. - tas und - a, tus ſind natürlich, wie die folgenden, nur der Bedeutung wegen zuſammengefaßt. Sicher iſt eigentlich — tus, wohl an vorauszuſetzende V. V. denom. auf — a, re angehängt, urſprünglich nichts anderes als das oben beſprochene — tus und bezeichnen zunächſt die Weſenheit, dann aber auch Collectives. Die Suff. — tum und — etum (für tvam, wie tu für tva) ſind nicht grundverſchieden von den eben beſprochenen Masculina, die Wörter auf — ētum offenbar durch V. V. denom. hindurchgegangen. — Arium ſteht für älteres — āsium, wie uns die übrigen italiſchen Dialekte beweiſen. Das Suff. — tus, — tutis können wir nicht von — tas, — tatis trennen; — tudo iſt ganz entſchieden zuſammengeſetzt aus tu + don. In §. 53 iſt gewiß mit Recht die Erklärung, die Bopp von miles u. ſ. f. gegeben, aufgenommen; aber auch — it iſt, wenn nicht ein Verbalſubſtantivum, doch ein Verbalnomen, d. h. ein Participium Imperf., wie es nach Benfey Ebel erwieſen. Nur wenige Bemerkungen theilen wir mit über die abgeleiteten Adjectiva. Das Suffix — ulus in credulus u. ſ. f. iſt kaum etwas anderes als eine Nebenform von — osus, ſo auffallend dieſes beim erſten Anblicke ſcheint: beide — ulus und — osus führen uns auf ein volleres — vant, griech. — *Fεντ* zurück, aus dem einerſeits — onsus, — ossus, anderſeits — varo, — valo, — ulo hervorgingen; und faſt möchten wir meinen, daß in — ulentus, — olentus ein zuſammengeſetztes Suffix vorliege, jedenfalls ſteckt darin nicht, wie einer ſcharfſinnig (?) vermuthet, ein plentus von pleo. Die Suff. — ĕus, — neus, — nus ſind in ihrem Stoffe vielleicht nicht ſo gleichartig als ſie es ſcheinen: ĕus ſteht ganz ſicher für ein — ēus, wie Lucius für Lucius und entſpricht dem ſanskr. — êja, dem griech. — ειος, εος; — neus und — nus liegen nahe an griech. — μεος in ἀνδρόμεος und ſanskr. — maja, das wohl urſprünglich „geſtaltet" meint. — ternus und — urnus (in hesternus, diurnus) ſind doppelte Bildungen, indem an Adverbia, die mit der lokalen Comparativendung ausgeprägt waren, noch — no hinzutrat, wie in externus u. ſ. f. Endlich ſind auch in §. 88 die Composita possessiva in der lateiniſchen Grammatik und mit Fug ſchon im Elementarbuche zu ihrem Rechte gekommen; längſt hat ſie Curtius in die griechiſche Grammatik eingeführt. — Vielen mag die Darſtellung der abgeleiteten Adverbia (§. 56) etwas fremdartig erſcheinen, aber ſie iſt durch und durch wahr. Daß die Adverbia auf ē in der That veraltete Ablative ſeien, wer wollte es noch läugnen,

wenn ihm die inſchriftlich beglaubigte Form facilumed entgegen gehalten wird? Wie dieſe Ablativform entſtanden, das läßt ſich auch erklären, ſobald man die volle Endung — at, — ad, — ed, — id ins Auge faßt. Alſo ſind — und ſehr natürlich — die meiſten lateiniſchen Adverbia Ablative, ganz wie die griechiſchen auf — ως. Das Suff. — ter iſt ſeinem Stoffe nach comparativiſch, iſt aber wohl am Ende um einen Vokal verſtümmelt, d. h. urſprünglich auch ein Caſus geweſen. Früher brachte man ſchief die beiden Formen — ter und — tus zuſammen, das Sanskrit hat uns eines Beſſern belehrt. — tus entſpricht dem griech. τος, dem ſanskr. tas, deſſen Bedeutung wiederum eine ablativiſche iſt. In mehreren Beziehungen iſt in unſerm Elementarbuche das Richtige für die Subſtantivadverbia mit kurzen Worten gewieſen. Wir verſuchen da einiges zu erklären: in mordicus kann man einen verkürzten Comparativus ſehen, doch ſcheint es uns richtiger hier eine Participialbildung auf — us — ähnlich den Neutren auf — us — anzunehmen. Das Suff. — tim, — sim iſt im Grunde ein Accuſativ des im Lateiniſchen ſonſt verkommenen Suff. — ti, gleich griech. — τι, — σι. Zunächſt bildete — tim Adverbia unmittelbar von Verben, nach und nach aber und wohl durch V. V. denom. vermittelt, trat es auch an Nominalſtämme. — Interim iſt im Grunde eine Zuſammenſetzung, wie intereā u. a., eine Zuſammenſetzung von inter mit dem Locativ im für ifim von is. Sehr paſſend wird dieſer §. geſchloſſen mit den Pronomialadverbien ibi etc., denen nur vielleicht auch die fragenden hätten vorausgeſchickt werden ſollen, dem ibi ſ. ubi, dem inde ſ. unde, dem eo ſ. quo. Zunächſt in der Reihe ibi u. ſ. f. finden wir Ruhelocative: — ibi iſt uns ſchon aus den Pronomen bekannt, hīc u. ſ. f. entſprechen Locativen, wie Romae, Corinthi u. a. Die Reihe b.) iſt erſt in jüngerer Zeit ins Licht geſetzt worden: Ritſchl hat erwieſen, daß inde aus im-de, hinc aus him-ce u. ſ. f. zuſammengeſetzt ſeien, daß dieſe aber Locative ſeien, auf die Frage woher?, und die Sprachvergleichung hat gezeigt, daß dieſe Locativendung zuerſt — fim gelautet und dem griech. — φιν, dem ſanskr. — bjam entſpreche. In der Reihe c.) (alt ſagte man auch hōc ſt. huc) ſehen wir Dative, die ganz gleich formiert ſind, wie populo ſ. populoi u. ſ. f. In §. 57 ſcheint Herr Frei für illico die falſche Etymologie feſtzuhalten; nach Ritſchl's Auseinanderſetzung in den prolegomena zu Plautus zweifeln wir mindeſtens keinen Augenblick daran, daß illico für in loco ſtehe.

Gerne würden wir nun noch auf die Syntax eingehen und auch da nachweiſen, daß dieſe neue Bearbeitung von Grotefends Elementar-

buch eine wesentlich verbesserte sei, doch auch da und dort noch weitere Wünsche aussprechen; aber schon ist unsre Arbeit sehr lang geworden. Weniger wesentlich ist eine Durchmusterung des im Grunde gleich gebliebenen Lesestoffes. Wir begrüßen am Ende noch einmal den entschiedenen Fortschritt, der sich in diesem Elementarbuche spüren läßt, und geben uns dem Vertrauen hin, daß unser liebe College sein Adoptivkind weiterhin in diesem Sinne ausrüsten werde. Schenkt uns die Vorsehung Kraft und Zeit, so bauen wir in Zukunft einen größern Bau auf dem Fundamente der vergleichenden und historischen Forschung.

Im Mai 1858.

H. Schweizer.

Bemerkungen zu: Ueber das Studium der Mathematik auf Gymnasien von Dr. E. von Cölln.

Von J. Winkler, Realschullehrer in Perleberg.

In einem Aufsatze „über das Studium der Mathematik auf Gymnasien" von Herrn Dr. E. v. Cölln in Küstrin — No. 4. 1858 der Revue — wird von den Gymnasien die Unterweisung in der Differenzial- und Integralrechnung so wie der analytischen Geometrie gefordert. Auch wird die Verordnung vom 12. Januar 1856 angegriffen, da sie bestimme, daß außerordentliche Leistungen in der Philologie mangelhafte Kenntnisse in der Mathematik ausgleichen. Diesen Forderungen und Angriffen liegt aber eine Verkennung des Wesens der Schulbildung zu Grunde, und wir müssen denselben mit aller Entschiedenheit entgegentreten. Wir finden es zunächst in der Ordnung, daß außerordentliche Leistungen in der Philologie beim Abiturientenexamen Mangelhaftigkeit in der Mathematik decken, denn die Schule muß und soll der individuellen Begabung und Neigung Rechnung tragen und nicht der breiten Straße der überall gleichmäßig bewanderten Mittelmäßigkeit Vorschub leisten; die Kraft etwas zu leisten wird viel mehr geübt, wenn der angehende Philologe es zu etwas Außerordentlichem in seinem Gegenstande bringt, als wenn ihn die Furcht vor dem Abiturientenexamen zwingt unverhältnißmäßig viel Zeit und Liebe zu opfern um weniger „schwächere" Leistungen in der Mathematik zu Tage zu fördern. Der völligen Unkenntniß in der Mathematik spricht die angezogene Ministerial-Verfügung durchaus nicht das Wort: es ist nur von einer Compensation *schwächerer* Leistungen in der Mathematik durch vorzüglich philologische und umgekehrt die Rede. Diese Compensation soll aber nur beim Abiturientenexamen statthaben, beim Jünglinge, nicht bei den Klassenversetzungen, nicht beim Knaben; bei den Klassenversetzungen wird sogar eine angemessene Strenge empfohlen, wodurch eine völlige Unwissenheit des Abiturienten in der Mathematik offenbar zur Unmöglichkeit gemacht wird. Wenn der Herr Verfasser des in Rede stehenden Aufsatzes behauptet, den gleichen Vortheil habe der Mathematiker nicht, denn er werde es niemals bis zur Oberprima bringen, wenn er die Philologie vernachlässigen

wollte; ſo liegt dieſer Behauptung eben dies unmotivirte identiſch-
des Abiturientenexamens mit den Klaſſenverſetzungen zu Grunde.
iſt alſo nicht einzuſehen, warum die Mathematik nur das Stie
des Gymnaſii, wie der Herr Verfaſſer behauptet, ſei.

Der Verf. ſagt ferner, auf den Namen eines Gebildeten
Niemand Anſpruch machen, der nicht auch mathematiſch gebilde
Daß aber darum irgend eine Nothwendigkeit vorliege in den
naſien den höhern Kalkül zu treiben, leugne ich entſchieden; die
thematiſche Begründung der Phyſik iſt nicht Sache des ſogenan
Gebildeten, ſondern die der Wiſſenſchaft; wollte das Gymnaſium
Forderung erfüllen, ſo würde es in dieſem Theile zu einer math
tiſchen Fachſchule. Der angehende Mathematiker möge ſich in P
mit dem höhern Kalkül beſchäftigen. Die Miniſterial-Verfügun
12. Januar 1856 giebt ihm Muße, aber man zwinge nur nicht
Primaner dazu. Auch verliert der angehende Mathematiker n
wenn er den höhern Kalkül ruhig der Univerſität überläßt, es g
eine gewiſſe Reife des Geiſtes dazu ſich in demſelben zurecht zu fin
die der Student eher hat als der Primaner; die Elementarmath
tik wird dieſem genug Stoff zu ſeinen Privatſtudien bieten. —
„ſchon ſeit geraumer Zeit die Univerſitätslehrer der Mathematik
der Naturwiſſenſchaften klagen über die mathematiſche Bildung,
ihre Zuhörer von den Gymnaſien mitbringen und die oft in
Art vernachläſſigt erſcheint, daß die Studirenden ſelbſt bei dem b
Willen nicht im Stande ſind, den Vorleſungen zu folgen“, wird
mir den meiſten Mathematikern eine Neuigkeit ſein, ich habe we
ſtens bis zum Jahre 1850 dergleichen Klagen nicht gehört. Die
kenntniß des höhern Kalküls hat gewiß nicht dieſe Klage verurſ
derſelbe wurde zu meiner Univerſitätszeit mit vielem Fleiße von
Univerſitätslehrern behandelt und den Zuhörern zu geeigneten Ueb
gen vielfach Veranlaſſung gegeben, ich erinnere z. B. an die Bü
von Grunert und Sohnke. Man begreift auch nicht, wie ſolche
gen begründet ſein ſollten, denn nur diejenigen, welche ſchon auf d
Gymnaſium ſich mit Vorliebe mit der Mathematik beſchäftigten
ſich in derſelben auszeichneten, ſtudiren dieſe Wiſſenſchaft, und
müßte wunderlich zugehen, wenn dieſe nicht in der Elementarmat
matik bewandert ſein ſollten; nur dieſe haben die Univerſitätsprofeſ
ren bei ihren Zuhörern vorauszuſetzen. Wird aber auf den Gymn
ſien erſt der höhere Kalkül betrieben, ſo ſind ſolche Klagen nicht me
unwahrſcheinlich, denn alsdann wird die Zeit mangeln ſowohl in d
ſem als auch in der Elementarmathematik etwas Tüchtiges zu le

Dieſe Zeit wird nicht — wie Herr v. C. zu glauben ſcheint — einfache Stundenvermehrung (gegen die Miniſterial-Verfügung Jan. 1856) gegeben, denn es handelt ſich hier hauptſächlich um Zeit zu Hauſe, die der höhere Kalkül der Uebungen wegen in uch nimmt; auch iſt eine Tabelle, nach der die Mathematik in ta und Tertia die Woche 2 Stunden, in Secunda und Prima unde Unterrichtszeit mehr erhalten ſoll, ohne Werth, wenn nicht ich angegeben und nachgewieſen wird, welcher Disciplin dieſe richtszeit entzogen werden kann. — Der Herr Verfaſſer fährt in lben Abſatze fort: „Seitdem man den Kalkül auch auf die Naſſenſchaften anwendet, ſtellt ſich der erwähnte Uebelſtand um ſo r heraus und verlangt, wenn anders die Univerſitäten den beabgten Nutzen für die Wiſſenſchaft haben ſollen, dringend Abhülfe.“ ich dächte, der Kalkül wird nicht erſt in den letzten Jahren auf Naturwiſſenſchaft angewendet; iſt bisher bei der Unzulänglichkeit mathematiſchen Gymnaſialbildung (!) ſo viel in dieſer Disciplin ſt worden, ſo wird die dringende Abhülfe wohl nicht ſo noth Es ſcheint einfach zu folgen, daß der Studirende ſich nicht zur Phyſik wende, bis er in der Mathematik den höhern Kalkül wirt habe; freilich wird man in drei Jahren dann nicht fertig Mathematik und Naturwiſſenſchaften, — nun die Philologen überten ſchon längſt das Triennium, auch kann der Jüngling dem Manne Manches übrig laſſen; fertig in ſeiner mathematiſch-naturwiſſenlichen Bildung ſoll auch der die Univerſität Verlaſſende nicht Daß aber für den Techniker, der auf Fachſchulen ſeine Fachung fortſetzt*), der mathematiſche Unterricht der Gymnaſien nicht reicht, gebe ich gern zu und ſtimme dem Herrn Prof. Langbein in r Anmerkung vollkommen bei.

Wir haben aber den Aufſatz des Herrn v. C. auch nicht ohne

*) Nicht doch; beginnt! — Da ich nun hier doch einmal eine Anmerkung en muß, ſo ſei auch die zweite verſtattet: Herr W. beſtreitet nicht, daß Herr C. Klagen über die mathematiſche Bildung der angehenden Studirenden vernen; ſie ſind ihm freilich eine Neuigkeit. Indes iſt ja manches Neue wahr. n nun ſolche Klagen laut werden, wollen wir dann die Gymnaſiallehrer, welche ſtmänner in dem höhern Sinne ſind, daß ſie außer der Uebung im philologiſchen etwa noch im hiſtoriſchen Erkennen die Uebung in den übrigen Arten des Erens auch für nothwendig und zur Bildung weſentlich zugehörig anſehen, wollen dann dieſe nicht lieber ermuntern zu der Prüfung, ob wirklich unſre heutige maatiſche Gymnaſialbildung“ für den Zweck der Gymnaſialerziehung zulänglich ſei? — Lgbn. unſre
oung zulämöluz

Zuſtimmung geleſen; wir ſtimmen ihm ganz darin bei, daß auf dem Gymnaſium (und auch auf der Realſchule) viel zur Belebung und Befeſtigung des mathematiſchen Sinnes außerhalb der mathematiſchen Lehrſtunde geſchehen könne, namentlich muß in dieſen Anſtalten die Rechenſtunde ein propädeutiſcher Unterricht für die Arithmetik ſein und in dieſem Sinne gegeben werden; einige dahin zielende Wege anzudeuten wird hier wohl der Ort ſein. Daß das leidige Diviſionszeichen „:“ nicht überall in gleichem Sinne gebraucht wird, iſt eine Thatſache, die je länger je mehr ſich ausbreitet. Wenn nur überall die Mathematiker ſelbſt gleichmäßig an der alten Bezeichnungsweiſe feſtgehalten hätten, ſo wäre dieſem Uebelſtande, wenn er überhaupt zu Tage getreten wäre, wohl bald abgeholfen, denn wie es die Seminardirectoren auf dem Gymnaſium gelernt haben, alſo lernt es der zukünftige Elementarlehrer. Das plus- und minus-Zeichen wird wohl von den Rechenlehrern meiſt gebraucht, aber mit dem Multiplicationszeichen ſieht es darin überaus ſchlimm aus, daß der Unterſchied zwiſchen Multiplikator und Multiplikandus bei ſeinem Gebrauch ſelten feſtgehalten wird; 3 . 4 Fuß und 4 Fuß . 3 kann man häufig als gleichbedeutende Bezeichnungsweiſen finden. Vorſchub wird dem Knaben geleiſtet durch das ſich noch hin und wieder findende veraltete $\times$, in dem Sinne von „multiplizirt mit“, welches Zeichen aber gänzlich ausgerottet werden muß ſowohl wegen ſeines Ueberfluſſes, als auch wegen der nicht möglichen, ſondern auch faſt unvermeidlichen Verwechſelung mit dem x der Arithmetik; wo dies Zeichen noch beliebt wird, ſollten die Knaben wenigſtens geübt werden in der Umformung 4 Fuß $\times$ 3 = 3 . 4 Fuß. Bei der Diviſion muß die Rechenſtunde den Unterſchied von Meſſungs- und Theilungsaufgaben hervorheben, erſt dann iſt es möglich in den verſchiedenen Diviſionsaufgaben dem Knaben verſtändlich zu werden. Bei der einfachen Aufgabe: Wie viel Thaler ſind 760 Sgr.? finde ich es unverantwortlich, wenn der Lehrer den Knaben mit 30 in 760 Sgr. hineindividiren läßt: der Knabe muß ſich vielmehr klar werden, daß 760 Sgr. überhaupt gar keine Thlr. ſind, ſondern eben nur 760 Sgr., konkreter muß er alſo die Frage ſo ſtellen: In wie viel Thaler kann man 760 Sgr. umwechſeln, oder wie vielen Thlrn. kann man 760 Sgr. gleichſetzen? er fragt ſich, wie viel mal kann man 30 Sgr. aus 760 Sgr. herausnehmen, er muß mit 30 Sgr. in 760 Sgr. hineindividiren [richtiger hineinmeſſen] u. ſ. w. Der Lehrer muß den Schüler daran feſthalten lehren, daß der Quotient dieſer Diviſion niemals Thaler, niemals benannt ſein kann, ſondern das Wörtchen „mal“ führt, daß die ausge-

führte Diviſion nur ſagt: 760 Sgr. = 25 . 30 Sgr. + 10 Sgr., daß alſo noch das Raiſonnement 1 . 30 Sgr. = 1 Thlr., folglich 25 . 30 Sgr. = 25 Thlr., mithin 760 Sgr. = 25 Thlr. + 10 Sgr. = 25 Thlr. 10 Sgr. zur Löſung der geſtellten Aufgabe gehört. — Bei der Addition und Subtraction der Brüche ſollte zuerſt förmlich die Erweiterung der Brüche zu Brüchen mit gleichem Nenner vorgenommen werden, alſo:

$$\frac{5}{6} + \frac{3}{4} = \frac{2.5}{2.6} + \frac{3.3}{3.4} = \frac{10}{12} + \frac{9}{12} = \frac{19}{12}$$

Bei der Diviſion mit Brüchen muß bei Theilungsaufgaben wenigſtens die Regel ſo gefaßt und erklärt werden:

man kehre den Diviſor um und mache ihn zum Multiplikator [Herr v. C. macht ihn zum Multiplikandus], alſo

$$\frac{7}{9} \text{ Fuß} : \frac{2}{5} = \frac{5}{2} \cdot \frac{7}{9} \text{ Fuß},$$

und es iſt kein Grund vorhanden, warum man nicht ebenſo bei Meſſungsaufgaben und alſo auch bei allen unbenannten Aufgaben ſo verfahren könnte, alſo

$$\frac{7}{9} \text{ Fuß} : \frac{2}{5} \text{ Fuß} = \frac{7}{9} : \frac{2}{5} = \frac{5}{2} \cdot \frac{7}{9} = \frac{35}{18} \text{ mal.}$$

Es wird überhaupt gut ſein in Gymnaſien und Realſchulen die einzelnen Rechenoperationen möglichſt in Form der Gleichungen auftreten zu laſſen. Iſt die Aufgabe gegeben: 18 Pfd. koſten 17 Thlr. 12 Sgr. 9 Pf., was koſten 7 Pfd., ſo laſſe ich ſo ſchreiben:

18 Pfd. = 17 Thlr. 12 Sgr. 9 Pf.

(folglich) $1 \text{ Pfd.} = \frac{17 \text{ Thlr. } 12 \text{ Sgr. } 9 \text{ Pf.}}{18}$ (geleſen: den 18ten Theil von dem was 18 Pfd. koſten etc.

(alſo) $7 \text{ Pfd.} = \frac{7 \,.\, 17 \text{ Thlr. } 12 \text{ Sgr. } 9 \text{ Pf.}}{18}$ (geleſen: 7 mal ſo viel als 1 Pfd. koſtet etc.)

Zerfällt die Ausrechnung in mehrere Haupttheile, deren Reſultate addirt werden müſſen, ſo übt ſich, wenn dieſelben in Gleichungen ausgedrückt ſind, ganz leicht und allmählig der Grundſatz: „Gleiches zu Gleichem addirt giebt Gleiches“ ein: ich ſetze beiſpielsweiſe ein Exempel her, wie daſſelbe vor einigen Wochen in Quarta unſrer Realſchule gerechnet wurde, und laſſe nur das aus, was der Schüler im Kopfe rechnete.

Was kosten 4 Ctr. 27 Pfd. 17 Loth, wenn 1 Loth mit 3 Sgr. 5 Pf. bezahlt wird?

1 Lth. = 3 Sgr. 5 Pf.
1 Pfd. = 3 Thl. 12½ Sgr.
1 Ctr. = 341 Thl. 20 Sg. 100 . 12½ Sg. = 100 . $^5/_{12}$ Thl.

4 Ctr. = 1366 Thl. 20 Sg. = 96 . $^5/_{12}$ Thl. + 4 . $^5/_{12}$ Thl.
= 8 . 5 Thl. + $^5/_3$ Thl.

25 Pfd. = 85 „ 12 „ 6 Pf.
2 „ = 6 „ 25 „
15 Lth = 1 „ 21 „ 3 Pf.
2 „ = 6 „ 10 „

4Ct. 27 Pf. 17Lth. = 1460 Thl. 25 Sg. 7 Pf.

Nicht wenig Luſt verſpüre ich die „nutzloſe Quälerei mit der Grammatik“ gegen Herrn v. C. in Schutz zu nehmen; indeſſen mögen die Philologen ihr Recht wahren. Schließlich aber möchte ich gegen den uncollegialiſchen Ton proteſtiren, der in dem Aufſatze gegen die Elementarlehrer herrſcht; es mag manchen arroganten Elementarlehrer geben, der ſich ſträubt dem Mathematikus der Schule einen Einfluß auf ſeine Methode zu geſtatten, aber gewiß ſind ſolche nur Ausnahmen, die auch dann ſchwinden werden, wenn man ſich hütet einer wenn auch unberechtigten Empfindlichkeit gegenüber das Uebergewicht des Litteraten zu zeigen und ſich bemüht in dem Elementarlehrer den Collegen zu achten, deſſen Arbeit nicht weniger Einſicht verlangt als die des Litteraten, nur in verſchiedenen Abtheilungen deſſelben Gebietes.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Schul- und Handbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Madvig's lateinische Sprachlehre für Schulen. Für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien bearbeitet von Dr. Gustav Tischer, Gymnasiallehrer in Brandenburg. Braunschweig, 1857.
2. Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für mittlere Gymnasialklassen von Dr. Gustav Tischer. Ebendas. 1858.

Madvig's lateinische Sprachlehre hat bisher in den deutschen Schulen noch wenig Eingang gefunden, zum Theil wohl aus dem Grunde, weil es an einem Auszug für die unteren Klassen fehlte, und für den Gebrauch einer und derselben Schule Lehrbücher nothwendig erscheinen, die wenigstens nach denselben Grundsätzen gearbeitet sind. Herr Dr. T. hat sich nun dieser Bearbeitung unterzogen, außerdem aber auch ein sich der Gramatik genau anschließendes Uebungsbuch für die mittleren Klassen geliefert, so daß der grammatische Unterricht hierdurch ein einheitlicher wird. — Was zunächst die Sprachlehre betrifft, so ist die Anordnung bis auf Auslassung und Umstellung einiger Paragraphen ganz dieselbe, wie bei Madvig, so daß auch die Zahlen der Paragraphen übereinstimmen. Vielleicht hätte der Verfasser wohlgethan von Madvig's Anordnung noch öfter abzuweichen, um Regeln, die bei M. an verschiedenen Stellen vertheilt stehn, unter einem Gesichtspunkt zusammen zu fassen und so das Gemeinsame mit einander zu verbinden, was das Erlernen dem Schüler sehr erleichtert, oft erst möglich macht. So finden wir die Regel über die Städtenamen, domus u. s. f., die doch jedenfalls der Schüler für die drei Fragen (woher, wohin, wo) zusammenlernen muß, auf die drei, die Regel über Construction von piget ff. auf die beiden betreffenden Casus vertheilt. Noch störender wird dieses Zerreißen von Regeln, die wenn nicht dem Wesen, doch der praktischen Anwendung nach zusammengehören, in der Syntax der Modi. So enthält Abschnitt III. c. 3. die Lehre vom Conjunctiv und also die denselben regierenden Conjunctionen, der darauf folgende Anhang handelt „über Gegenstandssätze und die dabei gebräuchlichen Partikeln", endlich 30 Seiten später folgt „die Unterordnung der Sätze und der Gebrauch der Conjunctionen dabei",

nachdem in noch einem andern Capitel (6) der Acc. c. inf. behandelt iſt. Daher müſſen ſich öfter im Buch weit von einander getrennte Paragraphen, wie über das conſecutive ut und ut non §. 355, 440, 456. A. ergänzen, oder es ſind ganze Paragraphen, wie 439 u. 441 nichts als Hinweiſungen auf andere. Dieſen Uebelſtand zu vermeiden, hätte freilich der Verfaſſer eine Umgeſtaltung des Buches vornehmen müſſen, die den Gebrauch neben Madvig's Sprachlehre erſchwert hätte, und ſo muß ſeine Bearbeitung mit unter M's. Anordnung leiden, die Niemand, der auch nur die obige Anführung einiger auf einander folgender Abſchnitte der Syntax lieſt, als beſonders zweckmäßig oder als nach ſtreng logiſchen Principien gemacht befinden wird. M. hätte vielmehr von der Unterſcheidung der Sätze ausgehn und daran die Lehre von den Modi und den Conjunctionen anknüpfen müſſen, um dem Vorwurf zu entgehn, den er (nach der Vorrede zur 3. Auflage) ſo übel genommen hat, „daß die ſyntaktiſchen Regeln mechaniſch und ohne inneren Zuſammenhang an einander gereiht wären."

Wenn ſo auf der einen Seite die Bearbeitung die Mängel der Sprachlehre mitträgt, ſo hat ſie auf der andern auch vor derſelben einen Vorzug durch kürzere und oft klarere Faſſung der Regeln, wie z. B. derer über quum und consecutio temporum, und einzelner Bemerkungen, wie z. B. §. 361. A. 2., ſowie ſie ſich überhaupt durch pädagogiſchen Takt für die betreffende Unterrichtsſtufe empfiehlt. So fügt der Verfaſſer verſtändiger Weiſe die einmal gebräuchlichen Versregeln hinzu, wie z. B. über das Genus der Subſtantiva, oder giebt zweckmäßige neue, was der Schulmann, ſo ſehr der Laie über die hergebrachten Verſe ſpotten mag, nicht verwerfen wird. Vielleicht hätten ſich ſolche, auf den erſten Unterricht berechneten Hülfsmittel noch durch einige, wenn auch wenig wiſſenſchaftliche, doch für die erſte Erlernung nicht zu verſchmähende Winke vermehren laſſen, wie zu §. 33. A. 2., daß das Neutr. plur. aller Declinationen auf a, §. 78. daß der Dat. sing. der Pronomina (außer hic) für alle Genera auf i endigt, wie auch bei den Pronomina adjectiva uter u. ſ. w.

Geſchickt iſt die Auswahl der Beiſpiele, indem T. hauptſächlich diejenigen aus M. entnimmt, die aus Caes. oder Cornel entlehnt ſind, oder auch ſolche ſelbſt aus dieſen Autoren geſucht hat. Uebrigens ſind der gegebenen Beiſpiele weniger, als in andern Grammatiken, z. B. als in der von Siberti-Meiring, und dies gewiß mit Recht, da neben der Grammatik das Uebungsbuch angewandt werden ſoll: denn für Erläuterung einer Regel genügen wenige Beiſpiele, und zur Einübung derſelben iſt es gewiß zweckmäßiger, nach Beſprechung

von 5 bis 10 Regeln, aus dem Uebungsbuch 50 Beiſpiele aus dem Deutſchen in's Lateiniſche, als zu jeder einzelnen Regel 5 bis 10 Beiſpiele ins Deutſche überſetzen zu laſſen.

Ueber das Maaß, deſſen, was eine ſolche Grammatik zu bieten und wegzulaſſen hat, können die Meinungen natürlich ſehr getheilt ſein; wir finden uns mit der vorliegenden Bearbeitung bis auf wenige Punkte in Uebereinſtimmung, und finden namentlich Manches berückſichtigt, was wir in andern Lehrbüchern hie und da vermißt haben, z. B. duo als Acc. masc., was bei Siberti fehlt; die Flexion der Wörter auf io der 3. Conjugation; die Zuſammenſtellung gleichlautender Verba nach verſchiedenen Conjugationen in §. 168, wo wir die Anmerkung freilich auch auf caedo, fugio, figo, ordior, operio und die dieſen ähnlich klingenden Verba, die in den untern Klaſſen ſo viel verwechſelt werden, ausgedehnt wünſchten; die Unterſcheidung der Verba transitiva der Bewegung von den mit circum zuſammengeſetzten der Anweſenheit an einem Ort in §. 224 u. 225; die Zuſammenfaſſung aller den Dativ regierenden Verba in eine Versregel.

Dagegen fehlt §. 228, A. der Gebrauch des Pass. von celo; §. 224 die Conſtruction invideo alicui aliquam rem, die doch im Uebungsbuch S. 53 zur Anwendung kommen ſoll, §. 358 oder 392 der Inf. hist. nach quum bei Livius, §. 375 a. die Conſtruction von veto mit ne, c. 8. der doch im Uebungsbuch geforderte Gebrauch des Particip beim Object der Verba des Hörens und Sehens, §. 355, daß nicht blos ut non, ſondern auch ne „wenngleich nicht" heißt.

Es ſind dies Einzelheiten, die überſehn oder abſichtlich übergangen ſein mögen. Dagegen müſſen wir noch auf einen Punkt allgemeinerer Art hinweiſen. Es iſt nämlich ſchon vielfach anerkannt und wird es noch mehr werden, daß Cicero auf der Schule, wie in ſtiliſtiſcher und lexikologiſcher Beziehung für die oberen Klaſſen, ſo auch in grammatiſcher für die mittleren alleiniges Muſter ſein muß. Sein Sprachgebrauch muß daher, wenn auch wegen der Lectüre nicht ausſchließlich behandelt, doch für die Nachahmung beſonders hervorgehoben werden. Dies ſcheint uns von dem Verfaſſer noch nicht genug beachtet, z. B. ſollen nach §. 161 die fehlenden Tempora von coepi durch incipio, incepi erſetzt werden, während doch Cic. incepi nie gebraucht, was um ſo mehr hätte bemerkt werden ſollen, da der Schüler im Uebungsbuch 4 bis 5mal in Verſuchung kommt es zu gebrauchen. — §. 366: ut qui braucht Cic. nicht. — §. 396: bei opto braucht er nur ut. — §. 452: nec ne in directen Fragen ſelten. (Die von M. aus Cic. angeführte Stelle iſt

nach Zumpt die einzige.) — §. 433: et „auch" kommt bei Cic. nur in gewiſſen Verbindungen vor.

Es ſei uns nun erlaubt auf einige Unrichtigkeiten oder wenigſtens Ungenauigkeiten des Ausdrucks, durch welche der Schüler leicht misleitet werden könnte, aufmerkſam zu machen. Nach §. 375. c. kann dubito oder dubium est mit quominus verbunden werden; wenn dies unzweifelhaft unlateiniſch iſt, wird auch der aus demſelben § folgende Gebrauch von non impedio quin nach M's. Anm. 1. dem Schüler nicht gerade zu empfehlen ſein.

Nach §. 373. A. 1. ſteht necesse est und oportet „gewöhnlich ohne ut". Beſſer: „ſehr ſelten mit ut, oportet von der Pflicht gar nicht." —

Die Regel §. 408. „man bedient ſich für den fehlenden Infinitiv des Imperfectums, wenn das regierende Verbum im Präſens oder Futurum ſteht, des Infinitiv Perfecti; wenn dagegen das regierende Verbum in einem Präteritum ſteht, ſo nimmt man den Infinitiv Präſentis, iſt in dieſer Weiſe weder von M. gegeben, noch überhaupt zu rechtfertigen; vielmehr drückt der Inf. Präſ. nur die Gleichzeitigkeit der Handlung mit der des regierenden Verbum, ſowie der Inf. Perf. das Voraufgehn derſelben aus. Haben wir alſo etwa den Satz ingemiscebam, quoties eum videbam, und machen denſelben von einem Verbum des Sagens abhängig, ſo werden wir ſowohl nach dicit als nach dixit den Inf. Perf. anwenden und Niemand wird behaupten, es müſſe zwar dixit me ingemuisse, aber dicit me ingemiscere heißen. Ebenſo iſt auch was über den Gebrauch des Part. Perf. Paſſiv mit fuisse ſtatt eines Inf. Plusqprf. geſagt wird, als eine allgemeine Regel mit Unrecht aus Madvig's Bemerkung gefolgert, daß „dadurch bisweilen das Plusquamperfect der Handlung bezeichnet werde" vergl. darüber Madvig's Auslaſſung gegen Weißenborn in der Vorrede zur 3. Aufl.

Nach §. 338. regiert postquam „ſobald als" das Perf., dagegen „nachdem" das Plusqprf., was in dieſer Ausdehnung wohl nicht behauptet werden kann.

Nach §. 362. ſoll in „allgemeinen Relativſätzen" der Indicativ ſtehn. Beſſer: „in Sätzen mit verallgemeinernden Relativen", ſonſt müßte in Sätzen, wie Uebungsbuch S. 109. n. 11. und S. 110. n. 38. auch der Indicativ ſtehn.

§. 355. ſollte Abſicht und Folge (wegen ne) mehr auseinandergehalten werden, wenn auch die Unterſcheidung §. 372 und 456. wiederkehrt.

In der Lehre von der Stellung der Sätze, etwa bei §. 476. vermiſſen wir die für den Anfänger wohl wichtigſte Regel der Voranſtellung der dem Haupt- und dem Nebenſatz gemeinſchaftlichen Satztheile, wie in Romani Carthaginem, quum cepissent, deleverunt.

Daß nach §. 30. der Endung wegen piscis gen. masc. und avis gen. fem. ſei, wird Niemand begreifen.

Ob die Perff. pinsi und fruitus sum §. 138. und 149. vorkommen, wollen wir nicht entſcheiden, doch beſtreitet es Reiſig, Vorleſungen.

§. 378. iſt von einem Conj. fut. II. Act. auf erim die Rede, der in der Formenlehre als ſolcher nicht vorkommt.

Andere Unrichtigkeiten werden ſich leicht verbeſſern, wie §. 386. „mit dem", §. 393, 403. und 219. A. 2., wo „es" ohne Beziehung ſteht, 424. Appoſition ſt. Attribut, 433. „alſo", 442b. wo es beſſer heißt: „doch kann auch jeder Vorderſatz mit sive ſeinen beſondern Nachſatz haben", §. 321. pron. demonstr. ſtatt determinativum, S. 193. Z. 5., wo ein falſches Citat ſtatt §. 229, 2., endlich der Druckfehler stätum S. 103.

Wenn der Verf. durch ſeine Bearbeitung von M's. Sprachlehre ein nützliches Lehrbuch geliefert hat, ſo hat er deſſen Brauchbarkeit noch durch das Uebungsbuch erhöht. Die Einrichtung des letztern iſt ähnlich wie die von Auguſt's „praktiſche Anleitung zum Ueberſetzen"; zu 5 bis 10 ſyntaktiſchen Regeln ſind 50 kürzere Sätze zum mündlichen und 2 Abſchnitte von 1 bis 2 Seiten Länge zum ſchriftlichen Ueberſetzen gegeben, im Ganzen XXXV Uebungen.

Der Inhalt, meiſt der alten Geſchichte entnommen, iſt anſprechend, auch in den einzelnen Sätzen, ohne über den Kreis der Kenntniſſe und Begriffe des Schülers hinauszugehn; der deutſche Ausdruck iſt gut, der Verf. fügt lieber eine Vocabel hinzu, als daß er durch gezwungene Annährung an den lateiniſchen den deutſchen Sprachgebrauch verletzt; (nur „nach ihren Heimathen" S. 15. u. S. 8. den Relativſatz bei Thermopylen, deſſen Beziehung undeutlich iſt, endlich die Schreibart Xerxes's können wir nicht billigen); geſchickte Hinweiſungen auf die Gramatik (auch auf Zumpt) und Fragen reizen den Schüler zur Wiederholung oder zum Nachdenken. In der Hinweiſung auf die Grammatik, beſonders auf die Formenlehre, hätte der Verf. vielleicht noch weiter gehen können und noch öfter ſtatt Vocabeln einen Paragraphen der Grammatik angeben können, z. B. S. 1. ſtatt

esse lieber §. 209. A., S. 13. ſtatt jussu §. 55. 4., S. 14. ſtatt domi §. 46., ſtatt uter §. 88.

Was aber dem Uebungsbuch einen Vorzug vor manchem ähnlichen Buche verleiht, iſt der Umſtand, daß der Schüler beim Ueberſetzen zu einer reinen und geläufigen Latinität gelangt. Vergleichen wir in dieſer Beziehung T's Uebungsbuch z. B. mit J. L. Hoffmanns in dieſem Jahre in 2ter Aufl. (Nürnberg) erſchienenen „Uebungsſtükken", ſo finden wir in dieſen meiſt Fabeln, Anekdoten und Erzählungen aus der mittleren und neueren Geſchichte, alſo einen Ueberſetzungsſtoff, der außerhalb des Kreiſes liegt, in welchem ſich bisher der lateiniſche Unterricht des Schülers bewegt hat; daher iſt dieſem das Sprachmaterial fremd, die nöthigen Vokabeln muß er im Wörterbuch ſuchen oder findet ſie der Reihe nach unter dem Text; viele aber der unter dem Text gegebenen Wörter und Phraſen ſind ſpäterer Latinität oder dichteriſchen Gebrauchs; und ſo bringt der Schüler mit vieler Mühe und geringer Freudigkeit eigener geiſtiger Arbeit eine Arbeit zu Stande, von der der Lehrer doch ſagen muß, daß ſie kaum „einen Anflug von lateiniſchem Colorit" (denn mehr verlangt der Verf. ſelbſt nicht) zeigt. Und das wird meiſt der Fall ſein, wenn man auf dieſer Stufe (der grammatiſchen im Gegenſatz der ſtiliſtiſchen) überſetzen läßt, was nicht urſprünglich lateiniſch gedacht oder geſchrieben iſt. Man wird ſich daher wohl dazu verſtehen müſſen dergleichen Uebungsſtücke aus lateiniſchen Schriftſtellern zu entnehmen, wie dies T. gethan hat. Dabei iſt freilich der Uebelſtand nicht zu vermeiden, daß einzelne Stücke mit dieſem oder jenem Uebungsbuch gemeinſam oder daß ein lateiniſches Original dem Schüler zugänglich iſt. T. hat dieſem Umſtand durch Veränderungen des Textes abzuhelfen geſucht, wenngleich nicht in dem Maaß, wie dies etwa J. v. Gruber gethan hat, deſſen ſonſt recht brauchbares Uebungsbuch doch auch zuweilen den Schüler zu einer unlateiniſchen Wendung leitet.

Endlich ſind wir auch darin mit der Art der vom Verf. gebotenen Beiſpiele einverſtanden, daß derſelbe nicht, wie ſich ſolche Sätze wohl bei Auguſt finden, auch das vom regelmäßigen Gebrauch Abweichende einüben zu müſſen geglaubt hat, ſondern es für hinreichend hält, wenn der Schüler die Regel einübt und auf Ausnahmen bei der Lectüre aufmerkſam gemacht wird.

Von kleinen Verſehen haben wir bemerkt, daß S. 16 No. 18

erſt zu §. 296 gehört, und S. 118 bei „leicht (verwundet)“ levis ſt. leviter angegeben iſt.

Im Ganzen iſt das Uebungsbuch an ſich und beſonders neben der Grammatik eins der brauchbarſten für die beiden Mittelclaſſen des Gymnaſiums.

Burg. Haacke.

Materialien zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche für mittlere Klaſſen deutſcher Gymnaſien. Mit beſonderer Rückſicht auf Griechiſche Geſchichte und Mythologie aus Römiſchen Claſſikern geſammelt und mit leitenden Anmerkungen herausgegeben von Dr. Joh. Ernſt Ellendt, Direct. des Altſtädtiſchen Gymnaſiums zu Königsberg i. P. Zweite ſehr verbeſſerte Aufl. 1858. Preis 21 Sgr.

Schon im Jahre 1842 hatte der als Gelehrter und einſichtsvoller Pädagog bekannte Verfaſſer in der erſten Auflage ſeiner Materialien mit anerkennenswerther und in mehreren Recenſionen auch anerkannter Conſequenz verſucht (und, wie er ſelbſt ſagen durfte, war dies überhaupt der erſte Verſuch, der in dieſer Art gemacht wurde, — glücklicher Weiſe nicht der letzte, wie viele ſeitdem erſchienene Schulausgaben beweiſen) „durch Concentrirung des Stoffes, Concentrirung der Gedanken bei den jungen Leuten hervorzurufen“ und ſowohl in ſprachlicher als ſachlicher Hinſicht beſſer für das wahre Bedürfniß der mittleren Klaſſen eines Gymnaſiums und — kann man hinzufügen — auch der Tertianer und Secundaner einer höhern Bürgerſchule zu ſorgen. Wer das Buch genauer kennt und wer es namentlich bei dem Unterrichte gebraucht hat, wird die Zweckmäßigkeit deſſelben gar bald anerkennen und ſich wundern müſſen, daß nicht mehr Lehranſtalten daſſelbe eingeführt haben. Die Vergleichung mit dem Griechiſchen, die öfter vorkommt, ſollte die Lehrer des Lateiniſchen an einer Realſchule von dem Gebrauche deſſelben eben ſo wenig zurückſchrecken, als die Vergleichung mit dem Engliſchen, wie ſie hier und da in Büchern ſich findet, die an Gymnaſien gebraucht werden, in denen die engliſche Sprache nicht gelehrt wird, die Gymnaſiallehrer zurückſchreckt. Ein ſo praktiſcher Lehrer wie Ellendt ſpendet uns hier aus dem Schatze ſeiner reichen Erfahrung viele vortreffliche Belehrungen und verſteht es die Schüler zum Denken und zur eigenen Prüfung wie ſelten Jemand

anzuregen. Kann auch nicht jeder Lehrer aus dem Buche das machen, was E. selbst bei dem Unterrichte in den mittleren Klassen daraus gemacht hat, so wird sich doch jeder leicht von dem Nutzen desselben überzeugen der nicht, wie manche thun, die Noten und die Jahreszahlen am Rande unbenutzt liegen läßt.

Vortrefflich ist die Bemerkung in der Vorrede, wie man das Buch auch als Hülfsmittel für die Geschichte und das Deutsche benutzen könne. — Wenngleich nun der Unterzeichnete sich der Ansicht zuneigt, daß es im Allgemeinen am besten sei, wenn alle Schüler und der Lehrer in der Klasse dieselbe Ausgabe eines Schriftstellers in gutem Texte ohne Noten in den Händen haben, da sich diese immer wie etwas Fremdes zwischen Lehrer und Schüler drängen, und wenn nun gar der Lehrer sich gedrungen fühlt abweichende Erklärungen hin und wieder zu geben, ihn besonders stören müssen, so kann er doch eine solche Anleitung, wie sie hier dem Schüler zur Präparation, später zur Repetition und endlich insbesondere für die Privatlectüre geboten wird, nicht unbedingt verwerfen. Möchten die folgenden Zeilen dem Herrn Verf. zeigen, mit welchem Interesse ich aufs Neue sein Buch durchgegangen bin und möchten diejenigen Abweichungen, die ich anzugeben mich verpflichtet fühle, wenn sie Billigung finden, von ihm bei einer neuen Auflage, die hoffentlich nicht so lange als die zweite auf sich wird warten lassen, benutzt werden und andere Collegen zur Prüfung auffordern, damit durch eingehende Mittheilungen dessen, was sie gefunden haben, das Buch immer brauchbarer würde! —

Wenn die Meisten es gewiß rühmend anerkennen werden, daß das Sachliche und Sprachliche in der Auswahl des Stoffes in Verbindung gebracht wird, so werden doch nicht Viele in das Verdammungsurtheil, das über Cornelius Nepos ausgesprochen wird, einstimmen, sondern vielmehr die Ansicht Nauck's u. A. theilen. Die Lektüre des Phädrus — in passender Auswahl — ferner muß nach meiner Ansicht in Quarta stattfinden, die des Ovid nicht früher als in Tertia eines Gymnasiums, Secunda oder Prima einer Realschule beginnen, mag der Bildungsgang der Schüler noch so gut sein; die des Eutrop endlich gänzlich ausgeschlossen werden cf. S. VII, IX.

Was nun zunächst den Text anbetrifft, den Herr Ellendt aus Justin, Cornelius Nepos, Cäsar, Ovid, Phädrus u. a. vortrefflich ausgewählt hat, so hätte ich gewünscht, daß er öfter, als geschehen ist, die neuere richtigere Feststellung desselben angenommen hätte. Zwar

wird es jeder Schulmann loben, daß in einem Schulbuche nicht diejenige Orthographie und Interpunction, die man, um die Köpfe der Schüler zu verwirren, leider in viele ſogenannte Schulausgaben gebracht hat, nicht angewandt, ſondern der alten gefolgt iſt, da die Sache in ſo vielen Fällen noch ſtreitig iſt;*) daß er aber Stellen, die Nipperdey, Kraner, Nauck, Haupt u. v. A. längſt berichtigt haben, in der alten Weiſe ſtehen läßt, wird nicht gelobt werden können. Da der Obertertianer den Cäſar, Ovid u. ſ. f. ſelbſt in die Hand bekommt, ſo wird er jetzt erſt recht rathlos, wenn an bekannten Stellen Verſchiedenheiten ihm entgegentreten; und wenn er, um nur ein bekanntes Beiſpiel anzuführen, weiß, daß Julius Cäſar den Dativ. exercitu bildete, ſo wird er ſich wundern, daß er in den Ellendtſchen Materialien immer exercitui findet. Daß der Text an einzelnen Stellen geändert iſt, um ihn lesbar zu machen, wird man nicht misbilligen. Weshalb aber z. B. igitur, das doch S. 2. und 129. am Anfange eines Satzes ſteht, anderswo nachgeſtellt iſt, wo es Juſtin auch vorgeſtellt hat, iſt nicht abzuſehen. — Auch darin ſtimmt mir der geehrte Verf. gewiß bei, daß in einer Schulausgabe ſtrenge Conſequenz, ſelbſt in Kleinigkeiten, Noth thut. Daher bedauere ich es, daß dieſe Conſequenz in der Orthographie in den Bemerkungen nicht feſtgehalten iſt, zumal dies in der Interpunction durchaus geſchieht. Griechiſche Namen ſind bald mit griechiſchen bald mit lateiniſchen Endungen (os oder us) bald mit k bald mit c geſchrieben. Während man ferner Themiſtocles, Hercules, einſilbig, Cybele, conſtruiren, u. a. lieſt, findet man anderswo (namentlich in der dritten Abtheilung) Skythen, Phokis, Okeanos, Kentauren, Kerberos, Thrakien, zweiſylbig (S. 258. V. 6.), konſtruiren, Korrektheit (in der Vorrede und ſonſt), Merkurius u. d. g.

Genauer will ich auf die Noten eingehen, da die Abweichungen des Textes hier nicht alle aufgeführt werden können. An vielen Stellen wird der Herr Verfaſſer mir beiſtimmen, an andern das Alte feſthalten, aber ſicherlich ſich überzeugen, daß nur der Wunſch, das Buch recht nützlich zu machen, mich zu einzelnen Ausſtellungen veranlaßt hat.

S. 16 Note 3 fehlt der Hinweis auf die vorige Seite Stück XXI. N. 11. Eine ſolche Zurückweiſung auf frühere Noten, die ſonſt

*) Was würden dieſelben Herausgeber, von denen viele Lehrer an Schulen ſind, ſagen, wenn ihnen die Schüler deutſche Aufſätze in Grimmſcher u. ſ. f. Orthographie abgeben?

ſo paſſend gegeben wird, vermiſſe ich ferner S. 65. III. 6. S. 82. N. 6. S. 83. N. 4. S. 93. N. 12. S. 98. X, 7. S. 118. XIX, 2. S. 128. 10. S. 132 am Ende und folgende S. 133. Stück XLII. 6. S. 135. N. 6. S. 144. IX, N. 3. S. 146. N. 11. S. 147. XIV, 6. u. S. 148. XV, 4. S. 161. XXXIII, 6. S. 164. Zeile 5. S. 176. N. 9. S. 177. XVI, N. 4. S. 183. Zeile 4 und ebendaſelbſt N. 13. (vergl. z. B. 179. XX, N. 5 und 180. N. 1. S. 193. Zeile 1 und Note 14). S. 194. Zeile 2 und Note 10. Durch ſolchen Hinweis wäre öfter eine Wiederholung derſelben Regel, wie ſie unter andern Umſtänden in einem Schulbuche gut ſein mag, vermieden worden.

Seite 36 XXIV. verdiente adire ad magistratus eine Note. Seite 39 iſt die Conſtruction von desperare unvollſtändig angegeben, an einer andern Stelle ohne Hinweis auf jene vollſtändig. Vergl. S. 148. Unverſtändlich iſt dem Schüler S. 52. VIII, 7 und ebendaſelbſt VII, 9, der deutſche Ausdruck, auf deſſen Präciſion und Kürze ſonſt viel Sorgfalt verwendet worden iſt, nicht zweckmäßig. S. 171, 13 hätte, um nicht ein etwaiges Misverſtändniß zu veranlaſſen, „das adv.“ zu una hinzugefügt, S. 61, 1 complorare verglichen werden können. S. 68 VII, 2 u. a. O. hätte dem Schüler beſtimmter geſagt werden müſſen, daß er nur rerum potiri, ſonſt den Ablativ bei potiri zu brauchen habe. Vergl. S. 94. V, 1. Dagegen finden wir die Erwähnung von in aequo campi, S. 70 überflüſſig. Der Ausdruck tunc temporis S. 75, 7 mußte als „nicht nachzuahmen“ bezeichnet werden. Den Unterſchied von Trojano bello und in T. b. kann der Schüler unmöglich ſelbſt finden. S. 86. N. 8. vergl. S. 131. Zeile 4 und 5 und S. 152. N. 3. So kann er auch die Bedeutung von gestire und den Unterſchied von cupere nicht ſelbſt finden S. 96. N. 7. — S. 90. N. 15 konnte wohl ludere bonum civem u. dgl. erwähnt werden. S. 100 iſt denique nicht richtig mit „ſogar“ überſetzt. S. 118. XX, 8 konnte die treffende Ueberſetzung stabile peditum agmen angeführt werden. S. 120. XXIII, 5 war es räthlicher, Schiller ganz auszuſchreiben. Ebendaſelbſt Note 6 war auch der bloſe Ablativ bei haerere zu erwähnen. S. 127. hätte die Bedeutung, die assentari und assentator ſonſt hat, hervorgehoben werden müſſen. S. 133. Zeile 2 die Bedeutung und Ableitung von integer, die erſt S. 177. Note 10 gegeben wird. — S. 136. N. 5. St. XLVI iſt nicht ſcharf genug ausgedrückt, denn wie beſteht damit Neque enim potest exercitum is continere imperator qui se ipse non continet. Cic. de imp. Pomp. XIII, 38. u. a.?

S. 136. N. 7. St. XLVI war über den Accuſativ bei gaudeo wie anderswo über den bei gloriari, genauer zu ſprechen, damit der Schüler dieſe Verba in ſeinem Exercitium nicht falſch conſtruire. S. 144. N. 7 konnte auch an die anderen Verbindungen bei post und ante erinnert oder danach gefragt werden, wie S. 156. N. 10. nach niti in aliquam rem. S. 159. St. XXX, 5 iſt nicht richtig, da das Supinum in u auch bei dem Superlativ difficillimus (rem difficillimam hortatu, Liv. 7, 21, 7) und bei facillimus (notatu facillimam Plin. hist. nat. XVIII, 25, 60. §. 225 ed. Sillig) ſteht. Vergl. Richter's bekanntes Programm von 1858. S. 168. V, 3 iſt es wohl nicht richtig, daß numero, wie das griechiſche ἀριθμόν, (lies ἀριθμῷ) überflüſſig hinzugeſetzt ſei. S. 172. 2. hätte der partitive Begriff von de in dem Ausdrucke de media nocte, de tertia vigilia u. a. ſchärfer hervorgehoben werden müſſen. S. 176. N. 5 wird dem Schüler zugemuthet zu entſcheiden, ob adspectu Supinum oder Ablativ des Subſtantivs ſei, während ſelbſt ſeine Lehrer oft darüber verſchiedener Anſicht ſind. S. 206. Vers 106 konnte an juglans, Jupiter, Διὸς βάλανος und S. 224, 30 paſſender an S. 219, 461 als an Virg. Aen. 1, 589 erinnert werden. Vergl. S. 241. IV, 1.

Da das Griechiſche ſo oft paſſend zur Vergleichung herangezogen wird, ſo hätten wir ein Gleiches in Betreff des Franzöſiſchen an manchen Stellen gewünſcht z. B. S. 184. N. 1, wo an den Unterſchied von parce que und puisque, S. 192. N. 10, wo an den Gebrauch von celui mit dem Genitiv zur Vertretung eines vorangehenden Subſtantivs erinnert werden konnte. — Für Korrektheit des Drucks iſt möglichſt geſorgt worden. Außer den p. XII. angegebenen Druckfehlern ſind mir folgende aufgefallen: S. VI. in der Note, wo das eine „ich" zu ſtreichen iſt. S. 1. St. II, fehlt vor rege und hinter Bactrianorum das Komma. S. 2. St. II, 4 ſteht quae non als ein Wort. S. 2. N. 1. St. III. ubi putta ſtatt ubi putat. S. 7. meritum = hier, ſtatt hier = S. 22. quadritui ſtatt quatridui. S. 23. unten ſteht 2) ſtatt 1). S. 39. die erſte 9) ſtatt 8). — S. 50 in der Note 4. iſt sibi vor imperium zu ſtellen; S. 73. 12 hinter Graecia ein Fragezeichen zu ſetzen, wie S. 93. N. 9. hinter Eigentlich — ſtatt des Ausrufungszeichens; S. 76. N. 16 „ebenfalls" zu leſen. S. 110. Zeile 3 iſt die Zahl 2) zu euntem oder plaustro, nicht zu illis zu ſetzen. S. 144. vor dem 2ten Stücke X. zu ſchreiben ſtatt IX. S. 171. Zeile 3. octingentae zu leſen. — In dem Verzeichniß von Lehr-, Hand- und Schulbüchern iſt ſogar der Name des Verfaſſers falſch gedruckt. —

Das Papier iſt gut, der Preis für ein Buch, das für zwei Klaſſen ausreicht, nicht zu hoch. —

Inſterburg, im Auguſt 1858. Dir. Dr. Krah.

Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche v. Englmann. 4. Theil. 2. Aufl. Bamberg, Buchner 1857. S. 131.

Die im 3. Curſus des Englmann'ſchen Uebungsbuches enthaltenen vermiſchten Aufgaben (Revue Bd. XLVI, 141) erſcheinen hier in neuer Bearbeitung und größerer Anzahl. Sie ſollen zur Wiederholung der geſammten Grammatik und zur Einlernung und Einübung leichterer ſtiliſtiſcher Regeln dienen und ſind mit untergeſtellter Phraſeologie und zahlreichen Verweiſungen auf die Grammatiken von Englmann und Ferd. Schulz verſehen. Die Aufgaben ſelbſt hat Hr. E. den beſten alten und neueren lateiniſchen Autoren entnommen. Den Lehrern, welche das Uebungsbuch gebrauchen wollen, ſoll das Verzeichniß der Originalſtellen portofrei zugeſtellt werden; aber auch von Schülern wird die Quelle des einen oder anderen Uebungsſtückes aufgeſucht werden, da die Verſuchung dazu ziemlich nahe gelegt iſt, und ſie nicht allzuſchwer aufgefunden werden können, etwa mit Hilfe älterer Mitſchüler und durch andre an ſich erlaubte Mittel, z. B. bei Num. 8, 12, 21, 22, 39, 80 u. a. Wir wollen uns in Bezug auf das vorliegende Buch zwei Bemerkungen erlauben. Wenn Hr. E. meint, daß ſeine aus den beſten alten und neueren lateiniſchen Autoren entnommenen Ueberſetzungsaufgaben lateiniſches Colorit des deutſchen Textes gewonnen haben, ſo können wir mit dem desfallſigen Verfahren des Verf. nicht durchweg übereinſtimmen, derſelbe hat hierin ſicherlich zu viel gethan. Der deutſche Text muß allerdings auf der betreffenden Stufe dem Lateiniſchen möglichſt adäquat ſein, darf aber die für deutſche Darſtellung nothwendigen Anforderungen nicht unberückſichtigt laſſen. Die Ueberſetzung der betreffenden Stellen iſt nicht immer ganz gefällig, hie und da wirklich ſteif, z. B. Num. 11 „wenn du ſorgſt, daß er einſehe, — der meine ſehr werthvolle Bibliothek unter den Händen hatte, — wenn du mir dieſen Sclaven beiſchaffen läſſeſt;“ die Ueber-

ſetzung der Rede des Micipſa aus Salluſts Frg. N. 39 kann nicht ganz befriedigen.

Zweitens aber ſcheint es uns nothwendig, daß, wenn einmal Ueberſetzungen lateiniſcher Originale dargeboten werden, nur ſolche Stellen ausgewählt werden dürfen, die vollſtändig gegeben werden können, nicht aber ſolche, die erſt verkürzt und verſtümmelt werden müſſen (78, 80). Wo man nur Auszüge giebt, die Perioden zuſammenzieht und theilt, da hat man nicht mehr die urſprüngliche Darſtellung, da iſt die Quelle nicht mehr rein. Es fehlt auch wohl hie und da in ſolchen Stücken an der rechten Vermittelung, z. B. N. 21, wo das „man beſchloß" nothwendig in „der Senat beſchloß" umzuändern war.

Von andern Schulbüchern und Hilfsmitteln für den Elementarunterricht in den alten Sprachen liegen uns folgende vor, die größtentheils in neuen Auflagen erſchienen ſind:

1. Griechiſche Formenlehre für Anfänger v. Spieß. 3. Aufl. von Breiter; hie und da verbeſſert und früher ſchon angezeigt; ebenſo

2. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen ins Deutſche und aus dem D. ins Gr. von denſelben Verfaſſern. 3. Aufl. mit weſentlichen Veränderungen in den Beiſpielen und Leſeſtücken.

3. Lernſtoff für die erſte Stufe des Unterrichts im Lateiniſchen. Zunächſt für die Ritterakademie zu Brandenburg: einfache Formenlehre nebſt den wichtigſten Regeln der Syntax mit einigen Beiſpielen.

4. Lateiniſches Leſebuch von Gedike. 23. Aufl. von Hofmann, Berlin, Dümmler 1857.

Das alte vielgekannte Buch iſt, wie man ſieht, noch immer im Gebrauche, hat aber in der neuen Bearbeitung weſentliche Veränderungen und Verbeſſerungen erhalten.

5. Vorſchule der lateiniſchen Claſſiker von W. Scheele. 2. Theil, Satzlehre und Leſeſtücke. 4. Aufl. Elbing, Hartmann. Vielfach verbeſſert und bereichert.

6. Drei Tabellen von Högg. Nördlingen, Becker, 1857.

Die erſte Tabelle ſtellt das Geſchlecht der lateiniſchen Subſtantiva erkennbar aus Stamm und Nominativbildung dar; die zweite die Ablat. Sing., Nominat. und Genet. Plur. der 3. Declination; die dritte die Caſusformen der lateiniſchen Sprache in vergleichender Ueberſicht. Für den Elementarunterricht ſind nach unſrer Meinung

ſolche Tabellen nicht brauchbar, ſie erſchweren nur und verwirren; für höhere Curſe kann die Zuſammenſtellung gelegentlich einmal benutzt und verwendet werden

Dr. G. Queck.

Neue praktiſche Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche; eine Sammlung progreſſiver auf ſtete Wiederholung berechneter Beiſpiele als Hülfsbuch beim erſten Unterrichte in der lateiniſchen Sprache von Dr. Chriſt. Ernſt Aug. Gröbel, Ritter des K. S. Civil-Verdienſtordens. — Von Neuem durchgeſehen von Dr. phil. L. F. Götz, Oberlehrer an der Kreuzſchule zu Dresden. 16. Aufl. Halle, 1857. gr. 8. Anton. 2/3 Thlr. S. IV. 364.

Die neue Bearbeitung dieſer Anleitung enthält in XXI. Kap. nach dem Vorwort nur „einige hauptſächlich auf das Formelle ſich beſchränkende Abänderungen.“ Das erſte Kapitel enthält die Verbindung der Adjectiva mit Subſtantivis, das Genus der Subſtantiva, Gebrauch der Caſus. Die folgenden K. liefern Aufgaben über die Zahlwörter, die Adjectiva, Adverbia, Pronomina. Alsdann: Gebrauch des Infinitivus. Von den Conjunctionen. Hieran ſchließen ſich: Accuſat. mit dem Infinit. und Nom. mit dem Infinit. — Beſondere Regeln über den Gebrauch der Caſus. Von den Participiis. Ferner vom Conjunctiv. Zuletzt folgen Aufgaben über den Gebrauch des Relativ. ſtatt eines Demonſtrat. und beim Accuſ. c. Infinit. Ueberdies ſind 184 Randparagraphen den Kap. beigegeben. Die Beiſpiele ſind einfach und in einigen Kap. wie beim Acc. c. Infinit. und bei den Abl. abſol. nicht ganz unerheblichen Inhalts. Aber mehrere Beiſpiele von zuſammenhängendem Inhalt unter einander finden ſich auch hier nicht. Und ſo kann auch hier die Bemerkung eines Rothbert (das Latein im deutſchen Gymnaſium, Braunſchweig 1850.) gelten, daß die Methode von Bröder und von Gedike für ihre Zeit viel beſſer geweſen ſei, als diejenige, die ſich in den von 1815 — 1848 erſchienenen Elementarbüchern zeigt. Leider gilt dieſe Klage wohl auch meiſtens in Hinſicht der ſeit 1840 erſchienenen ähnlichen Uebungsbücher. In ältern Zeiten hatte es wirklich keinen Mangel an Anleitungen dieſer Art für die lateiniſche Sprache, die, ohne in die Meidingerſche Manier hinein zu gerathen, dennoch Zuſammenhängendes und Lehrreiches aus

hiſtor. und naturhiſtoriſchen Gebiet lieferten, nur daß die Sprache minder elegant war. (Z. B. eine Anleitung von Röchling, nach Schellers Grammatik.) Um jedoch Einzelnes hervorzuheben, bemerkt Refer. Folgendes: Bei den allgemeinen Grundregeln wäre es weſentlich der Regel: „Männlichen Geſchlechts ſind — ferner die Namen der Flüſſe, Winde und Monate“ auch noch: und der Berge beizuſetzen, weil mons männlich iſt. Denn ſelbſt bei den (erſt ſpäter gebrauchten) Formen weibl. und ſächl. Geſchlechts kam man dennoch oft auf die Masculinarform zurück, z. B. ignivomus Aetna, altus Pelion etc. Eben ſo wie ſpäterhin mehrere Flüſſe weibl. gebraucht wurden, als: Allia Matrona etc. etc. Bei der Angabe der Endungen in der 2. Declin. kann das Uebergehen der Endung ur entſchuldigt, zu vir aber müßte beigefügt werden: mit ſeinen Compoſitis.“ — Für piper und papaver wären paſſendere Adjectiva „piper nigrum und papaver somniferum.“ Von den Caſibus. Dem Dativus kann bereits hier beigefügt werden die Frage: „für wen?“ Und beim Vocativ, auch hier ſchon der Zuſatz: „wofür auch öfter der Accuſat. gebraucht wird.“ Bei contentus (S. 34) iſt offenbar der Ablat. als ablat. causae „wegen“ zu erklären. S. 35. iſt beim Abl. der Begleitung die Regel kürzer zu faſſen: „cum bei jeder Begleitung“, wodurch ſelbſt ein Beiſpiel wie venit cum febri Romam, erklärlich wird. Beim Ablat. instrumenti ſind Beiſpiele wie tibia canere beſonders hervorzuheben, ebenſo pilā ludere u. ſ. w., um die Abweichung vom Deutſchen zu zeigen. Beim Ablat. temporis fehlen Beiſpiele wie semel, bis u. ſ. w. in anno. Beim Ablat. Relativ. (S. 40.) kann in einer Nota der mit ihm zuſammenfallende Ablat. Comparativus erwähnt werden, z. B. Argentum vilius auro, eigentlich — was das Gold betrifft. S. 43. bemerkt Ref., daß auch der Ablat. materiae ohne die Präpoſition ex hervorzuheben ſei, wie bei constare. (Vergl. auch Beiſp. wie: Nectimus coronam rosis etc.) Im Uebrigen ſind die Beiſp. über dieſe Caſus erſchöpfend angegeben, aber die Zerſplitterung durch die nähere Entwicklung im 10. Kap. iſt nicht immer zu empfehlen. — Bei den Zahlwörtern fehlen doch wohl einige Beiſp. über die Numeralia Adverbia, welche zur Multiplication gebraucht werden. Bei den Adjectiven iſt die Comparation ausführlich erörtert, und auf geeignete Weiſe ſchließen ſich hier Regeln und Aufgaben über die Adverbia an. Daß auch bei esse etc. das Adverbium ſtehen kann, mußte durch Beiſp. wie bene est, es ſteht gut, verhält ſich gut, erklärt werden.

Bei den Pronominibus iſt auch hier, wie in vielen Grammatiken und Anleitungen das Pronomen is nicht zunächſt als die

dritte Perſönlichkeit angeführt. Paſſend erſcheint beim Gebrauch der Fragewörter die angereihte consecutio temporum. (S. 115.) — Vom Gebrauche des Infinitivus. — „Der Infinit. Subſtant. indeclinabile das nur 2 Caſus hat," wohl beſſer: das meiſtens nur ꝛc. Vergl. z. B. contentus est fugere = fuga und ähnl. Fälle. Das in die Reihe der unvollſtändigen Verba geſetzte cogĕre, zwingen, hat häufiger ut, als den Infinit. (Zumpt's Gramm. §. 691.) Die ältere Anſicht den Infinit. historicus durch coepit zu erklären, iſt zu verwerfen: denn ein ſolcher Infinit. drückt vielmehr das Fortſetzen, während coepit (nicht pleonaſtiſch) recht gut das allmälige Beginnen einer Handlung oder eines Ereigniſſes angiebt. — Um genauer die Conſtruction des Accuſat. mit dem Infinit. von den Conſtructionen mit ut und quod zu ſcheiden, ſind die Aufgaben über letztere Verbindungen den über die erſtere vorangeſtellt. — Der Satz: „Nach Accedit, dazu kommt, daß ꝛc. ſteht entweder ut oder gewöhnlicher quod," muß alſo lauten; Accedit ut, bedeutet nicht wie quod, Etwas an ſich, oder als Grund aufgefaßt, ſondern nur eine Vorſtellung. (cf. Ramshorns Gramm. §. 183. 2.) Folglich giebt in dem Beiſp. des Verf.: „zu dem Alter des Claudius kam noch hinzu, daß er blind war," das accedit ut einen Nebenumſtand an, nicht wie bei quod einen neuen Grund. — Reichlich ſind übrigens die Beiſpiele über den Accuſat. m. dem Infinit. und berückſichtigen alle möglichen Fälle, ſo auch die umſchriebenen und verkürzten Sätze im Deutſchen. Bei der Conſtruct. von jubere mit dem Infinit. Act. und Paſſ. (S. 174.) ließe ſich die Darſtellung kürzer alſo auffaſſen: jubere mit dem Infinit. Act., iſt meiſtens durch heißen und Paſſ. durch laſſen zu überſetzen. „Videri" (S. 176.) wird auch zuweilen unperſönlich gebraucht. Auch kann zur Anmerk. (S. 179.) zum Nom. c. Infinit. bereits hier dazu geſetzt werden, daß in der Conſtruct. des Accuſ. c. Infinit. der Prädicatsnominativ in den Accuſ. übergehe. Zum Rand §. 84. (S. 183.) kann noch beigefügt werden: Die Präpoſition pro — gleichachten. Z. B. Alexander pro hoste habitus est. Alexander iſt einem Feinde gleichgeachtet worden. — Vorzüglich genau ſind die Verba, welche den Gen. regieren, angegeben und durch paſſende Beiſpiele erläutert. (S. 223.) Bei: Interest und refert — Ablativ (?) der Poſſeſſiva mea, tua etc. iſt noch eine Verbindung mit dem Gen. wie etwa, nostra omnium interest etc. oder mea patris etc. zu erwähnen. Beim Dativ wäre der Dativ des höh. Geſchichtsſtils (bei Cic. und Liv.) z. B. — filius Demostheni, origo urbi, ſchicklich zu erwähnen; ſo wie der Dativ bei Subſtantivis verbalibus, z. B. obtemperatio legibus. (Vergl. auch

legatus etc.) Beim Accuſ. (S. 244—246.) iſt bei effugio der häufigere Gebrauch des von Präp. abhängigen Abl. zu erwähnen. dignāri (S. 263.) iſt bei Cicero Paſſiv „gewürdigt werden". — (S. 264.) potiri rerum, genauer: in der Regel mit dem Genitiv (wie wirklich im goldenen Zeitalter gebräuchlich.) Da die Supina nur Nomina defectiva casuum ſind, ſchließen ſie ſich folgerecht der Lehre von den Caſibus hier an. — Zu Anm. 1. (S. 272.) kann noch hinzukommen: „Statt des Supini auf u," auch das Participium Präſentis Activi, z. B. Princeps colloquentibus difficilis, ein Fürſt der die Audienz verweigert. Auf die ausführliche Behandlung der Gerundia folgen Aufgaben über die Participia. Vortheilhaft wäre es geweſen, hier auch Sätze mit Relativis bei fehlenden Participien einzuſchieben, ſo wie bei den Ablat. abſol. zu erwähnen, daß alle Beziehungen auf das Subject des Satzes, die im Deutſchen durch eine Präpoſit. und ein Pronomen ausgedrückt werden, im Lat. nur zu ergänzen ſind. Deshalb kann hier im Beiſp. Cäſar kehrte zurück, Gallis victis nicht ab eo (a Caesare) geſetzt, ſondern nur ergänzt und deswegen activiſch überſetzt werden, — als er die Gallier beſiegt hatte. Den Beiſpielen über den Conjunctiv (— 355.) dürften nur noch die der Beſchränkung, wie quod sciam, meines Wiſſens, anzureihen ſein. Die letztern Kap. vom Gebrauche des Relativi ſtatt eines Demonſtrativi, ſo wie beim Accuſ. c. Infinit. enthalten Beiſp. über die verſchiedenſten Auflöſungen der hiehergehörigen lat. Conſtructionen. — Möge für die nachgelaſſenen Söhne des Verfaſſers ihr in der Vorrede zu dieſer neuen Auflage geäußerter Wunſch: daß das Buch neben dem von dem Verf. nach denſelben Grundſätzen bearbeiteten: Praktiſch grammatiſchem Elementarbuche mit Nutzen gebraucht werde, in Erfüllung gehen.

Mühlhauſen. Mühlberg.

V.

Lehrbuch der Elementar-Mathematik für den Schul- und Selbſtunterricht von A. Beyer, Prof. am Gymnaſium in Neu-Stettin. 1. Theil. Arithmetik. Erſter und zweiter Abſchnitt. Berlin, Oehmigke. 191 S.

Der Verf. behandelt im 1. Abſchn. die Lehre von der Zahlenbildung, im zweiten von der Zahlenveränderung, und zwar in der

1. Abtheil. die Operationen mit ganzen natürlichen Zahlen (Anhang: Eigenſchaften der Zahlen, Theilbarkeit, Zahlenſyſteme) und mit gebrochenen Zahlen (Anhang: Decimalbrüche, Kettenbrüche), in der 2. Abtheil. die Operationen mit entgegengeſetzten Zahlen. — Wenn man beim Unterricht in der Arithmetik die in dem Gebiet der natürlichen (ganzen abſoluten) Zahlen feſtgeſetzten Definitionen, ohne Weiteres auch für die analytiſchen Zahlen ausreichend ſetzt, ſo treibt man nicht eine Wiſſenſchaft, ſondern giebt den Schülern höchſtens eine Anweiſung, wie ſie ziemlich ſicher einige gröbere Fehler beim Rechnen mit Buchſtaben vermeiden können. Der Verf. macht nun in der That Ernſt damit, ein Princip in ſeiner Arithmetik zu realiſiren, und wir billigen es vollkommen, daß an die Schüler eines Gymnaſiums oder einer höhern Bürgerſchule die Mathematik in aller Strenge und Schärfe herangebracht werde. Ob es aber nicht zu verſuchen ſei, die Beweiſe noch mehr aus dem Begriff her zu führen, als der Verf. thut? — Daß die Einrichtung des Buchs zwingt, in Secunda das ganze Penſum von Tertia wieder mit aufzunehmen, halten wir für einen weſentlichen Gewinn. Langbein.

Ueber die in der Päd. Rev. Bd. 58, S. 155 und 156 ſtehende Recenſion der Geometrie deſſelben Verfaſſers erhalten wir von demſelben folgende Bemerkungen:

Der Unterzeichnete hat in der Vorrede zu ſeiner in dieſer Zeitſchrift beurtheilten Elementargeometrie um Berichtigungen etwaiger Irrthümer gebeten und fühlt ſich daher für jeden Nachweis von Unrichtigem und Mangelhaftem zum größten Danke verpflichtet, den er auch hiermit dem geehrten Recenſenten aufrichtig abſtattet; er hält es aber zugleich für Pflicht, Anſichten und Sätze, von deren Richtigkeit er überzeugt iſt, möglichſt zu vertheidigen. — So muß er denn die Behauptung, daß eilfjährige Knaben für einen wiſſenſchaftlichen geometriſchen Unterricht nicht reif ſeien, beſtreiten, weil er aus vieljähriger Erfahrung weiß, daß in Quarta, in welche Klaſſe viele eilfjährige Knaben eintreten, der Unterricht in den Elementen der Geometrie begonnen und mit gutem Erfolge wenigſtens bis §. 144. der in Rede ſtehenden Elementargeometrie fortgeſetzt werden kann. Er darf ſich dabei auch auf das Urtheil eines gewichtigen Gewährsmannes, des Prof. Ohm in Berlin berufen, welcher bekanntlich eine Anweiſung, 10—14jährige Knaben in Untermittelklaſſen eines Gymnaſiums zu einem leichten, gründlichen und wiſſenſchaftlichen Studium der Mathematik fähig zu machen, herausgegeben hat. — Bei der, S. 155. u. und S. 156. o. ſtehenden Bemerkung gegen den

Grundſatz in §. 2. ſcheint überſehen zu ſein, daß es dort ausdrücklich „von jeder in ihm befindlichen Stelle“ heißt, wodurch ja der Fall, daß die Stelle in den Grenzflächen ſich befinde, ausgeſchloſſen iſt. — In §. 9. N. 4. iſt nicht behauptet, „daß durch die Bewegung einer begrenzten Linie wieder eine Linie erzeugt werde, wenn die folgenden Punkte derſelben nach und nach an Stellen rücken, wo der vorderſte Punkt ſchon geweſen iſt“, ſondern nur, daß durch eine ſolche Bewegung wieder eine Linie erzeugt werden könne. — In §. 9. N. 7. wäre es zwar der Deutlichkeit wegen angemeſſen geweſen, ſtatt des Wortes „Drehung“ zu ſetzen „Drehung um jene Punkte“, ſonſt möchte jedoch der Begriff Drehung wohl als für ſich klar vorausgeſetzt werden dürfen. Die Verſtändlichkeit der Definitionen der geraden Linie in §. 10. glaubt der Unterzeichnete durch §. 9. N. 7. vorbereitet zu haben, er würde aber ſogleich jeder andern Definition den Vorzug geben, wenn er ſich nur von ihrer Richtigkeit überzeugen könnte. Es wäre ihm auch eine nähere Angabe des Ungenügenden in der Erklärung über das Beſtimmtſein einer ebenen Figur durch gegebene geometriſche Größen in §. 65, ſo wie eine Berichtigung derſelben recht erwünſcht geweſen. — Die bei der Beſprechung der Erklärung des Winkels gemachten Ausſtellungen haben ihre volle Richtigkeit, wenn auf die hinter der Vorrede ſtehende Bemerkung zu §. 26, welche das Nöthige über die Größe des Winkels beibringt, keine Rückſicht genommen wird. Beſſer wäre es daher geweſen, den Winkel ohne Beifügung dieſer Bemerkung als die Richtungsabweichung zweier in einer Ebene von einem Punkte ausgehenden geraden Linien zu erklären.

Neu-Stettin, im März 1858. Beyer.

VII.

Allgemeine Himmelskunde. Ein Handbuch für Lehrer und zum Selbſtunterricht von Eduard Wetzel. (Berlin, Ad. Stubenrauch 1858.) 2½ Thlr.

Die mangelhafte, oft ſogar gänzlich fehlende Kenntniß der Fundamentalſätze der mathematiſchen Geographie und der Geſetze und Urſachen der Himmelserſcheinungen bei den Gebildeten iſt ſchon oft beſprochen und von den Betheiligten ſelbſt oft bitter beklagt worden.

Wahrlich nicht Mangel an Intereſſe für die erhabenſte aller Wiſſenſchaften iſt es, die dieſe bedauernswerthe Lücke in dem Wiſſen des Einzelnen verurſacht, ſie entſpringt vielmehr aus dem Mangel am geeigneten Unterricht in den Schulen und an zweckentſprechenden litterariſchen und praktiſchen Hülfsmitteln für denſelben und für die Selbſtbelehrung.

Ich behalte mir vor, dieſen hiermit ausgeſprochenen Tadel in dieſen Blättern zu rechtfertigen, einen Tadel, von dem ich ſelbſt die Lehrbücher eines Littrow und Mädler nicht ganz ausſchließen kann, da ſie im Ganzen und Großen nicht den Zweck erfüllen, eine durchweg klare Anſchauung der Himmelserſcheinungen und ihrer Geſetze zu verſchaffen. Es fehlt ihnen bei aller Gründlichkeit und geiſtreichen Gelehrſamkeit ein gewiſſes Etwas, das man in den franzöſiſchen und engliſchen Lehrbüchern in hohem Grade findet, nämlich die Schärfe und Präciſion des Ausdrucks, verbunden mit einer klaren, überſichtlichen Veranſchaulichung der beſprochenen Erſcheinungen. Um ſo freudiger hat Ref. das vorliegende Handbuch der allgemeinen Himmelskunde von Wetzel begrüßt und iſt bei dem Studium und wiederholten Gebrauch deſſelben in ſeinem erſten günſtigen Eindrucke nur beſtärkt worden. Es iſt allen Lehrern der Naturwiſſenſchaften, aber auch allen Denen, welche ſich eine genaue Kenntniß und eine klare, bleibende Anſchauung der Grundwahrheiten der mathematiſchen Geographie und der Himmelskunde überhaupt verſchaffen wollen, auf das Dringendſte zu empfehlen. Freilich ſind einige nicht unbedeutende Mängel in dieſem Buche nicht abzuleugnen — an welchem von Menſchen verfaßten Werke fände man nicht das Eine oder das Andere auszuſetzen, — aber die Vorzüge deſſelben ſind ſo überwiegend, daß man es wohl mit gutem Rechte und ohne zu übertriebene Anpreiſung als ein Muſter für methodiſche Anordnung und Verarbeitung des Stoffes und für eine anſchauliche, einfache und doch nichts Weſentliches übergehende Darſtellung ſelbſt der ſchwierigeren Erſcheinungen und Vorgänge am Himmel hinſtellen kann. Möge das Buch nur recht weite Verbreitung finden, namentlich unter den Lehrern jeder Schule und jeder Disciplin und möge es dazu dienen, dem Unterrichte in der mathematiſchen Geographie eine wichtigere Stellung in der Schule zu verſchaffen, als ihm bisher eingeräumt worden iſt. Als ein beſonderer und dieſem Buche geradezu eigenthümlicher Vorzug ſind die von dem Verf. zum Theil erſonnenen Figuren und deren Erklärungen (von dem Verf. paſſend Veranſchaulichungen genannt) hervorzuheben, welche gewöhnlich der Entwicklung des betreffenden Gegenſtandes folgen. Die Erklärungen der ſcheinbaren (von denen der Verf. in richtiger Me-

thode ausgeht) und wirklichen Bewegungen und die Darlegung ihres Zuſammenhanges ſind überall mit großer Sicherheit und Klarheit gegeben, ein Umſtand, welcher namentlich allen Lehrern der mathematiſchen Geographie zur Berückſichtigung empfohlen wird. Der Inhalt des Buches zerfällt in 4 Abtheilungen: die erſte enthält die ſcheinbaren Bewegungen der Himmelskörper; die zweite die wirklichen nebſt einer Darſtellung des Copernicaniſchen Syſtems, der Kepler'ſchen Geſetze und der Anordnung unſers Planetenſyſtems. In der dritten Abtheil. giebt uns der Verf. eine Topographie des Himmels; ſie enthält ſchon manche Mängel und Schwächen, namentlich in Betreff der Betrachtung der Kometen und Sternſchnuppen.

Die den Ref. aber am wenigſten befriedigende vierte Abtheil. beſpricht das Warum der Erſcheinungen: die bewegenden Kräfte und die Geſetze der Bewegung. Ueberhaupt laſſen ſich die ſchon oben kurz angedeuteten Mängel in zwei Punkte zuſammenfaſſen. Sie liegen einerſeits in dem Zuviel, andrerſeits in dem Zuwenig des gegebenen Stoffes. Verf. hat nämlich aus Eifer für eine vollkommen klare Darſtellung ſich zu manchen Wiederholungen verleiten laſſen, ſo in der 1. und 2. Abtheil. hinſichtlich des Mondes und der Planeten. Als einen Hauptfehler hinſichtlich des Zuviel muß Ref. noch erwähnen die in ein derartiges Werk nicht gehörigen, weitläufigen Erklärungen von Begriffen, wie die der Winkel, der Decimalbrüche, u. a. m. und die — nach der Anſicht des Ref., unnöthige lange phyſikaliſche Einleitung zur 3. und 4. Abtheilung. Für ſolche Leſer, welche dieſe Begriffe und einfachen phyſikaliſchen Erſcheinungen erſt aus dieſem Buche lernen ſollen, kann und wird der Verf. doch unmöglich haben ſein ſonſt ſo werthvolles Buch ſchreiben wollen! Jedenfalls aber hätte Verf. vermeiden ſollen, unrichtige Vorſtellungen phyſikaliſcher Erſcheinungen zu geben, ſo z. B. ſpricht er von dem Lichte, als einem räthſelhaften Stoffe (!?). So könnte man noch mehrere Beiſpiele anführen. Dies eine genügt aber. Bei Weglaſſung oder möglichſter Beſchränkung dieſer Darſtellungen würde auch der Umfang des Buches weniger bedeutend und der Preis etwas mäßiger geworden ſein, denn bei aller trefflichen Ausſtattung, die der Verlagshandlung alle Ehre macht, ſcheint der Preis für eine allgemeinere Verbreitung etwas zu hoch zu ſein. — Aber auch ein Zuwenig haben wir an dieſem Buche auszuſetzen, und dieſen Tadel theilt es mit faſt allen deutſchen populär-aſtronomiſchen Lehrbüchern, namentlich eine populäre, anſchauliche Beſchreibung und Darſtellung der für den Aſtronomen unentbehrlichſten Inſtrumente', welche der Verf. ſelbſt als die weſentlichſten Hülfsmittel der Aſtronomie an

erkennt. Wenn Verf. das Wie der Erscheinungen und die Forschungen über die mathematischen und physischen Verhältnisse der Himmelskörper darstellen wollte, mußte er seinen Lesern auch eine Darstellung über die Einrichtung und Benutzung der zur Bestimmung der Zeit, des Ortes, der Entfernung und der Bewegung eines Himmelskörpers dienenden Werkzeuge geben. Aber wir finden auch nicht die leiseste Andeutung hiezu, während so vieles Ueberflüssige behandelt ist. Doch wie gesagt, es ist dies ein Fehler, den der Verf. als deutscher astronomischer Schriftsteller mit Anderen seines Faches zu theilen scheint, er ist aber wichtig genug, um hier besonders hervorgehoben zu werden.

Endlich ist die mathematische Entwicklung der Bewegungen und ihrer Gesetze (namentlich der Centralbewegung) mitunter mangelhaft, bisweilen sogar falsch und irrig. Bei einer zweiten Aufl. wird Verf. die mathematischen Entwicklungen hoffentlich umarbeiten und noch präciser und genauer geben, da sie einmal in einem solchen Buch nicht zu entbehren sind und auch eine geeignete klare und scharfe Darstellung derselben wohl möglich ist. Das Buch würde an innerem Werthe nur gewinnen und alsdann vollständig den Zweck erreichen, den der Verfasser sich gesteckt hat. Abgesehen von diesen angeführten Mängeln können wir von diesem Buche stets nur mit großer Befriedigung scheiden, um es immer und immer wieder in die Hand zu nehmen, und eine Belehrung und Anregung daraus zu schöpfen. —

G. v. B.

IX.

1. Geistliches und Weltliches zu einer volksthümlichen Auslegung des kl. Catechism. Lutheri in Kirche, Schule und Haus von K. G. Caspari, Prof. in Culmb. Erlangen, Bläsing. 1854. XII. S. 435.
2. Erzählungen aus dem Reiche Gottes. Zum Gebrauche bei dem Religionsunterricht in Kirche, Schule und Haus. Nach Luthers kl. Catechismus geordnet von Glaser. 4. Aufl. neu bearbeitet von O. Glaubrecht Frankfurt, Heyder und Zimmer. 1855. VIII. u. S. 524.
3. Brosamen. Für theure und wohlfeile Zeit, für Krieg und Frieden. Von Ludw. Josephson, Divisionspred. in Münster. (Besonderer Abdruck aus Barth's Jugendblättern.) Stuttgart, Steinkopf. 1854. S. 270.

In der Pädag. Rev. sind, wenn wir nicht irren, seit längerer

Zeit einige Hülfsbücher für den Religionslehrer in den unteren und mittleren Classen des Gymnasiums oder der Bürgerschule unberücksichtigt geblieben,*) wir meinen diejenigen, welche der Veranschaulichung der Lehre durch Erzählung, Bild und Gleichniß dienen, wie eine solche vor etwa 10 Jahren durch Diedrich in seinem zweibändigen Werk zuerst in einer gewissen Vollständigkeit und dankenswerthen Auswahl versucht worden ist. Dem Schreiber dieser Zeilen haben sich für seinen Gebrauch seitdem besonders die drei obengenannten Bücher angeschlossen, zu deren Empfehlung er hier ein Paar Worte sagen möchte, in der Hoffnung, daß zur Besprechung dieses Zweiges der pädag. Litteratur von anderen Seiten werde mitgeholfen werden. Wie fruchtbar sich stets die Bemühung des Religionslehrers erweise, das Gespräch der Lehrstunde, nachdem es vornehmlich an die verstehende, vergleichende, combinirende Kraft im Geiste des Schülers sich gewendet hat, durch Erzählung von Gleichnissen und Historien zu unterbrechen und hierdurch Phantasie, Gefühl und Willen ebenfalls anzuregen, ist allgemein erkannt (die Vorrede zu dem genannten Buche von Diedrich giebt sehr treffende Andeutungen darüber); es kommt aber darauf an, daß eben auch hier durch Beobachtung, Prüfung und Ausscheidung das Beste, das an dieser Stelle allein oder vornehmlich Passende gewonnen und zum Gemeingute der Religionsstunden auf dieser Stufe gemacht werde. Das Augenmerk des Lehrers, der gerade auf diesem Wege dem Segen einer im rechten Sinn erbaulichen Lehrstunde nachtrachtet, müßte, um dies vorläufig noch zu erwähnen, nach unserem Dafürhalten besonders auch darauf gerichtet sein, daß seinem Gedächtniß der veranschaulichende Gleichniß- und Erzählungsstoff genügend zu Gebote stünde, um denselben alsbald im rechten Augenblick (und ohne etwa durch langes Suchen im Hülfsbuche u. s. w. eine Pause in die Aufmerksamkeit der Schüler kommen zu lassen) wie aus eigener Erfahrung und Phantasie zu produciren; so wird für den Verkehr zwischen Hörer und Lehrer der Ton lebendiger Frische ununterbrochen erhalten bleiben, der freilich vorzugsweise in der Individualität des Lehrers und dem Maaße seiner Gaben seinen Grund hat. Auch darauf braucht nur mit einem Worte aufmerksam gemacht

*) Leider nicht diese allein! Die Päd. Rev. kann nur in unvollkommener Weise auch eine pädagogische Litteraturzeitung sein. Sie müßte dazu jährlich 25 Bogen mehr liefern können. Und wer weiß, ob sie nicht auch dann noch vorziehen würde, wie bisher den größren Werth auf lehrreiche Abhandlungen zu legen.

Lgbn.

zu werden, wie wichtig für den Eindruck des Exempels u. ſ. w. in der Religionsſtunde es iſt, in welcher Erzählungsform der Lehrer dasſelbe vorbringt und wie groß alſo das Feld ſeiner Uebung in dieſem Betracht ſich erweiſe; wie viel kommt darauf an, daß die chriſtliche Erzählung, die Gleichnißrede, ihr eigenthümliches Salz — wir ſetzen voraus, daß der Lehrer nur ſolche, die Salz bei ſich haben, in ſeine Auswahl aufgenommen hat — auch im Munde des Lehrers bewahre (darum von demjenigen, welcher ſich die nöthige Fähigkeit dazu nicht zutrauen darf, wenn er ſo vorſichtig abgefaßte Bücher, wie das Caspari'ſche vor ſich hat, trotz dem Obengeſagten dennoch das Leſen der Erzählungen wird vorgezogen werden). Was die bibliſche Erzählung betrifft, das Beiſpiel aus der bibliſchen Geſchichte, welches doch bei der Erklärung des Catechismus billig immerdar die erſte Stelle einnimmt, ſo iſt das ihr gegebene Salz, die unnachahmliche Kraftſprache vor allem der lutheriſchen Ueberſetzung, leichter vor Verflüchtigung zu bewahren; aber es kommt darauf an, auch aus der Kirchen- und Miſſionsgeſchichte treffende Bilder zu ſammeln, die etwas von dem Geruch des Lebens an ſich tragen und für ſie die gewiſſermaßen claſſiſche Form zu finden — wir nennen als Hauptzug nur die unſere Vorſtellung gefangennehmende plaſtiſche Beſtimmtheit, welche uns an griechiſchen oder römiſchen Anekdoten aus dem Leben antiker Staatsmänner, Krieger, Philoſophen u. ſ. w. ſo unwiderſtehlich feſſelt. Bei dem eigentlichen Gleichniß, der Analogie liegt die Brauchbarkeit allerdings mehr im Gehalt als in der Form; indeſſen ſoll, namentlich wenn es aus dem Reiche der Naturerſcheinungen genommen iſt, doch auch bei ſeiner Mittheilung die Phantaſie des Schülers geweckt und darum auf eine lebensvolle, nicht verblaßte, aber auch nicht buntgefärbte Darſtellung Mühe verwendet werden; man kann wiederum nur auf die evangeliſche Gleichnißrede, als auf das Vollkommene hinweiſen. Gewiß aber gehört die Mühe, die ſich der Religionslehrer in dieſer Rückſicht mit der Form ſeines Unterrichts giebt, mit zu ſeinen ernſteſten Pflichten; es gilt die Seelen in's Himmelreich zu locken, die blöden Augen zu öffnen für die himmliſchen Wahrheitsfunken, die in Natur und Leben verborgen liegen, und dem Heilande zu folgen, der in Gleichniſſen vom Reiche Gottes redete. — Das Buch von Caspari verdient vor allem die nähere Bezeichnung, die es ſich ſelbſt beigelegt hat, nämlich eine Sammlung zur volksthümlichen Auslegung des Catechismus ſein zu wollen (und der Herr Verfaſſer hat durch dieſes Buch von Neuem ſeinen Beruf als einer unſrer erſten Volksſchriftſteller documentirt). Es findet ſich darin nicht nur

die chriſtliche Erzählung und das Gleichniß und zwar vorzugsweiſe in der mehr objectiven Form, welche ſie in den Schriften der Kirchenväter, Reformatoren und beſonders bei den unvergleichlichen Predigern der lutheriſchen Kirche (Valerius Herberger, Heinrich Müller, Scriver u. ſ. w.) angenommen hat, ſondern auch die reichſte und gewählteſte Sammlung deutſcher Sprüchwörter, Gnomen, Symbole, Volksliederſtrophen u. ſ. w.; rückſichtlich des dogmatiſchen Catechismusſtoffes aber eine Auswahl kernhafter Predigtſtellen — mit einem Worte, ein wirklich gelungener Verſuch, den Catechismus nach ſeiner lehrenden, wie nach ſeiner erbaulichen Seite hin im Gemüthe des Volks lebendig werden zu laſſen und ſeine Wahrheit merkſam zu machen (wie er ſich ſelbſt über das Ziel ſeiner Arbeit p. VI. der Vorrede in treffender Weiſe erklärt.)

Die Erzählungen aus dem Reiche Gottes von Glaſer, in der uns vorliegenden 4. Auflage von O. Glaubrecht (Pfarrer Oeſer im Großherzogthum Heſſen) neu bearbeitet, ebenfalls nach Luthers kleinem Catechismus geordnet, haben bekanntlich auch ſchon weithin gewirkt; ſie ſind, wie ſchon ein äußerlicher Blick in das Buch darthut, da die auf das erſte Hauptſtück bezogenen Geſchichten mehr als die Hälfte des Raumes einnehmen, vornehmlich auf die Veranſchaulichung der ſittlichen Seite des chriſtlichen Glaubens berechnet und haben in ihrem Tone die Geſchichten des ehrwürdigen Schubert in München zum Vorbild und vielfach zur eigentlichen Quelle; allerdings wird der Lehrer, der ſie braucht, um zu dem in ſeiner Weiſe Vollkommenen zu gelangen, unter der ſehr reichen Sammlung noch einmal eine Ausſcheidung vornehmen müſſen und auch in der Benutzung derſelben nach ihrer Form ſich nicht ſo eng an das Buch anſchließen können, als es bei dem betreffenden Theile aus Caspari's Geiſtlichem und Weltlichem der Fall war. Eine ſehr dankenswerthe Zugabe der Sammlung finden wir in den Ueberſchriften der einzelnen Geſchichten, die gewöhnlich in Frageform den Kern der Erzählung wiedergeben; der Lehrer hat daran ein Mittel (indem er nämlich die beſtimmte Form der Frage oder die Summe der Lehre in dem angegebenen Satze merken läßt) der Zerſtreuung der Aufmerkſamkeit, die durch ein Zuviel der Exempel leicht ſich einzuſtellen droht, vorzubeugen; aber auch für den Lehrer geben dieſe Ueberſchriften einen Fingerzeig über den Reichthum der ſittlichen Beziehungen, welche z. B. ein einzelnes Gebot in ſich ſchließt. Am Schluß jeder Geſchichte findet ſich dazu die betreffende Bibelſtelle, „da jedes menſchliche Zeugniß am heilſamſten wirkt, wenn es vom Worte

Gottes gerichtet wird", wie sich der selige Verfasser ausdrückt; ein zweites Register faßt die ansehnliche Sammlung der also erläuterten Bibelstellen zu noch allgemeinerer Benutzung als gerade für die Catechismusstunde zusammen.

Endlich „die Brosamen von Ludwig Josephson" sind aus den Jugendblättern, herausgegeben von E. G. Barth, hier wieder abgedruckt und zunächst nicht für den Unterricht bestimmt, können aber von jedem Lehrer, der sich die Geschichten nach der Inhaltsübersicht auf S. 268 ff. selber auf den Catechismus vertheilen will, mit Leichtigkeit dafür zugerichtet werden. Sie enthalten, wie die Einleitung erklärt, vorzugsweise Stoff zur Erklärung des 3. Hauptstücks, Beispiele von Gebetserhörungen „verstandenen und unverstandenen", wie der Verfasser hinzufügt. Bei der durchaus trefflichen und innigchristlichen Gesinnung, die sie durchweht, sind sie freilich im Tone das Gegentheil von dem, was man naiv nennt, darum den Kindern, wie man in der Schule mit ihnen verkehrt, nicht ohne Weiteres verständlich, ohne näheres Bekanntwerden mit ihnen nicht immer recht schmackhaft. Der Verfasser trachtet offenbar der Weise des Hebelschen Hausfreundes, nur von einem strengern christlichen Bekenntniß ausgehend, und ihrer eindringlichen Färbung nach.

Weimar. A. Schubart.

III. Vermiſchte Aufſätze.

An die Freunde der Pädagogiſchen Revue.

Der letzte Wille meines Freundes Dr. Mager hinſichtlich der Pädagogiſchen Revue ſoll damit erfüllt werden, daß dieſes Blatt mit dieſem Jahre zu erſcheinen aufhört. Mager hat ſelbſt noch auf dem Todtenbette den Auftrag, welchen er mir 1848 ertheilt hat, zurückgenommen, und ſeine Wittwe, die gegenwärtige Eigenthümerin dieſes Blattes, meint den Sinn der letzten Aeußerung ihres Gatten über die Revue richtig ſo zu verſtehen, daß dieſelbe nach ſeinem Tode eingehen ſoll. Ich finde dies richtig und angemeſſen. Ich bin ſomit von einer Aufgabe befreit, die, wie ich mir oft ſagen mußte, über meine Kräfte ging Doch wollte ich das Amt, welches ich nicht geſucht, auch nicht aufgeben, und ich habe es mit Freudigkeit nach beſten Kräften erfüllt. Die Pädagogiſche Revue iſt nun das Denkmal, welches Mager ſich ſelbſt geſetzt. Und bis nicht Mager's Gleichen an Kraft, Gelehrſamkeit, Einſicht, Klarheit und Tiefe unter den deutſchen Schulmännern wieder kommen wird, ein Pädagog und Journaliſt im gleich großen Styl, der auf allen Gebieten der Schulwelt ſchöpferiſch und befruchtend wirken kann, ſo lange wird auch die Pädagogiſche Revue, wie ſie unter Mager's Leitung war, nicht ihres Gleichen wieder finden. Was nach Mager in der Revue Scheibert geboten und gewirkt, deſſen iſt hier, da Gott ſei Dank! Scheibert noch in voller Kraft lebt, nur erſt im Vorbeigehen zu gedenken. Von dem Gebäude der Schulpädagogik hat er die Fundamente gelegt, und deſſen ganzen Reichthum an einigen vollendeten Details ahnen laſſen. Noch immer hoffen wir, daß er dieſes ſein in der Revue begonnenes Werk, mit welchem in der Wiſſenſchaft der Pädagogik ein weſentlicher Fortſchritt über Herbart hinaus geſchehen würde, ſelber wieder angreifen werde. Ich brauche alſo, indem ich die Revue ſchließe, noch nicht zu ſprechen über Scheiberts Antheil an ihr in den Jahren 1849 bis 1855, in denen ſeine Arbeiten weſentlich ihren Charakter beſtimmt haben.

Dagegen werde ich in dem nächſten, letzten Heft dieſer Blätter den Raum der erſten Abtheilung dazu verwenden, Mager's Leben aus ſeinen Schriften, Briefen und authentiſchen Privatmittheilungen darzu-

ſtellen*), den der zweiten, einen Generalindex wenigſtens über die Abhandlungen nach dem Inhalt geordnet zu geben, welche die Pädagogiſche Revue in ihren ſämmtlichen nunmehr 50 Bänden gebracht hat. Ich glaube hiermit eine Pflicht gegen meinen großen Vorgänger, wie gegen ſeine andern Freunde zu erfüllen. Dieſe meine letzte Arbeit für die Revue möge angeſehen werden als die Inſchrift auf dieſem Denkmal Mager's. Sie wird nicht eine vollſtändige Biographie Mager's ſein; für eine ſolche wäre der Raum eines Revueheftes zu eng, denn Mager's Leben kann nach ſeiner ganzen Bedeutung nur geſchildert werden auf dem Hintergrunde der ganzen Entwicklung der Schul-, Kirchen- und Staats-Verhältniſſe in den Jahren von Mager's Wirkſamkeit. Immerhin aber wird es, wie ich hoffe, erwünſcht ſein, die Hauptmomente von Mager's eigener Entwickelung vergegenwärtigt zu ſehen, die er in ſeinen Schriften in der That mit einer großen Offenheit dargelegt hat.

Das Erlöſchen der Revue wird, hoffe ich, auch jetzt noch, wo ſie ſchon nicht mehr als ein Centralorgan für die Wiſſenſchaft, Geſchichte und Kunſt der Haus-, Schul- und Geſellſchafts-Erziehung hat gelten wollen, als welches Mager ſie angelegt und gehalten hatte, eine Lücke empfinden laſſen. Am merklichſten wird dieſe ſein auf dem gemeinſamen Gebiet des Gymnaſiums und der höheren Bürgerſchule; denn für dieſes hat die Revue in den letzten Jahren beſonders thätig ſein wollen und können. Dieſe beiden Gattungen von höhern Schulen bedürfen in der That eines gemeinſamen Journals. Ich will verſuchen ob ich ihnen dienen kann. Ich laſſe, nicht als Erſatz — denn der iſt nicht möglich und ſoll nicht verſucht werden — aber an der Stelle der Pädagogiſchen Revue für das nächſte Jahr, und hoffentlich auch ferner, erſcheinen ein

„Pädagogiſches Archiv."

Central-Organ für Erziehung und Unterricht in Gymnaſien, Realſchulen und Progymnaſien.

Ich ſchließe alſo Volksſchule und Univerſität von dem Plan des Archivs aus, desgleichen den überwiegend größeren Theil der bisherigen

*) Dieſe Biographie Magers, über 5 Bogen ſtark, wird auch als Brochüre ausgegeben werden und kann bei der Müller'ſchen Buchhandlung in Stettin bereits jetzt beſtellt werden. (Preis 12 Sgr.)

zweiten Abtheilung der Revue. Ich denke jährlich mindeſtens 30 Bogen Abhandlungen und höchſtens 20 Bogen Recenſionen zu geben, indem ich meine, daß die Leſer des Archivs, wie bisher der Revue, mehr Werth auf ſelbſtändige Abhandlungen, als auf Kritiken legen. Die Kritiken, welche das Pädagogiſche Archiv bringen wird, ſollen in ſich möglichſt knapp gehalten ſein, wonach ſich die Herren Mitarbeiter gütigſt gleich einrichten wollen. Die übrigen fünf, höchſtens zehn Bogen bleiben für Verordnungen, Geſetze etc., für die Programmenſchau und kurze Schulnachrichten beſtimmt. Es erſcheinen jährlich 10 Hefte, das erſte bereits am 20. November d. J. Aus deſſen Inhalt werden die alten Freunde, Leſer und Mitarbeiter der Revue ſich ein Urtheil über das Pädagogiſche Archiv bilden können, und ich hoffe, ſie werden dem neuen Blatt ihre Theilnahme und ihre Arbeit ferner zuwenden und demſelben neue Freunde gewinnen. Der Preis des Jahrgangs wird 5 Thlr. 10 Sgr. ſein, den Verlag habe ich der Müller'ſchen Buchhandlung in Stettin (Th. von der Nahmer) übergeben. Der Umſtand, daß ich Verleger und Drucker jetzt in meinem Wohnorte habe, wird dem Blatt günſtig ſein. Das Honorar der Herren Mitarbeiter habe ich vorläufig nur auf 1 Frd'or. per Bogen normiren können, da ich dem Verleger nicht das Riſico eines Opfers zumuthe. Dieſer Satz iſt gegriffen aus einer Abonnentenzahl, die hoffentlich überſtiegen wird. Er wird angemeſſen erhöht, wenn dieſer Fall eintritt. Die Herren Mitarbeiter mögen ſich alſo an dem äußern Flor des Blattes als betheiligt anſehen, und ſich nicht darauf allein verlaſſen, durch die Gediegenheit ihrer Arbeiten für das Pädagogiſche Archiv Propaganda zu machen.

Meine eigne Stellung zu dem neuen Blatt glaube ich durch die Wahl des Titels genau bezeichnet zu haben. Der Name Archiv ſoll anzeigen, wie ich das Blatt nehme. Ich will der Archivar ſein, der die pädagogiſchen Schätze ſammelt und ordnet. Ich behalte mir freilich vor, auch meine eigne Meinung zu haben und zu ſagen, aber dieſe ſoll nicht maßgebend ſein für Aufnahme und Abweiſung von Arbeiten, welche nicht aus derſelben Tonart gehen. Das in dem Nebentitel verhüllte Axiom, daß Gymnaſium und höhere Bürgerſchule neben einander berechtigt ſind, wird freilich überall wieder klingen. Ein Streit über die Grenzen beider würde in dem Archiv geführt werden können, nicht aber ein Streit auf Leben und Tod der einen oder der andern Schulgattung. Ich will ferner über Productionen in der übrigen pädagogiſchen Welt im Archiv nicht der alleinige Reviewer ſein, das Archiv will auch nicht eine Revue über die geſammten Kräfte und

Truppen der Pädagogik halten: die Freunde des Archivs, deren Abhandlungen in demſelben eine Stätte haben oder haben würden, werden auch als pädagogiſche Kritiker willkommen ſein, und wir werden uns ſoviel möglich auf die Sphäre beſchränken, welche der Nebentitel anzeigt.

Soviel wie möglich. Denn es wird der Blick weder dahin abgeſchnitten werden können, wohin unſre Schüler gehen: auf die Univerſität, die Fachſchule, in das Leben; noch werden wir vermeiden können, die Volksſchule zu berühren, mit der die höheren Schulen durch die Elementarſchule, wenn nicht ſonſt auch, zuſammen gegliedert ſind.

Damit ich das letzte Heft der Revue ganz dem Gedächtniß Magers widmen könne, will ich gleich jetzt und hier von den Freunden und Gönnern unſres Blattes Abſchied nehmen, welche nicht ſollten in ihrem alten Verhältniß zu mir bleiben können. Mögen ſie bedenken, daß an den Unvollkommenheiten, welche ſie mit mir an der Revue bedauert haben, nicht der Herausgeber allein die Schuld trägt. Die aber, welche ſelbſt in ihren Anſichten verletzt worden ſind, oder gegen deren Aeußerungen in der Revue eine Polemik geführt iſt, die freilich in der Form öfters hätte milder ſein ſollen, mögen doch die Verſicherung annehmen, daß ich ſelbſt mit dem, was ich geſchrieben, nur der Sache habe dienen wollen, und daß ich dies auch bei den Herren Mitarbeitern, deren Worte einmal hier und da mögen gekränkt haben, ſtets habe vorausſetzen können. Diejenigen unſrer Leſer aber, welche über die Mängel der Revue haben hinwegſehen können, und denen mit einem Blatt gedient worden iſt, welches vorzugsweiſe ſtets hat pädagogiſch ſein wollen, welches von dem Lehrſtande zu hoch denkt, um ihm Materialien für den Unterricht zurecht zu ſchneiden, welches nicht dem Lehrer hat Arbeiten abnehmen wollen, ſondern ihm durch Darbietung allgemeiner Geſichtspunkte und keimfähiger, fruchtbarer Gedanken den täglichen kleinen Dienſt in das höhere Licht ſeiner unendlichen Aufgabe ſtellen, welches ſich das große Wort Mager's angeeignet hat, „wir ſuchen nicht Anhänger, ſondern Mitarbeiter“: dieſe unſre Freunde laden wir freundlich ein, uns auch fernerhin treu zu bleiben, aber eben nicht blos als Hörer, ſondern auch als Thäter, nicht blos als Conſumenten, ſondern auch als Producenten, damit das Archiv ein treues Abbild des Sinnens und Sorgens, Strebens und Schaffens, des Denkens und Wirkens der deutſchen höheren Schulen darſtellen möge.

Stettin, den 20. October 1858. Langbein.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLIX. Nro. 10. 1858.

I. Abhandlungen.

Dr. Carl Magers Leben.

Aus ſeinen Schriften, Briefen und authentiſchen Privatmittheilungen dargeſtellt von W. Langbein.

„Wir ſuchen nicht Anhänger, ſondern Mitarbeiter!“ Dieſes würdige Wort Dr. Mager's möge einführen in eine Darſtellung ſeines Lebens, die wir aus ſeinen Schriften zu geben verſuchen wollen, und die darum treu ſein wird, weil wir ſie überwiegend mit ſeinen eigenen, offenen Worten geben können. Unſer Verdienſt daran wird nur das ſein, daß wir aus ſeinen Schriften und Briefen, wie aus zuverläſſigen Mittheilungen Solcher, die ihm am nächſten geſtanden, ſorgfältig und gewiſſenhaft geſammelt, was uns ſein Bild in charakteriſtiſchen Zügen vergegenwärtigen kann. Wir bedürfen, um ein ſo klares und reiches Leben, ein Leben, das eben nicht im Verborgenen geführt iſt, noch einmal vor uns ſich entwickeln zu ſehen, keiner großen Kunſt in der Zergliederung, Auflöſung und Aufklärung tief verborgener und verſchlungener pſychologiſcher Vorgänge. Mager war ſich jederzeit klar über ſein inneres Leben, die Zwecke ſeiner Studien, ſeine Arbeit an ſich und für ſeine Welt. Zu dem war, was in ihm lebte, ein ſo feſt in ſich geſchloſſener Gedankenkreis und deſſen Elemente ſo wohl in einander verflochten, daß bei der Betrachtung jedes einzelnen Moments ſtets der Blick nach dem Mittelpunkt hingelenkt wird, um deſſentwillen das Einzelne da iſt und von dem aus ihm ſeine richtige Würdigung gewiß iſt.

So wirkt Mager's Sein auf uns ein wie ein vollendetes Werk der erhabenen Kunſt, das alle in ihm ſich darſtellenden Motive und Affecte, Leidenſchaften und Handlungen bewältigt erkennen läßt und im Dienſt oder als Träger einer ewigen, unendlichen Idee.

Das Problem des erziehenden Unterrichts iſt es, in welchem alles Denken Magers ſchließlich aufging. Sein weit über die Mauern

der Schule hinausreichender Blick, mit dem er die großen Verhältniſſe des ſtaatlichen, kirchlichen, bürgerlichen Lebens umfaßte, ſuchte auch auf dieſen Gebieten nur die Bedingungen, unter welchen die Schulen als Gehülfen der Familie und als Mandatare der bürgerlichen Geſellſchaft, für die Erziehung, d. i. für die Bildung eines auf das Wahre, Gute und Heilige grichteten Charakters mit Freiheit und Erfolg wirkſam ſein könnten. Es war ſchließlich Mager's Lebensaufgabe, den Begriff des erziehenden Unterrichts zu analyſiren und aufzuklären, ſeine beſondere Geſtaltung für die Schulen jeder Art, jedes Umfangs, jedes Berufs, welche an der Erziehung mitwirken wollen und ſollen, darzulegen; es war ihm wenigſtens für einzelne Zweige beſchieden, bis zu feſten Reſultaten ſeines Denkens zu gelangen und Zuſtimmung für dieſe bei ſolchen zu finden, auf deren Urtheil er Werth legte.

An dieſer erfreute er ſich auch noch da, wo er wohl wußte, daß man über wichtige Principien nicht mit ihm übereinſtimmen könne, daß man durch andere Lebensführungen zu andern politiſchen, ſocialen, religiöſen Grundanſchauungen geführt ſei. Auch in dieſem Verhältniß, und hier noch mehr, als wo es ihm nach der Art ſeiner Gaben und dem Maße der ihm anvertrauten Zeit und Kraft nicht vergönnt war, eine Unterſuchung und Arbeit zu vollenden, bewährte er ſein Wort: Wir ſuchen nicht Anhänger, ſondern Mitarbeiter! Und ſeines eignen redlichen Strebens ſich bewußt, tröſtete er ſich des Worts Chriſti, das er keineswegs latitudinariſch auslegte:

ἐν τῇ οἰκίᾳ τοῦ πατρός μου μοναὶ πολλαί εἰσιν.

Dr. Carl W. E. Mager iſt am 1. Januar 1810 zu Gräfrath bei Solingen im Bergiſchen geboren. Seinem Vater, der dort als Privatmann lebte, war es noch beſchieden, ein Zeuge der vollſten Wirkſamkeit des Sohnes zu ſein, und ſich der Anerkennung, welche dieſem zu Theil werden ſollte, zu erfreuen. Er ſtarb, als M. ſchon in Eiſenach Director war. M. beſuchte zuerſt die Elementarſchule ſeines Heimathsorts, dann das Gymnaſium in Düſſeldorf. In den alten Sprachen und in der Mathematik zeichnete er ſich aus, namentlich erwarb er ſchon auf der Schule eine ziemliche Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateiniſchen Sprache. Die Herrſchaft über dieſe behielt und vermehrte er durch ſeine ſpäteren Studien. Im Franzöſiſchen dagegen profitirte er auf dem Gymnaſium nicht viel, freilich durch ſeine eigene Schuld; er geſtand, daß er den franzöſiſchen Unterricht in Secunda wenigſtens meiſt verſäumt habe. Mit 18 Jahren, alſo 1828 bezog er die Univerſität Bonn, wo er vornehmlich philologiſche und philoſophiſche Studien trieb.

Als M. nach zwei Jahren im Begriff war, Bonn zu verlaſſen, erbte er ein kleines Capital, welches er dazu verwandte nach Paris zu gehn und dort Naturwiſſenſchaft zu ſtudiren. In Paris, wo M. bis 1833 blieb, hatte er Gelegenheit mit faſt allen litterariſchen Größen damaliger Zeit in Berührung zu kommen. Er vertiefte ſich in franzöſiſche Sprache und Litteratur. Die Frucht ſeiner umfaſſenden Studien war ſein „Verſuch einer Geſchichte und Charakteriſtik der franzöſiſchen Nationallitteratur", ein Werk, welches man billig ſelbſt wieder nur litterar-hiſtoriſch beurtheilen darf. Nach 1840 und 1848 und 1852 kann freilich manches in der franzöſiſchen Litteratur beſſer verſtanden und gewürdigt werden, als es Mager damals möglich war. Er begann daſſelbe, nach Deutſchland zurückgekehrt, in Berlin. Der 1. Band, das 12. bis 18. Jahrhundert umfaſſend, wurde in einer Zeit geſchrieben — im Winter 1832/33 —, wo M. zwar „in lebendigſter Forſchungsthätigkeit, Selbſtbildung und Studium begriffen war, ohne jedoch zu den Reſultaten gekommen zu ſein, auf welche geſtützt er im Sommer 1836 an die Darſtellung der zeitgenöſſiſchen Litteratur Frankreichs ging." Auch einige ſchon 1836 und 1837 in Journalen abgedruckte Artikel aus dem 5. und 6. Buch (Hiſtoriker und Philoſophen) ſind in Berlin, der Reſt in Genf 1838 bis 1839 geſchrieben. Ich vermuthe übrigens, daß M. ſchon in Paris eine franzöſiſche Litteraturgeſchichte

geſchrieben. Er ſpricht darüber etwas geheimnißvoll (Geſchichte ꝛc. III, 1. S. 279): „An Loewe-Weimars wandte ſich der Buchhändler Janet, da dieſer eine Reihe von Réſumé's der Litteraturgeſchichte und zwar im Sinne der neuromantiſchen Schule ausarbeiten laſſen wollte. Einige junge Leute, unter ihnen ein Rheinländer, der damals in Paris ſtudirte, übernahmen die Hauptarbeit, indem ſie Bouterweck und Schlegel beſonders zu Führern nahmen. Der Verleger ſorgte dann dafür, einen bekannten Namen auf den Titel zu bekommen; ſo nannte ſich Löwe-Weimars als Autor des Abriſſes der deutſchen Litteratur; der Résumé de l'hist. de la litt. française kam anonym heraus, weil ein bereits bekannter franzöſiſcher Autor ſeinen Namen nicht wohl auf ein Buch ſetzen konnte, worin die franzöſiſche claſſiſche Litteratur mit einer Strenge beurtheilt war, wie ſie kein Romantiker ſich hätte erlauben mögen, da die Nationaleitelkeit zu ſchonen war; der Name desjenigen aber, der an dem Büchlein das meiſte gearbeitet, war dem franzöſiſchen Publikum unbekannt und hätte dem Buchhändler nichts auf dem Titel genützt."

So iſt auch von M's. deutſcher Geſchichte der Fr. Nationallitt. der 1. Band in Wismar 1834 (M. war aus Paris über Berlin nach Mecklenburg als Hauslehrer gegangen) anonym erſchienen. M. ſagt, weil er gefühlt, das Buch habe dadurch an Einheit verloren, daß er daſſelbe urſprünglich für junge Leute von 15—18 Jahren beſtimmt habe, aber auch zugleich gereifteren Leſern, namentlich Lehrern nützlich werden wollen. „Die Hauptergebniſſe meiner geſammten Studien, deren Ende ich damals ohne dies nicht abſehen konnte, einem Buche über die franzöſiſche Litteratur zukommen zu laſſen, fiel mir noch nicht ein, und es iſt immer möglich, daß ich auch jetzt [1839, nach Vollendung der „Geſchichte ꝛc."] beſſer gethan hätte, eine Geſchichte des modernen Bewußtſeins auszuarbeiten, in welcher die franzöſiſche Culturgeſchichte zwar immer neben der deutſchen im Vordergrund ſtehen, manche Behauptung aber, die in meinem Buche, wie es jetzt iſt, willkürlich erſcheinen kann, durch Expoſition und Aufzeigung des Zuſammenhangs aller weſentlichen hiſtoriſchen Thatſachen als wohlberechtigte Induction auftreten würde." Die „Geſchichte ꝛc." ſelbſt iſt nun, ohne Rückſicht auf die Schule, für gebildete Leſer ausgearbeitet, für erſtere aber mit beſtimmt das als 4. und 5. Band des „Verſuchs ꝛc." bezeichnete „Urkundenbuch, collection de pièces justificatives" unter dem Titel: Tableau anthologique de la litt. fr. contemporaine. M. hat ſie wollen in „Hegel's Sinne" ſchreiben. „Damit der Leſer die franzöſiſche Litteratur nicht als eine ganz zufällige Einzelheit dieſes Volkes, ſondern

im Verhältniß zum Ganzen des franzöſiſchen Volkscharakters und der Volksgeſchichte auffaſſe und gleichzeitig die Geneſis der Gegenwart anſchaue, fing ich damit an, einen hiſtoriſch-philoſophiſchen Verſuch über das Mittelalter, das ſechzehnte, ſiebenzehnte und achtzehnte Jahrhundert, über das religiöſe und kirchliche Leben, ſo wie über die politiſchen Schulen und Parteien in Frankreich auszuarbeiten, worin ich die Fäden aufzuzeigen bemüht war, aus welchen das franzöſiſche Leben gewebt iſt.“ Ueber die Behandlung des Stoffs ſagt M. (Geſchichte II. S. 5): Indem wir in der Darſtellung der litterariſchen Beſtrebungen und Richtungen, welche in dem Zeitraum, von dem wir handeln, in Frankreich aufgetreten, verſucht, durchgeführt oder bekämpft ſind, außer dem blos litterariſchen und äſthetiſchen Maßſtabe den höheren und wichtigern philoſophiſchen, religiöſen und politiſchen anzulegen gewillt ſind, werden wir auf das gefahrvolle Meer ſelbſt mit fortgeriſſen, auf welchem der Streit wüthet.... Ob der bei Beurtheilung der Menſchen und ihrer Schriften angelegte Maßſtab als ein richtiger befunden werden wird, darüber kann hier nicht entſchieden und nur ſoviel verſprochen werden, daß alle Erſcheinungen aus demſelben Geſichtspunkte betrachtet werden ſollen, welcher, um es gleich von vorn herein zu ſagen, der religiöſe und zwar beſtimmter der chriſtlich-religiöſe iſt... Wie grauſig, wie ähnlich den äußeren Zuſtänden auch die inneren Zuſtände der Geiſter und Gemüther geweſen ſein mögen, welchen verhängnißvollen Antheil auch die franzöſiſche Litteratur an dem gehabt haben mag, was geſchehen iſt, — wie viel ungeſunde Elemente in ihr gewirkt haben und fortwährend wirken: wir wollen uns ſo ſorgfältig als möglich hüten, weder den Ton der Klage anſtimmen, noch den des Haſſes und der Verzweifelung. Nicht den der Klage: denn das iſt eben der ſüßeſte Lohn der philoſophiſchen und religiöſen Betrachtung, daß, da ſie Alles in ſeinem Zuſammenhange anſieht und Nichts vereinzelt erblickt, dazu Alles unter der Leitung der wirklich gegenwärtigen Vorſehung weiß, ſie Alles nothwendig und darum gut findet, und das, was da iſt, ſich gefallen läßt, ſo wie es iſt, weil es um des höhern Zweckes willen ſein ſoll. Auch nicht den des Haſſes: den Haß beſchwichtigt und ſchlägt nieder, wenn nicht die chriſtliche Liebe, doch die demüthig machende Erkenntniß, daß das Erhabenſte und Gemeinſte, das Höchſte und Niedrigſte, das Beſte und Schlechteſte auf dem Grunde des menſchlichen Herzens tauſendfach verſchlungen ſind. Fern auch ſei die hochmüthige Verachtung der Welt, weil ſie unſere einſeitigen Ideale nicht verwirklichen will. Es iſt keine Tugend darin, eine Welt zu verachten, die ein Gegenſtand

göttlicher Liebe und Aufopferung geworden ist. Am allerfernsten aber sei Verzweiflung; denn die Keime eines bessern Zustandes sind wirklich vorhanden und sie werden und müssen sich entwickeln und unsre Enkel werden ihre Frucht genießen. Wie es auch am Horizonte dunkle, es ist nicht erlaubt zu glauben, daß die Vorsehung die Menschheit verlassen könne; sie hat eine neue Welt aus dem Chaos hervorgehen lassen, als die Herrlichkeit des Alterthums in Schutt und Asche gefallen war. Sie wird auch aus der gegenwärtigen Verwirrung hinausführen ... Unterdes können wir vor der Hand nichts thun, als die Zeit begreifen ..." So legt M. sein Motto aus Spinoza (**Humanas actiones non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere**) aus. Zehn Jahre später würde er den ersten und den letzten Theil seines Textes wesentlich anders zu behandeln gewußt haben.

Die Quellen M's. sind einmal die Litteratur selbst gewesen, die er durch eine fast siebenjährige Arbeit in immensem Umfang kennen gelernt und mit sicherm Blick und scharfem Verstand zu würdigen gewußt hat: dann aber hat er auch, „da der Einzelne stets irren kann, und ohnedies in einer Litteraturgeschichte der innere Werth eines Buchs nicht allein, sondern eben so sehr sein Einfluß auf die Nation zu berücksichtigen ist, zehn Jahre lang mit einer großen Anzahl von Franzosen beider Geschlechter, verschiedener Alters- und Bildungsstufen, geistlichen und weltlichen, höheren und niederen Standes über die französischen Autoren der Gegenwort (andrer Gegenstände nicht zu gedenken) gesprochen und auf diesem Wege versucht die wahre öffentliche Meinung, den unbefangenen Ausdruck des Nationalbewußtseins kennen zu lernen." Wo er gezwungen gewesen ist, Biographieen, Journale ꝛc. zu benutzen, da zeigt er denselben Scharfsinn in seinem Hindurchdringen bis zur Wahrheit, welche die Journale nicht sagen wollen und können, mit dem er später in der Revue die deutschen Blätter für seine Zwecke durchforscht und durchdrungen hat.

Ich bemerke, daß im Brockhaus'schen Conversationslexikon eine große Anzahl von Biographieen und andre Artikel, französische Zustände und Einrichtungen betreffend, von M. bearbeitet sind. Einzelne bezeichnet er selbst an verschiedenen Stellen seiner Schriften als von ihm verfaßt. Uebrigens haben vielfach deutsche Journale in sein sollenden Originalcorrespondenzen und Artikeln Auszüge aus M.'s „Geschichte" gebracht, noch im Jahre 1842, was gewiß für die Klarheit des Blicks spricht, mit welchem M. die politischen Zustände und die in diesen Zuständen und in den Staatsmännern Frankreichs wirkende Logik erkannt hat. (P. Rev, 1842. S. 511 ff.)

M. ging aus Mecklenburg nach Berlin zurück. Hier wurde er A. von Humboldt bekannt. Dieſer nahm ihn 1835 mit auf eine naturwiſſenſchaftliche Reiſe nach Rußland; M. ſollte ihm behülflich ſein, in Petersburg und Moskau Doubletten für das Berliner Herbarium zu gewinnen. Nach der Rückkehr wurde M. in Berlin am Friedrich-Wilhelms-Gymnaſium unter Spillecke beſchäftigt. In dieſer Zeit erſchien M.'s „Brief an eine Dame über die Hegelſche Philoſophie" (Berlin 1837) und ſeine „Wiſſenſchaft der Mathematik nach heuriſtiſch-genetiſcher Methode. Leitfaden beim Schulunterricht. 1. Heft", mit der Einleitung: „Ueber die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wiſſenſchaft" (Berlin, 1837). Während dieſes ſeines Aufenthalts in Berlin faßte M. auch ſchon den Gedanken, eine pädagogiſche Zeitſchrift zu begründen. Ende 1836 konnte er den Plan der Pädagogiſchen Revue ſchon mit Spillecke, Dieſterweg und einem der Räthe des Miniſteriums beſprechen. Das brandenburgiſche Oberpräſidium verſagte indes in Folge der damaligen Adminiſtrationsmaximen die Conceſſion. M. ließ ſich hierdurch nicht zurückſchrecken, ſondern begann mit 1837 ſein Unternehmen durch Gewinnung von Mitarbeitern vorzubereiten. In demſelben Jahre wurde er nach Genf an das Collége als Profeſſor der deutſchen Sprache berufen. Darüber wurde denn der Beginn des Journals hinausgeſchoben.

Zum Theil noch in Berlin, zum Theil auf der Reiſe nach Genf und in Genf hat M. für Dieſterwegs Wegweiſer geſchrieben: „Ueber den Unterricht in fremden Sprachen", eine Abhandlung, die auch beſonders gedruckt iſt (Eſſen, 1838), deren zweite Bearbeitung 1840 in der Pädag. Rev. unter dem Titel: „Die moderne Philologie und die deutſchen Schulen", wie auch in beſonderem Abdruck erſchien, und aus der endlich als dritte Bearbeitung das methodiſche Hauptwerk Mager's geworden iſt: „Die genetiſche Methode des ſchulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebſt Darſtellung und Beurtheilung der analytiſchen und der ſynthetiſchen Methoden". Zürich, 1846. *) Der Zuſammengehörigkeit wegen nennen wir hier zugleich die Schrift: „Ueber Weſen, Einrichtung und Bedeutung des ſchulmäßigen Studiums der neuern Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen. Zürich, 1843", in welcher M. ſich außer

*) Daß Dieſterweg an M. die Arbeit über den Unterricht in fremden Sprachen für den „Wegweiſer" übertrug, dürfte ſeinen Anlaß haben in einer Recenſion, die M. über den „Wegweiſer" in der Preuß. Volksſchulzeitung 1835 geſchrieben hat.

an die Lehrer und Regenten des Schulweſens nebenbei auch an das größere Publikum wendet.

Das Leben in Genf war für Mager in politiſcher, wiſſenſchaftlicher und litterariſcher Hinſicht gleich anregend. Angehende Kränklichkeit, wie auch das Verlangen, auf deutſchem heimathlichem Boden thätig zu ſein, beſtimmten ihn nach zwei Jahren ſeine Entlaſſung zu nehmen. So hatte er auch das Anerbieten Burnoufs, der direct von Lyon nach Genf kam, um M. für Frankreich und zwar für Paris zu gewinnen, abgelehnt, weil er, wie er öfter ſagte, nie ſein Vaterland verleugnen, ſondern ſeine Kräfte dieſem widmen wollte. Ein früherer Verſuch, ihn 1838 für die philoſophiſche Profeſſur an der waadtländiſchen Akademie zu gewinnen, ſchlug fehl: die theologiſche Facultät proteſtirte. Der Unterrichtsrath, der ſich zwiſchen der öffentlichen Meinung und der Meinung der theologiſchen Facultät in eine unbequeme Lage verſetzt fühlte, ſchlug den Mittelweg ein, M. dem Staatsrath zur Profeſſur der Rechtsphiloſophie vorzuſchlagen. Im Staatsrath gelang es den dem Methodismus zugeneigten Mitgliedern die entgegengeſetzte Anſicht zu überſtimmen. Dieſe ganze Angelegenheit wurde natürlich außer in den Behörden auch in den Journalen verhandelt. M. hat ſich darüber in der „Geſchichte ꝛc.“ III, 2, S. 313 ff. weitläuftiger geäußert.

Von Genf aus ging M. 1839 nach Stuttgart. Er ſollte das Bad in Cannſtatt gebrauchen. Frei von einem Amt konnte er rein ſeiner Schriftſtellerei ſich widmen. Hier, und abwechſelnd auch bis 1841 in Stuttgart lebend, hat er vollendet: „Die deutſche Bürgerſchule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, 1840“. Den nächſten Anlaß zu dieſem Werk, welches in der Geſchichte der höhern Bürgerſchule einen Wendepunkt bezeichnet, hat der Vortrag von Thierſch in Mannheim 1839 (ſ. Päd. Rev. 1840, S. 357) gegeben. In dieſer Zeit ſind auch vollendet oder begonnen ſein: „Franzöſiſches Leſebuch, zwei Theile, für untere und mittlere Claſſen“; das dem franzöſiſchen parallelgehende „Deutſche Elementarwerk: Leſe- und Lehrbuch für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. 1. Theil. Deutſches Leſebuch. Drei Curſe. 2. Theil. Deutſches Sprachbuch. Anfänge der Grammatik, Onomatik und Sprachkunſt“; die franzöſiſche Chreſtomathie dagegen (Stuttgart, Cotta), 2 Abtheilungen, fällt in 1841—42.

Mager's Leſebücher ſind beſtimmt für ſolche Schulen, die Erziehungsſchulen ſein und denjenigen Theil des Erziehungsgeſchäfts beſorgen wollen, den das Haus entweder gar nicht oder die Schule doch wenigſtens mit größerem Erfolg beſorgen kann. Das letztere iſt aber

entſchieden der Fall bei der Bildung des Gedankenkreiſes, der einer der weſentlichen Theile der Erziehung, nämlich eine Vorbedingung der Bildung des Charakters iſt, und für die der Unterricht der Erfahrung und der Umgang zu Hülfe kommen, ja bei den meiſten Zöglingen das Beſte thun muß. Der Leſeſtoff in den M.'ſchen Büchern ſoll nun die Bildung der theoretiſchen, wie der praktiſchen Einſicht weſentlich fördern, mit dem äußern und innern Menſchenleben der Gegenwart und Vergangenheit und ſeinen Grundlagen und Bedingungen, namentlich aber mit dem eignen Volke vielſeitig bekannt machen, ſoll die praktiſchen, namentlich die ſittlichen Ideen genügend zur Anſchauung bringen, in die Begriffswelt einführen, einigermaßen in ihr orientiren, logiſche Gewohnheiten anbilden, ſoll endlich nicht blos Kenntniſſe und Einſicht geben, ſondern auch Theilnahme wecken und gemüthlich ergreifen, namentlich die äſthetiſchen, moraliſchen, religiöſen Gefühle erregen und läutern und ſo dem Gemüth den richtigen Inhalt geben und damit einen anſehnlichen Theil des Materials in das Bewußtſein bringen, aus dem ſich ein richtiger Charakter aufbaut. So ſtellt M. den Unterricht überhaupt in den Dienſt der Charakterbildung, er will ihn ſo auswählen, einrichten, anordnen, beibringen, daß er nicht blos Kenntniſſe und Fertigkeiten giebt, auch nicht einmal blos die Intelligenz bildet, ſondern zugleich dem Gemüth die Richtung zum Rechten giebt und den Willen determinirt, alſo erziehend wirkt. So führt einer der Grundſätze der Herbartſchen Pſychologie, daß nämlich Gefühle, Begehrungen und Willensacte eines Menſchen nur Verhaltungsweiſen ſeiner Vorſtellungen ſind, Mager zu dem wahren Begriff des erziehenden Unterrichts, deſſen Bearbeitung ſein Hauptverdienſt iſt, und ihm ſeine Bedeutung in der Geſchichte der Pädagogik ſichern wird.

Dieſe Bedeutung wurde übrigens ſchon früh auch außerhalb des engern Kreiſes der Schulwelt gewürdigt. In Stuttgart nämlich war es, wo Mager Sr. Hoheit dem Fürſten Günther Friedrich Carl II. von Schwarzburg-Sondershauſen vorgeſtellt wurde. Der Fürſt, für deſſen Intereſſe an Schule und Erziehung die Anſtalten ſeines Landes und ſein dauerndes perſönliches Wohlwollen für deren Lehrer zeugen, erkannte bald in dem jungen Manne die hervorragende ſchöpferiſche geiſtige Begabung. Er forderte von M. die Ausarbeitung eines Organiſationsplanes für das Gymnaſium. In Folge deſſen verlieh der Fürſt ihm huldreichſt den Titel als Edukationsrath. Dieſen gerade hat ſich M. ſelbſt gewählt, als ſeiner Individualität am meiſten entſprechend.

Am 1. Juli 1840 erſchien das erſte Heft der „Pädagogiſchen Revue. Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik". In ihr entwickelte M. ſeine ganze Kraft, ihr widmete er fortan ſeine größte Thätigkeit. Sie verbreitete ſich raſch über ganz Deutſchland nach Frankreich, Rußland, England, Schweden, Dänemark, ja nach Spanien. Mager's ganzes Ich ging in der Wirkſamkeit für dieſes Journal auf; Tag und Nacht beſchäftigte er ſich mit eigner Arbeit für daſſelbe und mit der Bemühung, die trefflichſten Mitarbeiter zu gewinnen.

Die Revue und die raſch ſich folgenden Auflagen der deutſchen und franzöſiſchen Leſebücher beſchäftigten M. in dieſer Zeit vollauf. Da wurde er, aus ſeiner litterariſchen Arbeit, wieder in ein Schulamt berufen, oder vielmehr, er ſuchte aufs Neue Arbeit an einer Schule. Er ging nach Aarau an die Cantonsſchule, theils, weil er manches, was er theoretiſch durchdacht, praktiſch anwenden wollte, theils weil er eine große Liebe zur Jugend hatte, und ſich gern wieder perſönlich ihr widmen wollte.

Ueber M.'s Aufenthalt in Aarau kann ich das zunächſt Folgende aus der Feder des Herrn Dr. Rauchenſtein, Rectors der Cantonsſchule in Aarau, mittheilen. Wir werden hier M. vornehmlich als Lehrer kennen lernen.

„Dr. Mager wurde als Profeſſor der franzöſiſchen Sprache und Litteratur an die Kantonsſchule in Aarau 1841 gewählt, ohne daß man ihn hier perſönlich gekannt hätte, ſondern theils in Folge ſeines ſchon damals bedeutenden litterariſchen Rufes als Verfaſſer einer auch in Frankreich geſchätzten Geſchichte der franzöſiſchen Litteratur, als Bearbeiter gerühmter franzöſiſcher Chreſtomathien und Sprachbücher und als Herausgeber der kurz vorher von ihm gegründeten Pädagogiſchen Revue, theils auch in Folge von Empfehlungen, die aus Genf für ihn eingingen, wo er ſich eine geraume Zeit aufgehalten und beſonders mit Niederer viel Verkehr gehabt hatte. Er trat die hieſige Stelle im Spätherbſt 1841 an und behielt ſie bis zum Auguſt 1844, wo er ſeine Entlaſſung nahm, um nach Zürich überzuſiedeln und ſich ausſchließlich der litterariſchen Thätigkeit zu widmen.

Des Franzöſiſchen war er mündlich und ſchriftlich vollkommen mächtig und in der Litteratur, der ältern wie der neuern, gründlich bewandert. Aber nicht dieſen Eigenſchaften zumeiſt verdankte er den guten Erfolg ſeines Unterrichts. Wir haben hier auch ſchon andere Lehrer des Franzöſiſchen gehabt, die in den genannten Fertigkeiten und Kenntniſſen ihm vielleicht nicht nachſtanden, und doch mit größe-

rer Anſtrengung das Intereſſe der Jugend nicht ſo für dieſes Fach zu gewinnen vermochten wie er mit geringerer Anſtrengung. Wohl an den meiſten Orten kommt dem Franzöſiſchen die Neigung der deutſchen Jugend nicht frei entgegen, ſondern es iſt mehr die Vorſtellung der Nützlichkeit und der Nothwendigkeit, die ſie zum Lernen bringt, bis ſie etwa zu ziemlicher Fertigkeit vorgerückt Geſchmack daran gewinnen. Mager aber war mit ganz beſondern Mitteln ausgerüſtet dieſe Gleichgültigkeit oder gar Abneigung bei den Schülern zu überwinden.

Mager beſaß zuvörderſt die Gabe einer leicht fließenden gewandten und in jedem Ausdruck präciſen Rede im vorzüglichen Maße. Er verlor ſich dabei nicht in die Breite und Länge eines zuſammenhängenden Vortrages, ſondern ertheilte den Unterricht am liebſten in der Form einer lebhaften Unterredung. Er verſtand es, ohne den Schüler zu übereilen, durch raſche und treffende Fragen ihn von dem Unbeſtimmten und Halben oder Falſchen der Antworten auf das Richtige hinzuführen. Ueberall drang er auf Beſtimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe und Ausdrücke und war unerſchöpflich in augenblicklicher Hervorbringung von Beiſpielen zur Verdeutlichung. Er drang auf Correctheit, wies die Idiotismen durch Vergleichung mit andern Sprachen, ſo weit dieſe der Schüler kannte, mit deutlicher Unterſcheidung nach und übte die Idiotismen durch eine Reihe von Beiſpielen auf der Stelle bis zu einer ziemlichen Sicherheit und Behendigkeit ein. Dabei aber hütete er ſich ſehr in langen Erörterungen über Schönheiten, Eleganzen und Feinheiten ſich zu verlieren, welche nur die Zeit verderben, den noch wenig Reifen langweilen, während ſie ſich der Vorgerücktere auf kurze Fingerzeige hin von ſelbſt merkt. Und doch hätte ihm bei ſeiner ausgezeichneten dialektiſchen Gabe und bei ſeinem Vermögen, Begriffe zu ſpalten und ſelbſt in den ähnlichſten noch die Unähnlichkeit prompt nachzuweiſen, die Verſuchung zu ſolchen Excurſen nahe gelegen; allein er hatte den richtigen Tact das für jede Stufe Geeignete zu thun und zu verlangen.

Vortrefflich kam ihm für den Unterricht ſeine gründliche allgemeine Sprachbildung und ſeine ausgebreitete Sprachenkenntniß zu Statten. Außer den beiden alten Sprachen und Litteraturen, in denen er in nicht geringem Maße zu Hauſe war, und außer ſeinem gründlichen hiſtoriſchen Studium der Mutterſprache und des Franzöſiſchen, hatte er auch Kenntniß des Engliſchen und Italieniſchen, einigermaßen auch des Spaniſchen. Von ſeinem Verſtändniß der geſchichtlichen Entwicklung dieſer und anderer Sprachen und von ſeinen Stu-

dien in der vergleichenden Sprachwiſſenſchaft, zeugen ſeine zahlreichen Schriften. Im franzöſiſchen Unterricht verſtand er es meiſterhaft von ſeinem eminenten Sprachwiſſen Gebrauch zu machen und dabei den Fehler, in welchen polyglotte Sprachlehrer etwa verfallen können, daß ſie aus ihrem Reichthum nur zu viel geben, klüglich zu vermeiden. Der Reichthum verleitete ihn nicht zu irgend welcher Schwerfälligkeit, ſondern erleichterte ſein Beſtreben, die Wortbildungen und Sprachformen bei den Schülern zur Klarheit zu bringen. Freilich hatte er an unſrer Schule (einem obern Gymnaſium und einer obern Gewerbſchule) nicht mehr die erſten Elemente zu lehren. Dieſe und einige Kenntniß der Formenlehre und Uebung im Ueberſetzen ſammt einem gewiſſen Wörtervorrath ſollen alle Aufzunehmenden mitbringen, die Gymnaſiaſten zudem im Lateiniſchen und im Griechiſchen die Kenntniſſe ungefähr eines Quartaners in norddeutſchen Gymnaſien. Dennoch hatte er bei der Ungleichheit der aus verſchiedenen untern Schulen Eintretenden viel mit den Elementen zu thun: aber auch das betrieb er genau und gerne. Man ſah, daß es ihm praktiſcher Ernſt war mit der von ihm in der Revue und in ſeinen Schriften in ihrer Wichtigkeit hervorgehobenen und ſo eifrig empfohlenen Onomatik, dem Sprachmaterial, das in ſeinen Formenbildungen, Ableitungen, Zuſammenſetzungen und mit den Anregungen zur Synonymik für Knaben und Jünglinge einen eben ſo reichen und anziehenden Stoff zum Denken giebt, als ſeine Kenntniß eine nothwendige Bedingung feſter und raſcher Fortſchritte im Erlernen einer Sprache iſt. Er übte dieſe Onomatik in allen Klaſſen, je nach der Stufe und Reife der Schüler modificirt. Dazu benutzte er, ſobald es anging, die bei den Schülern vorgefundenen Kenntniſſe im Lateiniſchen und Italieniſchen, ließ Analogien aufſuchen und leitete an, Geſetze der Bildung zu finden, wodurch den Schülern Manches und nicht nur in einer Sprache überraſchend klar wurde. Dabei vernachläſſigte er Lecture und Sprechübungen nicht und betrieb alle zur Fertigkeit hinführenden Uebungen, zu wenig jedoch, wie mir ſchien, das Franzöſiſchſchreiben. So hatte ſein Unterricht einen guten Erfolg und wirkte ſehr anregend. Mager beutete, wie man aus dieſem ſieht, das gymnaſtiſche Element wohl aus, welches er in ſeinen Schriften der Erlernung auch der neuern Sprachen vindicirt, ohne darum zu läugnen, daß es den alten Sprachen bei gehöriger Methode in einem weit höhern Grade inne wohne.

Wenn Schülern hervorragende und gediegene Charaktereigenſchaften des Lehrers am erſten und am dauerndſten imponiren, ſo imponirt

ſofort und zunächſt nicht ſowohl der weite Umfang des Wiſſens bei einem Lehrer, als die jeden Augenblick zu Gebote ſtehende Herrſchaft über dieſes Wiſſen. Mager aber verfügte über ſein Wiſſen mit größter Leichtigkeit und Sicherheit. Er hatte ein vorzügliches Gedächtniß und große Geſchicklichkeit im Combiniren nebſt einer guten Doſis Humor. Dieſes gab ſeinem Weſen eine gewiſſe Originalität, wodurch ſein Unterricht doppelt anziehend wurde. Um ſo bemerkenswerther war aber Magers Meiſterſchaft über den Stoff, je ausgedehnter dieſer war. Bei ihm fand ſich eine gewiß ſeltene Vereinigung von ſoliden und wohl zuſammenhängenden Kenntniſſen nicht nur in den Sprachen und Litteraturen und in der Geſchichte, ſondern auch in der Mathematik und in den Naturwiſſenſchaften. Davon legen übrigens ſeine mannigfaltigen Schriften und Aufſätze Zeugniß ab. Er hatte aber, woraus ſich Vieles von dem Geſagten erklärt, ein vorzügliches Talent, nicht nur Kenntniſſe ſich zu erwerben und Beobachtungen und Erfahrungen Anderer zu würdigen und zu nützen, ſondern auch das Erworbene zu geſtalten, zu organiſiren und zu ſyſtematiſiren. Dieſes Talent hatte er ſchon früh geſchärft durch anhaltende philoſophiſche Studien.

Mager hätte an der Schule manch anderes Fach mit beſtem Erfolg übernehmen können, und es iſt gewiſſermaßen zufällig, daß er nur das Franzöſiſche lehrte, daß er aber darin namentlich als Grammatiker Treffliches leiſtete, iſt ſchon bemerkt worden; zugleich aber noch hinzuzufügen, daß ſeine vorzügliche Begabung noch mehr hätte erwarten laſſen. Warum es nicht geſchah, wird ſich aus folgender Anekdote erklären. Ich gewahrte einmal, daß die Schüler zu wenige ſchriftliche Ausarbeitungen hatten und daß er dieſe etwas ſelten zu Hauſe mit rother Tinte durchging. Ich ſagte ihm dieſes mit Freimüthigkeit, die er nie empfindlich aufnahm. „Ich kann ſo viele Zeit, antwortete er, außer meinen Lectionsſtunden (er hatte deren 20) der Schule nicht widmen; das geſtatten mir meine litterariſchen Arbeiten nicht, die Revue, die Bearbeitung meiner deutſchen und franzöſiſchen Sprach- und Leſebücher u. ſ. w.“ Auf meine Erinnerung, daß doch das Erſte, welches ihm jetzt das Nächſte ſein ſollte, unter dem Zweiten, ſo rühmlich auch dieſe Wirkſamkeit für weite Kreiſe ſei, auf dieſe Art etwas leiden müßte, entgegnete er: „Glauben Sie nicht, daß ich mein Leben in Aarau zu beſchließen oder nur auch mehrere Jahre zu bleiben gedenke. Als ich die hieſige Stelle annahm, hatte ich zwei Abſichten, erſtens das hieſige Leben und beſonders das hieſige Schulweſen, das mich in mancher Hinſicht anzog, kennen zu lernen, zweitens meine Schulbücher zum

Beſten neuer Auflagen einmal praktiſch gehörig zu probiren.*) Nachdem nun beides erreicht iſt, werde ich mich nächſtens einmal in den Privatſtand begeben etwa nach Zürich (wo damals die Revue herauskam), um mich ganz der litterariſchen Thätigkeit zu widmen.“ Dieſe offene Erklärung mußte ich ehren und auch begreifen, daß ihm Aarau in ſeiner Laufbahn nur als eine Uebergangsſtation gelten könne und daß an ſeiner Thätigkeit als Schriftſteller mehr gelegen ſei. Aber gleichwohl mußte auch er anerkennen, daß nur der Lehrer mit eigener Befriedigung und mit Erfolg nicht nur im Unterricht, ſondern auch in den Herzen der Schüler arbeitet, der mehr die Schüler als das Fach im Auge hat, und die Thätigkeit für die Schule entſchieden zur Hauptſache macht, welcher die Schriftſtellerei, ſo löblich und nützlich ſie auch ſein mag, doch nicht Eintrag thun darf.

Uebrigens arbeitete Mager mit größter Ausdauer und außerordentlich viel. Zeugen ſind außer ſeiner Zeitſchrift, die faſt in allen Monatsheften werthvolle größere Aufſätze meiſt voll neuer Gedanken von ihm enthielt, die mehrern Bände, die er in den kurzen Jahren ſeines Hierſeins zum Drucke fertig machte. Schon die Maſſe deſſen, was er aus den verſchiedenſten Gebieten las, durchzunehmen würde Vielen ein großes Stück Arbeit ſcheinen. Bei einem Beſuche fand ich ihn einſt beſchäftigt eine lange Reihe von Büchern und Broſchüren, über 50 Stück, zu einem Pack zuſammenzuſchnüren. Auf meine Frage, ob das Krebſe ſeien oder eine Sendung an einen Antiquar, antwortete er: Keineswegs, ſondern Manuſcript in die Druckerei für einen Band meiner Leſebücher. Und hiermit knüpfte er wieder auf und zeigte mir von ſeiner Hand zwar ſehr wenig Geſchriebenes, dagegen wie er in den Bänden Stellen zum Drucke angeſtrichen habe, weil ihm das Abſchreibenlaſſen zu langſam ginge. Allerdings, das Anſtreichen war bequem und förderte ſehr; aber die Bücher mußten doch ganz und mit Ueberlegung geleſen ſein, denn einen trefflichen Tact in der Auswahl zeigen alle ſeine Anthologieen. Am meiſten lag ihm gleichwohl die Revue am Herzen, deren friſcher oft kecker Ton, meiſtens auch neuer und geiſtvoller Gedankeninhalt auch hier zu Lande viele Leſer gewann, ſo wie er denn auch Manchen in unſrer Gegend zur thätigen Theilnahme anzuregen wußte.

---

*) Das erzählt übrigens er in der Revue auch ſelbſt; ja ſogar (1845, S. 331), daß er bereits in ſeinem Annahmeſchreiben erklärt, die Stelle ſei ihm nur für einige Jahre wünſchenswerth. L.

Im Verkehr war er äußerſt lebhaft und geiſtreich und gerne ging er im Geſpräch gründlich auf Materien ein, was die Unterhaltung mit ihm anziehend und lehrreich machte, auch wenn er, wie oft geſchah, Paradoxieen mit großem Eifer verfocht. Wenn man ihm ſolche angriff, ſo that er erſt recht die Schleuſen auf, und dann ſtrömte es von pikanten Parallelen, Anekdoten, Sprichwörtern und Bonmots in ſeiner Rede nicht weniger als in ſeinen Schriften. Leicht aber übernahm er ſich auch und erging ſich in Hyperbeln, beim Widerſpruch immer in höhern, wo die Phantaſie über Gebühr auf die Darſtellung der Wirklichkeit Einfluß übte. Mit dieſer Schwäche ſchadete er ſich manchmal und brachte ſich in den Ruf eines Renommiſten, beſonders wo man ſeine eigenthümlichen Vorzüge nicht genug kannte, um ſie als Gegengewicht, oder vielmehr als Uebergewicht in die Wagſchale zu legen. Mit einigen Collegen gerieth er nicht ohne ſeine Schuld in einen heftigen und überlauten Streit, der für die Schule bedenklich zu werden drohte. Ich hatte viel zu thun mit Schlichten und dabei meine Unparteilichkeit zu wahren. Zu einer Verſöhnung kam es nicht, jedoch zu einem dauernden Waffenſtillſtand, zu welchem er in Anerkennung ſeiner Schuldigkeit gegen die Schule nicht ſchwer zu bewegen war. So leidenſchaftlich und erbittert er auch dreinfuhr, ſo gebührt ihm doch das Zeugniß, daß er nicht heimtückiſch, ſondern mit offenen Waffen kämpfte und daß er dann ſein zum Frieden gegebenes Wort pünktlich hielt.

Theils um, wie er ſagte, wieder einmal nach langer angeſpannter Arbeit zum Leſen nach Herzensluſt rechte Muße zu bekommen, theils ſeiner allerdings angegriffenen Geſundheit wegen erhielt er einen faſt halbjährigen Urlaub.

Mager trat nach ſeiner Rückkehr die Stelle in Aarau wieder an, behielt ſie aber nicht mehr lange, ſondern, nachdem er die gewünſchte Entlaſſung mit Dankbezeugung erlangt, ließ er ſich im Auguſt 1844 in Zürich nieder. Von dort aus unterhielt er weſentlich wegen der Revue mit mir immer noch Verkehr. Später, als er in Eiſenach lebte, ſandte er mir gelegentlich mehrmals Grüße, zum Zeichen, daß er den hieſigen Aufenthalt in gutem Andenken behalten habe". Soweit die ſchätzbare Mittheilung des Herrn Dr. Rauchenſtein.

Noch von Aarau aus machte M. in Freiburg die Bekanntſchaft ſeiner nachherigen Gattin, Mathilde von Heldreich, der hinterlaſſenen Tochter eines K. preußiſchen Hauptmanns Herrn von Heldreich; ein hübſches disponibles Vermögen ſetzte M. in den Stand, ſich noch freier und rückſichtsloſer ſeine Thätigkeit wählen zu können, und ſo

zog er 1844 nach Zürich, ſich ganz ſeiner litterariſchen Thätigkeit, vornehmlich der Revue und ſeinem häuslichen Glück widmend, für welches ein ſtets heitrer Sinn, die Offenheit und Klarheit ſeines Weſens, ſein guter Humor ihn in vorzüglichem Maße befähigten, und welches ihm bei dem tiefen und freudigen Verſtändniß ſeines Seins und Strebens, das er bei ſeiner Gattin fand, reichlich zu Theil werden ſollte. M. hatte alſo zwar in Zürich keinerlei öffentliche Stellung, wohl aber ward er da und dort von Mitgliedern einer Commiſſion für die in jene Zeit fallende Reorganiſation des Gymnaſiums zu Rathe gezogen. In litterariſcher Beziehung leiſtete er wol damals das Tiefſte und Gediegenſte. Denn in die Zürcher Zeit fallen ſeine genetiſche Methode, ſeine „Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnaſiums", die wichtigſten Vorarbeiten für die Encyklopädie, namentlich die Ausarbeitung des dazu gehörigen Leſebuchs, und einige Arbeiten in der Revue, z. B. der Staat als Schulherr, die Recenſionen über Wander: die Volksſchule als Staatsanſtalt, über Sauſe: Verſuch einer Einrichtung ꝛc. (P. Rev. 1845), die als Vorſtudien und Vorarbeiten zu ſeiner deutſchen Scholaſtik müſſen angeſehen werden; ferner der ſchulmäßige Unterricht in den Naturwiſſenſchaften, die ſtreitende Schule, ſeine Arbeiten veranlaßt durch Köchly's Schriften zur Gymnaſialreform u. a. m. Uebrigens widmete M. auch hier ſtets einige freie Stunden der Erwerbung neuer poſitiver Kenntniſſe; ſo trieb er bei Prof. Schweizer Gothiſch und Althochdeutſch, bei Schieß Engliſch. Zwar zeigten ſich in den zwei letzten Jahren in Zürich ſchon Symptome ſeines räthſelhaften und unheilbaren Rückenmarkleidens, ſein Gang wurde unſicher; indes überwand ſein Geiſt jetzt noch völlig ſein körperliches Leiden. Er war noch ſo durchaus friſch, daß er 1847 eine größere Reiſe nach Norddeutſchland unternehmen konnte (er war damals mit Dieſterweg zuſammen in Stettin), auf welcher ihm in Eiſenach das Directorat des dortigen neugegründeten Realgymnaſiums angetragen wurde, nachdem er den betreffenden Herrn auf der Reallehrerverſammlung in Gotha 1847 bekannt geworden war.

Wir haben nun Magers Leben bis zu ſeinem bedeutſamſten äußern Wendepunkt verfolgt. Bevor wir ſein Wirken an der Spitze einer von ihm ſelbſt neu organiſirten Anſtalt betrachten, wollen wir ſo viel wir vermögen ſeiner innern Entwicklung nachgehen. Wir werden dieſe begleiten bis auf die Höhe ſeines pädagogiſchen Denkens und Strebens, für welches er in Eiſenach ein ziemlich offnes Feld der Verwirklichung und Geſtaltung finden ſollte.

Die bedeutſamſte und nach faſt allen Richtungen hin maßgebende

Wandlung in M. ist sein allmäliger Uebergang von der Hegelschen Philosophie und Weltanschauung zu dem Realismus Herbarts. Am wesentlichsten hat dieser Proceß stattgefunden in dem Complex von Gedanken, welcher den Inhalt einer Gesellschaftswissenschaft ausmachen würde. Wir werden also diese vornehmlich in Betracht ziehen, und werden, da M.'s Philosophiren in steter Verbindung mit den Problemen der Erziehung stand, oder genauer gesagt, da er eben als Pädagog philosophirte, die Resultate bemerklich machen, welche sich ihm aus seinem Denken über Schulregiment, Unterricht und Erziehung ergeben. Es gilt zuerst sein Hegelthum, das ihm in Lausanne wie später als Herausgeber der Revue bittre Anfeindung zuziehen sollte, in seiner Genesis und nach dem Maß, in welchem es ihm zuzuschreiben ist, darzulegen. Mager unterrichtet uns sehr genau, wie er ein Anhänger Hegels geworden, in dem aus Genf Ostern 1839 datirten Vorwort zu Bd. II, Abth. 3 seiner Geschichte der franz. Nationallit.

„Die Umstände (so will ich der Kürze wegen die beiden Factoren nennen, deren Product das Individuum) haben mich sehr früh zu einer formellen Reife und Selbständigkeit gebracht — ich sage zu einer formellen, um sie von der wahrhaften zu unterscheiden —; ebenfalls setzten sie mich in den Stand, als kaum siebzehnjähriger junger Mensch mit dem lesenden Publicum einer Provinz in Verbindung zu treten. Natürlich hatte ich in solchem Alter mehr Gefühle als Gedanken mitzutheilen, mehr in Versen als in Prosa zu sagen; da ich aber von der Natur nicht zum Dichter angelegt bin, wie denn auch die Zeit, wo mir Gefühl und Gedanke unwillkürlich zum Bilde wurde, kaum vier Jahre gedauert hat: so entstand fast gleichzeitig das Bedürfniß in mir, über Kunst und Poesie theoretische Ansichten zu gewinnen und das Gewonnene mir dadurch klarer zu machen, daß ich es zu Papier brachte, von wo es dann gewöhnlich bald den Weg in ein oder das andere Journal von Aachen, Cöln, Elberfeld, Schwelm oder Hamm fand. Ich las damals, hörte auch bald darauf A. W. von Schlegel, machte mit den Werken der deutschen Romantiker Bekanntschaft (Schelling wirkte durch das Medium des Botanikers Nees von Esenbeck und des Zoologen Goldfuß auf mich, und wurde ein begeisterter Anhänger der Schlegelschen Dramaturgie und Aesthetik, in welcher ich mit meinen Freunden die exacte Formel für die „wahre" Poesie sah. Indem wir so nachträglich die Schlegel-Tieckſche Litteraturperiode durchlebten und fleißig Sonnette, Canzonen und Nibelungenverse machten, tönten aus dem benachbarten Frankreich verwandte Stimmen herüber: Lamartine, der melancholische silberweiße Schwan, V. Hugo,

der dunkle, ſtolze Edelaar, fanden ein bereitwilliges Echo in unſern Gemüthern. Der Globe kam dazu, in welchem Sainte-Beuve, der officielle Kritiker des jungen Parnaſſes dem Claſſicismus hitzige Gefechte lieferte (die Vorreden zu V. Hugo's Oden und Cromwell nicht zu vergeſſen), was uns ganz glücklich machte, da wir ſchon auf der Schule, wenn eine ſteife Ode von Rouſſeau oder eine geſchraubte Scene aus Merope zu überſetzen war, die classiques français patriotiſch verwünſcht hatten. Andrerſeits aber warf der Globe durch die philoſophiſch religiöſen Artikel von Jouffroy, Dubois und Ch. de Remuſat ein Element des Zwieſpaltes in mein Bewußtſein; wie fern mir damals Philoſophie ſtand, die ich in meiner Unwiſſenheit gering ſchätzte, ſo nahe lag mir die Religion; anſtatt mich aber zu fördern, verwandelte der Globe mir die Dämmerung, in welcher ich mich auch nach Leſung deutſcher Rationaliſten und der Schriften von B. Conſtant, La Mennais, Joſ. de Maiſtre, Hermes und A. befand, in tiefe Nacht. Nur das wurde mir klar, daß die Religion, ganz abgeſehen von ihrer an und für ſich ſeienden Wahrheit, ein mächtiges Agens im Familien- und Staatsleben iſt; dabei war ich perſönlich ſo geſtellt, um in unmittelbarer Nähe manches zu beobachten, was, ob zwar in ſehr verjüngtem Maßſtabe, als ein Abbild gleichzeitiger Beſtrebungen in Belgien und Frankreich gelten konnte, ein Umſtand, der wieder mein Intereſſe an Beobachtungen der franzöſiſchen und belgiſchen Zuſtände bedeutend ſteigerte. So kam ich nach Paris. Ich hatte mir vorgenommen, den beſten Theil meiner Zeit in den Hörſälen des naturhiſtoriſchen Muſeums zuzubringen; es trieb mich aber gewaltſam nach der Sorbonne, wo beſonders Guizot gar eindringlich und lehrreich über die Civiliſation Frankreichs im Mittelalter redete. Dann brach die Julirevolution aus. Wenn ich jetzt, nachdem faſt neun Jahre ſeit dieſer Erzitterung des weſteuropäiſchen Bewußtſeins verfloſſen ſind, an jene Zeit und die nächſt folgenden zwei Jahre zurück denke, ſo will es mir faſt ſcheinen, als hätten wir uns Alle damals mehr oder weniger über die Zeit und uns ſelbſt getäuſcht. Sollte man nicht den Anfang eines Finale für eine Ouvertüre genommen haben? Mir wenigſtens iſt es ſeltſam genug ergangen und ich möchte faſt glauben mir nicht allein. Vor 1830 war ich liberal ohne es zu wiſſen, ich war es dem Gefühle nach, durch Sympathie. Indem der Umſtand, daß ich Geſchichte vor meinen Augen vorgehen ſah, mir nun ein Intereſſe an der Tagesgeſchichte ſelbſt gab, wurde meine Anſchauung zunächſt durch und durch liberal und blieb es zwei Jahre hindurch. Da aber konnte ich die Zweifel, welche ſich Anfangs leiſe, allmälig immer ſtärker

gegen die Vortrefflichkeit des liberalen Regimes in mir erhoben hatten, nicht mehr niederſchlagen; ich war weder ſo ſehr der Abſtraction verhaftet, daß ich für die Erfahrung gar keinen Sinn mehr gehabt hätte, noch habe ich jenen merkwürdigen, aus denkſcheuer Trägheit kommenden Eigenſinn, der irgend etwas willkürlich ſo annimmt, wie er will, daß es ſein ſoll — eine Art Zauberei, durch die wir die Welt nach unſrer Bequemlichkeit und Laune beſtellen —; ich verſuchte es einen Augenblick mit theoretiſchen Schriften, mit Herrn von Rotteck, ſowie mit Hern von Haller, warf aber bald den ganzen Plunder fort, entſchloſſen, mich an das fortſchreitende Leben zu halten und ſelbſt zur Geſchichte zu gehen. Wer ſelber geht, den betrügt der Bote nicht, ſagt ein rheinländiſches Sprüchwort. Indem ich nun einerſeits meine bereits erworbene Kenntniß der franzöſiſchen Litteraturgeſchichte zu vervollſtändigen und zu vertiefen ſuchte, lag andrerſeits der Gedanke nahe, Frankreich, ſeine politiſche und ſociale Geſchichte und Civiliſation zum Mittelpunkt meiner hiſtoriſchen Studien zu machen, alle andere Lectüre und Studium aber auf dieſen Mittelpunkt zu beziehen. Ich tractirte, ſo zu ſagen, die Methode Jacotot; ich glich einem Philologen, der ſämmtliche Claſſiker durchlieſt um über irgend einen Punkt ins Klare zu kommen. Ich glaube noch jetzt, daß dieſer Weg der beſte war, den ich einſchlagen konnte; ich wollte, um meine Gedanken mit dem Titel eines Buchs von Steffens auszudrücken, die gegenwärtige Zeit und wie ſie geworden, ich wollte mich ſelbſt begreifen, ich wollte wiſſen, was denn in den verſchiedenen Sphären des menſchlichen Lebens und Strebens das Wahre und Rechte ſei. Freilich erweiterte ſich mein Geſichtspunkt ſehr bald; die Einſicht, daß das neueuropäiſche Leben nicht, wie franzöſiſcher und deutſcher Patriotismus wohl meint, ein Kreis mit Einem Centrum, ſondern eine Ellipſe iſt, die zwei Brennpunkte hat, konnte nicht lange ausbleiben, und wenn es richtig war, daß die Geſtalt des modernen Bewußtſeins nicht ohne Frankreich verſtanden werden konnte, ſo zeigte es ſich ebenfalls, daß die halbe Weltgeſchichte, zumal aber Deutſchland, nöthig iſt, um Frankreich zu verſtehen. Hier wiederholte ſich mir, was ich ſchon einmal erlebt. Hatte mir bei meinen hauptſächlich auf die Kenntniß des franzöſiſchen Lebens gerichteten Studien zweierlei, nämlich das Chriſtliche und Germaniſche, immerdar den Weg verſperrt, ſo ſtellte ſich mir, als ich nun das deutſche zu erkennen beſtrebt war, ein noch viel wunderlicherer Proteus entgegen, der alles Deutſche durchdringt, ungefähr wie Magnetismus und Elektricität allem Körperlichen immanent ſind. Dieſes Etwas iſt nicht das in der deutſchen Bildung vorhandene antike, es

iſt ebenſowenig das chriſtliche Element; es iſt ein Andres, deſſen Daſein und Thätigkeit wohl hauptſächlich verdankt wird, daß das Antike und Chriſtliche mit dem Germaniſchen eine ſo innige Verbindung eingegangen, alle Differenz ausgelöſcht iſt; ich meine den Gedanken, dieſes ſchlechthin Unruhige und Verzehrende, vor deſſen Berührung und Durchdringung in Deutſchland gar nichts bewahrt und geſichert iſt. Leo hat von frechem Denken geſprochen und mit dieſem Wort ſehr richtig den Schauder ausgedrückt, welchen die romaniſchen Nationen und auch die Engländer empfinden, ſo oft ihnen das wahrhafte geiſtige Antlitz von Deutſchland gezeigt wird. Frech iſt das deutſche Denken, wie das Licht es auch iſt; man würde aber ſehr irren, wollte man es, formeller Aehnlichkeit wegen, mit demjenigen gleichſtellen, was ihm in den romaniſchen Nationen entſpricht. Bei dieſen iſt das Denken eher dem Feuer zu vergleichen, welches nicht nur ſeinen Gegenſtand, ſondern auch ſich ſelbſt verzehrt; ſein Reſultat iſt meiſt nur negativ. — Hatte ich es aber auf dem Boden deutſcher Cultur überall mit dem Gedanken zu thun, wurde mir überall, wo ich Unmittelbares, Poſitives, Thatſächliches zu faſſen glaubte, ein Vergeiſtigtes geboten (wie mir denn ſelbſt ſowohl in meinen hiſtoriſchen Studien als in meiner Lehrthätigkeit, wo ſich mannichfache pädagogiſche und didaktiſche Probleme aufdrängten, die Facta faſt unwillkürlich zu Gedanken wurden): ſo lag das Intereſſe an der Wiſſenſchaft des Gedankens ſelbſt (ἡ νόησις νοήσεως νόησις Arist. Met. XII.) nahe; es entſtand die Vermuthung, daß es für die verſchiedenen Sphären menſchlicher Thätigkeit ein gemeinſames Centrum geben müſſe und daß dieſes wohl die früher gering geſchätzte Philoſophie ſein könnte. Da mich Malebranche, einzelne philoſophiſche Tractate von Fenelon und Boſſuet, ebenſo die Gedanken von Pascal nie hatten überzeugen können, die franzöſiſchen Materialiſten mir von jeher ein Greuel geweſen waren, ich auch gegen Schelling ein ſtarkes Vorurtheil hatte, ſeitdem mit meinem Freunde Corda angeſtellte mikroſkopiſche Unterſuchungen über die Anatomie der Pflanzen mir das Unwahre der Oken'ſchen Aſſertionen ſo recht ad oculos demonſtrirt hatten, ſo gerieth ich, nachdem ich einen fruchtloſen erſten Verſuch mit Plato gemacht, zuerſt an Kant und von dieſem zu Fichte's Werken der erſten Periode. Allerdings war mein erſtes Studium nicht rechter Art, und ſo ſah ich mich nicht ſonderlich gefördert; Fichtes Naturrecht empörte mich faſt. Indem ich aber die Fichteſchen Werke der zweiten Periode, u. a. die „Anweiſung zum ſeligen Leben" und die „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters," ſo wie Schleiermacher kennen lernte worauf denn ein Zurückgehen auf Spinoza von ſelbſt

erfolgte, fühlte ich die höchſt, obzwar mehr gemüthlich geiſtige als rein intellectuelle Befriedigung; ich hatte, wenn ich mich ſo ausdrücken darf, eine Hypotheſe gefunden, durch welche eine Unzahl der von mir zuſammen gebrachten Thatſachen geordnet und erklärt werden konnten. Freilich blieb ein nicht aufgehender Reſt zurück, und es war mir auch allmälig der Sinn für philoſophiſche Wiſſenſchaft in wiſſenſchaftlicher Form aufgegangen. So kam ich zu Hegel; hatte ich einzelnes von Fichte fünfzehnmal geleſen, ſo las ich dieſen dreißigmal. Ich will über den ſubjectiven Eindruck, den die Hegelſche Philoſophie in ihrer ſchönen Totalität auf mich machte, über den vollen Strom des reinſten Lichts, das ſie mir auf die ganze natürliche und ſittliche Welt, beſonders auch auf die nicht weniger verworrene Welt des Selbſtbewußtſeins warf, hier keine Worte machen, und nur dieſes ſagen, daß ich je mehr ich Hegel, deſto mehr die Welt verſtand. Das Mittelalter hat Ariſtoteles den Kirchenvätern beigezählt, und noch jetzt fühlen wir uns von Ehrfurcht durchzittert, wenn wir irgend ein Blatt des Organon aufſchlagen, in welchem jede Zeile von wie vielen Generationen andächtig geleſen worden iſt: ſpricht ſich nun auch in einer Zeit des erſtarkten Denkens der Dank gegen die Lichtbringer anders aus, ahmen wir auch nicht die Scholaſtiker oder den Römiſchen Pöbel nach, der den Befreier von Cäſar's Herrſchaft gleich wieder zum Cäſar machen will (Let him be Caesar. Shakesp. Jul. Caesar III, 2); gleichen wir vielmehr als Moderne dem modernſten aller Völker, das unter ſeinem Befreier frei zu bleiben wußte: wie groß hat indeß der Dank gegen einen Geiſt zu ſein, der die, welche ihm folgen, lehrt, wie ſie die drohende Sphinx zwingen können, daß ſie ſich in den Abgrund ſtürzt, der ihnen, um an ein Lieblingswort des philosophus Teutonicus zu erinnern, die Zeit zur Ewigkeit macht und ſie von allen Seiten befreit! Die Wahrheit giebt den wahren ewigen Frieden. Wenn z. B. nur die wenigen Paragraphen, welche die „Rechtsphiloſophie" einleiten, Eigenthum der allgemeinen Bildung und Geſinnung wären, welch einen Abgrund von individueller und politiſcher Unſittlichkeit hätten wir mit einem Schlage überſprungen! Ich weiß recht gut, daß ſolches Ueberſpringen nur Einzelnen geſtattet, der Geſammtheit aber unmöglich iſt: die Karawane der Menſchheit findet auf ihrem Wege nur Wüſten, und ſie muß hindurch."

So konnte denn Mager 1841 (Päd. Rev. 2, 238) ſagen, es verſtehe ſich bei Allem, was er ſchreibe, von ſelbſt, daß es in Hegels Weltanſchauung wurzele.

M. iſt, wie unſre Leſer wiſſen, in dieſer nicht ſtecken geblieben.

Er ſagt (Päd. Rev. 1846, 1. S. 19), „ich bin auch abſurd geweſen, aber weiß aus Erfahrung daß eine geſunde Natur an einer Doſis „Philoſophie" nicht ſtirbt, ſie ihr vielmehr recht gut thut, wenn auch erſt nach der Verdauung." Er wolle ſich die Pönitenz auflegen eine ihm gewordene Beſchämung zu erzählen, und damit zugleich ein vor neun Jahren begangenes Unrecht wieder gut machen. „Wie Andre meines Gleichen hatte ich vor Herrn W. Menzel, der ſich ſo hartnäckig gegen den Hegelianismus verſtockte, die ſouveränſte Verachtung und im Vorwort zu dem „Brief über die Hegelſche Philoſophie" (1837) gab ich dieſem Gefühl Worte. Zufällig kommt mir vor ein paar Jahren ein Blatt des Jahrgangs 1840 vom Menzelſchen Litteraturblatt vor (das ich früher aus „Grundſatz" nicht las und ſpäter aus Zeitmangel nur ſelten habe anſehen können), Nr. 107, worin eine Kritik meiner Geſchichte der neuern franzöſiſchen Litteratur alſo anfängt:

„„Man kann dieſes Werk in vieler Beziehung ein brillantes nennen. Es iſt mit ſehr lebhaftem Geiſt geſchrieben und ſchüttet eine reiche Fülle von Material vor uns aus. Auch das Urtheil, das der Verfaſſer über die neuere franzöſiſche Litteratur und insbeſondere über die berühmteſten Repräſentanten derſelben fällt, iſt faſt durchgängig ein richtiges und geſundes. Wenn man das inhaltreiche Werk mit einiger Aufmerkſamkeit durchlieſt, ſo kann man ſich nicht verhehlen, der Verfaſſer iſt für die Hegelſche Philoſophie, zu der er ſich mit unnöthiger Oſtentation bekennt, eigentlich nicht geboren. Seine Sphäre iſt nicht die Scholaſtik. Dieſe zieht nur durch ſeinen Geiſt, wie ein Nebel durch eine reiche Landſchaft, und wird hoffentlich vorüber ziehen.""

„Als mir das Blatt in die Hände fiel, war Herrn Menzel's Prophezeihung ſchon eingetroffen. Wie beſchämt ich mich fühlte, kann man ſich denken."

Herr Dr. Rauchenſtein erzählt übrigens bereits aus ſeinem Verkehr mit M. in Aarau (1841—1844): Unſre Geſpräche kamen oft auf Philoſophie, beſonders auf Hegel, und bei ſolchen Gelegenheiten, wenn ich da und dort angriff, konnte ich nur ſeine Präciſion in der Sachkenntniß und ſeine Gewandtheit im Diſputiren bewundern. Welchen Nutzen er ſeinen Hegelſchen Studien verdankte, äußerte er ſelbſt einmal: „Glauben Sie nicht, weil ich dieſen Satz Hegels jetzt ſo feſt vertheidige, daß ich ein Hegelianer ſei. Das bin ich nicht. Aber wer einmal ſich tüchtig mit Hegel oder mit Ariſtoteles herum geſchlagen,

der hat beides gelernt, Begriffe entwickeln und im Gebiet der Begriffe Haar ſpalten, welches nicht wenig werth iſt.“

M. beſpricht einmal in der Revue eine „Erhebung der Pädagogik zur philoſophiſchen Wiſſenſchaft.“ Von der dort gegebenen Gliederung und Explicirung des Begriffes der Pädagogik ſagt er, daß er nicht wiſſen könne, welchen Eindruck dieſe Conſtruction auf viele Leſer machen werde; diejenigen, welche mit einem halben Dutzend philoſophiſcher Syſteme oder auch nur mit Hegel und Schleiermacher bekannt ſeien, werden ein Lächeln nicht unterdrücken können. Die Arbeit, „die Pädagogik als Wiſſenſchaft zu ſchaffen,“ ſei nicht größer als die, ein Kaleidoſkop zu drehen und dadurch Figuren zu „ſchaffen“ und er für ſeine Perſon mache ſich anheiſchig, jeden Morgen beim Frühſtück in ähnlicher Weiſe das Syſtem einer Wiſſenſchaft zu conſtruiren, wobei er für diejenigen Wiſſenſchaften, die er etwas kenne, gern ein Dutzend Formulare liefern wolle.

Unſre Leſer erinnern ſich aus der Revue her gewiß einiger ſeiner Schemata. So ſchreibt mir M. einmal aus Dresden: „ich dachte neuerdings (ſeit zehn Jahren vielleicht zum 150mal) Wochenlang über die beſte Art die Wörter grammatiſch einzutheilen, (über die ſogen. grammatiſchen Kategorien),*) ebenſo ſuchte ich die Elemente des Satzes, da ich die bisher gemachten Analyſen ſchlecht finde. Es ſcheint mir jetzt, als wären mir beide Analyſen gelungen; zeigt ſich in zwei bis drei Monaten, wo ich die Arbeit wieder auf einige Wochen vornehmen werde, noch immer kein Reſiduum, ſo kann ich darauf fußen.“

In der That ſchüttelte M. ſeine Schemata nicht aus dem Aermel, ſie waren die Producte von unabläſſigem Denken, Ordnen, Gliedern, Combiniren. Ich will hier ein paar Schemata mittheilen, die in Briefen an mich enthalten ſind. Denn es iſt aus ihnen, wie aus jedem Satz, den M. ſchreibt, zu lernen.

Vor allem aber iſt daraus zu erſehen, wie gründlich ſich M. mit den Sachen beſchäftigte, in ſie einzudringen ſuchte. Und darum gehören ſie hierher. Sie weiſen uns, durch welche Arbeiten M. aus den Feſſeln eines Syſtems, wie das der Hegelſchen Philoſophie, ſich hat loswinden können. Mager würde eben auf die Frage, wie er ſo viele wichtige und große Reſultate gefunden, antworten wie Newton: „Indem ich immer daran dachte.“

*) Das war 1855, und der Aufſatz über die grammatiſchen Kategorien in der Revue iſt aus 1841.

Als er mir die Redaction der Revue übergab, schrieb er mir Folgendes über die Gegenstände, welche diese zu bearbeiten hat:

„Die Pädagogik ist ein Theil der Bildungswissenschaft. Während diese das Ganze behandelt, hat es die Pädagogik nur mit der unerzogenen Jugend zu thun, wozu die Revue aber aus äußern Gründen auch die zwischen der unerzogenen Jugend und den selbständigen Erwachsenen stehende erwachsene Jugend (auf Universitäten und Fachschulen) gezogen hat. Wäre nun die Bildungswissenschaft bearbeitet, so könnte eine pädagogische Zeitschrift die theoretische (philosophische) und die praktische (ethische) Betrachtung des Bildungslebens auf dasjenige beschränken, was nur die eigentliche Erziehung angeht; weil dies aber nicht der Fall ist, so ist eine solche gezwungen, auf diesen beiden Gebieten das Fehlende zu ersetzen. — Demnach würde die Päd. Rev. etwa enthalten müssen

A. Beiträge
- △ zur doctrinalen Kritik der pädagog. Schriften,
- □ zur Geschichte der Pädagogik (nämlich zur Geschichte der Wissenschaft, die von der Geschichte der päd. Praxis zu unterscheiden).

B. Beiträge

I. zur principiellen Pädagogik.

A.) Das Gegebene. Theoretische Betrachtung der Bildung, (Physiologie des Bildungslebens), Untersuchung ihrer Natur. Einfluß der verschiedenen Wissenschaften und Künste, der Religion und des thätigen Lebens auf die Bildung. Bildungsphysiologie des Jugendalters.

B.) Das Ziel. Praktische Betrachtung (Ethik) der Bildung — Anwendung der ethischen Ideen auf das Bildungsleben.

[A ist eine Anwendung der Psychologie und der Weltkunde; B der Ethik und der Moral.]

C.) Die Aufgabe. Wie kommt die Jugend zu einer richtigen Bildung?

1. Die Mittel der Erziehung.
   - a. Die Regierung der Zöglinge.
   - b. Der Unterricht.
     - α. Der indirecte Unterricht durch Erfahrung und Umgang.
     - β. Der directe Unterricht durch Lehre.
     - γ. Der Selbstunterricht.
   - c. Die Zucht (Erziehung im engern Sinn).

2. Die Einrichtung der Erziehungsinstitute.
   a. Die Familie } Nebenbei von den sogen. Instituten,
   b. Die Schule } Internaten, Alumnaten 2c.
   c. Erziehende Veranstaltungen der Gesellschaft, der Corporationen und Associationen (z. B. Aufsicht über die Lehrlinge 2c.), der Gemeinden (z. B. Jugendfeste, Turnen 2c.), der Kirchen u. s. w.
3. Der Gebrauch.
   a. Der Erziehungsdienst
      α. in der natürlichen oder künstlichen Familie
      β. in der Schule.
         a. Regierung der Schüler, sog. Disciplin.
         b. Der Classenunterricht.
         c. Die Leitung der Schule. (Directionskunst).
      γ. In den erziehenden Veranstaltungen der Gesellschaft.
   b. Das Schulregiment.
      α. Die Einrichtung = Organisation desselben.
      β. Die Grundsätze, nach denen es zu führen ist.
      γ. Die Beziehungen der öffentlichen Schulen zur bürgerlichen Gesellschaft, zum Staate, zu den Kirchen 2c.

II. Zur Historischen Pädagogik, zur Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Schulen.

III. Zur relativen, für uns zur deutschen Pädagogik der Gegenwart, resp. der Zukunft.

A. Das Gegebene. Zur Physiologie resp. Pathologie unsrer gegenwärtigen Bildung. — Verhältniß der heutigen Wissenschaften, der Litteratur, des Lebens zur Bildung und namentlich zur Erziehung der Jugend. Eigenthümlichkeiten unsrer Jugend — nationale, provinziale, in der Zeit liegende —, die das Erziehungsgeschäft erleichtern oder erschweren.

B. Das Ziel. Was die principielle Pädagogik über das Ziel sagt, gilt zwar für die relative; wie aber die Magnetnadel declinirt, so auch jede Generation und darüber ist mancherlei zu sagen.

C. Die Aufgabe.
1. Die Mittel.
   a. Regierung der Zöglinge. — Ueber die durch die Verhältnisse gebotenen leisen Modificationen der allgemeinen Grundsätze.
   b. Unterricht. — Ueber die Modificationen, welche die

principielle Unterrichtslehre durch das eben Beſtehende (Zuſtand der Wiſſenſchaften, der Bildung, der Lehrer ꝛc.) erleidet.

c. Zucht und Erziehung im engern Sinn. — Das Specifiſche der Erziehung zum Deutſchen ꝛc.

2. Einrichtung der Inſtitute.

a. Zur Pathologie unſrer Familien, die gewöhnlichſten Mängel und Fehler der häuslichen Erziehung. — Zur Pathologie der Anſtalten, welche Familie und Schule zugleich ſein ſollen.

b. Wie unſre Schulen am beſten einzurichten ſind, Darlegung der Fehler und Mängel des Beſtehenden.

c. Welche Einrichtungen die Geſellſchaft im Intereſſe der Erziehung treffen müßte.

3. Der Gebrauch.

Wie oben — Modificationen der allgemeinen Lehre für unſre Verhältniſſe."

So durchdachte aber M. nicht blos die Wiſſenſchaft der Pädagogik. Sondern der große Umfang und die fortgehende Erweiterung ſeiner Kenntniſſe in vielen andern Gebieten machte es ihm auch hier zum Bedürfniß zu ordnen und zu gliedern. Einige ſolche Schemata finden ſich in der Revue. Daß er u. a. auch die Mathematik ſo durchgearbeitet hat, kann ich mit dem folgenden Theil eines Briefes an mich aus 1846 belegen.

„Ich ſchreibe an einer Encyklopädie [Philoſophie der Wiſſenſchaften, oder wenn Sie lieber wollen: Concrete Wiſſenſchaftslehre] für abgehende Schüler und angehende Studirende und andre Liebhaber. (Ich rechne das Meiſte von der ſogenannten Philoſophie*) zu den beſondern Wiſſenſchaften, nenne den Reſt: Wiſſenſchaftslehre (oder allgemeine Wiſſenſchaft) und unterſcheide I. Formale Wiſſenſchaftslehre [Logik, Empirik, Hiſtorik (worin Kritik und Hermeneutik)], II. Abſtracte Wiſſenſchaftslehre (Metaphyſik, was Herbart allgemeine Metaphyſik nennt), III. Concrete Wiſſenſchaftslehre, nämlich die Philoſophie der Wiſſenſchaften (Encyklopädie) und die Geſchichte der Wiſſenſchaften, dieſelbe als ein Ganzes betrachtet. Ich mache alſo 1) ein Lehrbuch, gewiſſermaßen eine Generalcharte des orbis disciplinarum,

*) Vgl. M.'s Aufſatz in der P. R. 1845: Sind Philoſophie und Geſchichte Wiſſenſchaften? Lgbn.

2) ein Leſebuch, gewiſſermaßen eine Sammlung von Landſchaftsbildern zur Erläuterung der Generalcharte. Das Ganze ſoll ein Verſuch ſein, die ſog. philoſophiſche Propädeutik, die jetzt noch unſicher ſchwankt, auf einen Weg zu bringen, der zu Etwas führt, nämlich dahin, die zu den Wiſſenſchaften beſtimmten jungen Leute zu befähigen und zu ſpornen, Wiſſen zu ſchaffen, die zur Praxis beſtimmten, wiſſend zu ſchaffen. Zunächſt aber, ſie im orbis disciplinarum zu orientiren, wie der geographiſche Unterricht im orbis terrarum orientirt. Nun muß ich natürlich zuerſt über die Mathematik Auskunft haben, da ich ſie als formale Naturwiſſenſchaft betrachte und ſie mit der Allgemeinen Aeſthetik und Ethik (in Herbarts Auffaſſung) und mit der Logik paralleliſire. Gerade aber die Mathematik macht mir mehr Schwierigkeit als irgend eine andere Wiſſenſchaft, — leider habe ich mich, nachdem ich gegen 6 Jahre mich gar nicht mehr um Mathematik gekümmert, erſt ſeit anderthalb Jahren, ſeitdem ich wieder etwas mehr Zeit hatte, mit der Differential- und Integralrechnung ernſtlich beſchäftigt. Ich will Ihnen nun die Punkte namhaft machen, über die ich Ihre Anſicht vernehmen möchte.

1. Der Unterſchied zwiſchen Arithmetik (im weiteſten Sinne) und Geometrie (im weiteſten Sinne) iſt ſeit der Benutzung der erſtern für die letztere mehr ein Unterſchied der Methode, als der Sache. Dies widerſteht mir aber, und ich möchte, wenn es irgend möglich iſt, die Geometrie zunächſt Geometrie ſein laſſen, alſo die höhere Geometrie ſowie die mathematiſchen Principien der Mechanik (Phorometrie) zunächſt rein geometriſch behandelt ſehen.

Geſetzt nun dies ſei möglich (wenn auch nicht ſo bequem, als die jetzt überwiegende analytiſche Weiſe oder eine gemiſchte), ſo fragt es ſich, wohin gehört nun die analytiſche (ſymboliſche) Geometrie (oder auch die mécanique analytique — ich denke an Lagrange —) im Syſtem der Mathematik? Ließe ſich neben Arithmetik (im weiteſten Sinne, alſo Analyſis mitgerechnet) und Geometrie (nebſt Phorometrie) noch ein drittes annehmen: Arithmetiſche Aufgaben geometriſch, oder geometriſche arithmetiſch gelöſt?

2. Die Statik und Mechanik (Dynamik) des Feſten, Flüſſigen und Luftförmigen pflegt jetzt als angewandte Mathematik oder mechaniſche Phyſik ſo dargeſtellt zu werden, daß in ihr nicht nur die Anwendung der Mathematik auf phyſikaliſche Fragen, ſondern reine Mathematik erſcheint. Dieſe reine Mathematik muß man abtrennen und ſie zur Geometrie ſtellen, die auf dieſe Weiſe in der Phorometrie eine ähnliche Ergänzung erhält, wie die Arithmetik ſie an der ſog. Analyſis hat.

Arithmetik und Geometrie haben es mit dem Beſtändigen, Anal
und Phorometrie mit dem Veränderlichen zu thun. Es ſchwebt
dunkel vor, als ſei dieſer Aperçu nicht auf meinem Acker gewac
ſondern als hätte ich dieſen oder doch einen ähnlichen Gedanken
langen Jahren irgendwo gehört oder geleſen, nur weiß ich nicht
oder bei wem. Es ſcheint mir, als dürfe der Gedanke, auf die
metrie, die es mit den conſtanten Raumgrößen zu thun hat, n
die Phorometrie folgen, die das Veränderliche im Raume conſtr
wie die Analyſis auf die Arithmetik (nebſt Algebra) folgt, nur
geſprochen werden, um ſogleich einzuleuchten. Ich nehme alſo
daß Sie übereinſtimmen und will nur wünſchen, daß Jemand mit
Zeit nach der mécanique analytique eine méc. synthétique lie
Ich darf alſo nunmehr eintheilen

entweder:

I. Allgemeine Mathematik (Zahlen).
A. Allgemeine Mathematik des Beſtändigen
1. Theorie der identiſchen Gleichungen (Buchſtabenrechnu
2. Theorie der algebr. Gleichungen (Algebra), 4 erſte Gr
Conſtante Zahlen.
B. Allgemeine Mathematik des Veränderlichen. (Analyſis.
Könnte man keinen beſſern Namen dafür haben?)
1. Analyſis des Endlichen. — Gemeine Arithmetik.
2. Analyſis des Unendlichen. — Höhere Arithmetik.
II. Räumliche Mathematik.
A. Räumliche Mathematik des Beſtändigen (Geometrie).
1. Elementargeometrie (Planimetrie, Stereometrie, Géome
déscriptive und Perſpective).
2. Höhere, geometria curvarum.
B. Räumliche Mathematik des Veränderlichen (Phorometrie,
thematiſche Principien der Mechanik).

Oder:

I. Mathematik des Beſtändigen.
A. Allgemeine Mathematik des Beſtändigen (oben I, A).
B. Räumliche Mathematik des Beſtändigen (oben II, A).
II. Mathematik des Veränderlichen.
A. Allgemeine Mathematik des Veränderlichen (oben I, B).
B. Räumliche Mathematik des Veränderlichen (oben II, B).

(Da es in der Analyſis gar häufig ohne Einmiſchung geometri
ſcher Anſichten nicht abgeht, ſo iſt das zweite Schema vielleicht beſſer
Wo aber bleibt nun die analytiſche Geometrie? wo die geome

triſche Behandlung allgemeiner Aufgaben? Das quält mich, mein eignes Denken bringt mich nicht zum Ziele, da ich zu wenig Anſchauung und Erfahrung unter den Füßen habe.

3. Bekanntlich exiſtirt eine théorie des nombres. Würden Sie dieſe als einen beſondern Theil der Mathematik anſehen, oder ſie einem andern einordnen?

4. Prof. Ohm theilt bekanntlich ein:

1) Allgemeine Mathematik. Zahlenlehre.
2) Allgemeine Größenlehre.
3) Beſondre Größenlehre. (Geometrie, Mechanik.)

Was halten Sie von dieſer allgemeinen Größenlehre? Anerkennen Sie dieſelbe als ein berechtigtes Glied? und wenn das iſt, wie definiren Sie dieſelbe und ſtellen ſie zu den andern Theilen?

5. Ich habe oben die ſog. gemeine (Ziffern-) Arithmetik nicht genannt. Die reine, wenn mit Ziffern oder vielmehr mit beſtimmten Zahlen gerechnet, aber Nichts berechnet wird (kein Problem aus Handel und Wandel u. ſ. w.) ſcheint mir ein Specialfall eines §. der Buchſtabenrechnung zu ſein, bei den Potenzen iſt das dekadiſche Zahlenſyſtem zu erklären, und damit verſtehen ſich die Regeln der reinen Zahlenrechnung von ſelbſt; die angewandte aber (z. B. bürgerliche, kaufmänniſche, politiſche Rechenkunſt) iſt eben angewandte, gehört nicht in das Syſtem der reinen Mathematik. (Ich rede nicht davon, was in der Schule zu thun iſt, ſondern im Syſtem.)

6. Die Eintheilung der Allgemeinen Mathematik des Beſtändigen in Theorie der identiſchen Gleichungen oder Buchſtabenrechnung (1. mit wirklichen Zahlen, 2. mit Zahlformen) und Algebra erſcheint Ihnen hoffentlich ohne Tadel. Indem ich aber nun an die Eintheilung der Analyſis denke, wird mir grün und gelb vor den Augen, und Alles, was hier zur Sprache kommen muß (Function, Variable, Entwicklung der Functionen in Reihen, endlich, unendlich, numeriſche Bedeutung, unendliche Reihen, Convergenz, Exponentialgrößen, Logarithmen, trigon. Functionen, Berechnung der Tafeln, Interpoliren; — Differential-, Integralrechnung, elliptiſche Tranſcendente, Variationsrechnung, combinatoriſche Analyſis ꝛc.) ſachgemäß zu behandeln, nämlich ſo, daß Inhalt (Definition) und Umfang (Eintheilung) dieſes ſchlüpfrigen Stoffs begriffsmäßig explicirt wird, iſt mir bei meinen hier nicht zulänglichen Kenntniſſen unmöglich. Es würde ſich hier zunächſt fragen: was muß man zu der ſog. Analyſis des Endlichen, zur gemeinen Analyſis rechnen, was zur höhern? Was iſt die na-

türliche und begriffsmäßige Folge der Capitel der gemeinen und der höhern Analyſis?

7. Ehrlich geſagt, widerſteht mir der Name Elementargeometrie (er ſcheint durch das στοιχειώτης στοιχεῖα aufgekommen zu ſein, indem man zu den Elementen rechnete, was in Euklids Buche ſtand), weil er ſubjectiv iſt, nicht objectiv. Ich möchte einen Namen, der von keiner Beziehung zum Lernenden, ſondern von der Natur des Stoffs hergenommen wäre. Wie alſo Planimetrie (rechnen Sie die ſog. ebne Trigonometrie zu derſelben?) und Stereometrie (zu dieſer rechnen Sie doch wohl auch die ſphäriſche Trigonometrie) mit einem ſachlichen Namen bezeichnen, der beide als ein Ganzes darſtellt und von der höhern Geometrie unterſcheidet? — Ferner: welche Ordnung und Folge würden Sie den Capiteln der Elementargeometrie geben? Wie namentlich ſtellen Sie die Projectionslehre (Géom. descr. und Perſpective)? Sie ſcheint den Anfang der Stereometrie machen zu müſſen. Endlich, in welcher Ordnung wird die höhere Geometrie am beſten und zwar geometriſch dargeſtellt? Denn von der ſymboliſchen, calculativen Geometrie iſt beſonders zu reden.

Ich denke nicht, daß Ihnen Speculationen der Art über die Gliederung der Wiſſenſchaften müßig dünken. Das Schema über Pädagogik, das Sie im Jan.-Heft der Revue (1846) S. 37—40 finden, hat mir, nebſt den 8 oder 9, die ſeit 10 Jahren von Zeit zu Zeit verſucht wurden, viel genützt, weil jedes Schema zwingt das Ganze zu bedenken und die Beziehung jedes Theils zum Ganzen".

Bei ſolcher Weiſe des Studirens, wie wir ſie hier auf zwei Gebieten haben darlegen können, erwarb denn Mager, unterſtützt von der Klarheit, Beſtimmtheit, Schärfe, Gründlichkeit und Gewandtheit ſeines Denkens, einen ſo großen Umfang concreten Wiſſens, daß er ſich mit dem Gedanken einer neuen Architektonik der Wiſſenſchaften tragen durfte, wie er ſie in der „Encyklopädie oder Philoſophie der Wiſſenſchaften" darlegen wollte und in dem dazu gehörigen, unſern Freunden bekannten „Leſebuch zur Encyklopädie" hat erkennen laſſen.

Hieraus iſt auch ferner zu verſtehen, wie Mager ſchließlich über die Schranken der Hegelſchen Philoſophie hinausgekommen iſt. „Ich erinnere mich", ſagt er 1846, „noch recht gut der Jahre (1834—1836), wo auch ich die Hegelſche Philoſophie (die zu kennen mir damals keiner der Hegelſchen Philoſophen abſtritt), wie man es nennt, auf Verſchiedenes, worüber ich zu denken mich veranlaßt ſah, anwandte, d. h. wo ich, anſtatt mich in das Object einzubohren, erſt in Hegels und ſeiner beſſern Schüler ſämmtlichen Werken die über

das betreffende Object zerſtreuten Aeußerungen zuſammenlas und dieſe Stellen mit dem, was ſich ſonſt über das Object ergab, tant bien que mal zu einem Ganzen verarbeitete, was ſich mitunter hübſch genug ausnahm (glücklicher Weiſe habe ich von meinen damaligen Schreibereien wenig drucken laſſen); ich bin mit den Jahren dieſen gelehrten Schulübungen nun auch entwachſen".

So konnte M. ſchon im Januarheft 1843 der P. R. ſagen: „Der Herausgeber der Revue hat ſchon 1840 aufgehört, ein Hegelianer von der ſtricten Obſervanz zu ſein. Wer Hegel ſtudirt und ſich eine Ueberſicht der Gedankenſchätze verſchafft hat, die dem Capital unſrer heutigen Bildung von dieſem wunderbaren Geiſte zugefloſſen ſind und fortwährend zufließen, der wird ſich nicht wundern, wenn in der Revue manches Hegelſche vorkommt. Aber dem Herausgeber iſt es mit der Hegelſchen Philoſophie wie mit der Beckerſchen Grammatik gegangen. Der philoſophiſch organiſirte Menſch kann ſich bei vereinzeltem und zerſtreutem Wiſſen und Leben nicht beruhigen, er muß einen Mittelpunkt des Erkennens und Handelns haben: ein Syſtem. Iſt man nun ſo glücklich, nach mehrmaligem Probiren und Verwerfen ein ſolches zu finden, das Einem ein Dutzend oder auch nur ein halbes Dutzend von Problemen, mit denen man ſich ſeit Jahren herumträgt und die man aus eigner Kraft nicht gut hat auflöſen können, in einer Weiſe löſt, die den Geiſt für den Augenblick befriedigt: ſo hat das Syſtem einen Schüler gewonnen. So ſtudirt und lebt man ſich hinein, aus dem Schüler wird ein Anhänger, nach Umſtänden ein Verbreiter. Iſt man erſt im vollen Beſitz des Syſtems, ſo daß der Schüler zum Geſellen geworden iſt, der im Geiſt und Sinn des Meiſters ſelbſt ſchon kleinere Arbeiten ausführen kann, dann beginnt die Anwendung des Gelernten auf Gegenſtände, die der Meiſter unberührt gelaſſen, damit aber die Vergleichung der Lehre mit dem Leben, alſo die Kritik. Indem man dann ferner jetzt das Syſtem überſchaut, es in Gedanken recapitulirt, ſo zeigen ſich dem Auge da und dort kleine Unebenheiten, ſchwache Stellen; denen will man abhelfen; dabei muß man auf die Principien und die Methode zurückgehen, und die Kritik tritt in ihr zweites Stadium. Mir iſt dieſer Proceß gegenüber der Hegelſchen Philoſophie dadurch erleichtert worden, daß ich 1837 Berlin verließ und nach Genf, ſpäter nach Süddeutſchland kam; damit war ich dem narkotiſchen Einfluſſe einer Societät, deren ſämmtliche Mitglieder daſſelbe dachten und ſagten, entrückt; bei neuen Menſchen, in neuen Zuſtänden galt der gewohnte Jargon nicht mehr; Dinge die man eo ipso für ausgemacht hielt, weil ſie im Kreiſe der

Schule für ausgemacht galten, mußten bewieſen werden: dies führt dann zu einer Reviſion des Ganzen. Allmälig kommt man dahin, nicht nur eine Menge von Punkten, die der Meiſter zwar aufgeſtellt, die aber mit ſeinem eignen Princip ſtreiten, alſo Rechnungsfehler ſind, irrig zu finden, ſondern man ſieht ſich auch mit andern Punkten im Widerſtreit, die aus dem Princip richtig deducirt ſind. Jetzt wird der Verſuch gemacht, dieſes leicht zu modificiren, damit man ſolche Thatſachen, die ſich gegen das Syſtem, wie es vorliegt, rebelliſch zeigen, bändigen könne; — gelingt das nicht, ſo läßt man am Ende das Princip ſelbſt fahren und behält von den Reſultaten nur diejenigen bei, die mit der Erfahrung übereinſtimmen und die ſich folglich auch aus einem andern Princip müſſen deduciren laſſen. So iſt es mir mit Hegel, ſo mit Becker ergangen: ich kann dem Philoſophen und dem Grammatiker nie genug für das danken, was ich durch ſie gewonnen, nur habe ich bei ihnen nicht ſtehen bleiben können."

M.'s Kritik der Hegelſchen (dialektiſchen) Methode finden wir in ſeiner „genetiſchen Methode", 1846, S. 159 ff. „Hegel behauptet ein „reines Denken", welches von der Erfahrung Nichts empfangen, ſondern alle Wahrheit aus ſich ſelbſt ſchöpfen und vorausſetzungslos aus der eignen Nothwendigkeit die Momente des Seins erzeugen und erkennen will; einen „reinen Begriff", der eine Selbſtbewegung in ſich habe, die zugleich die Selbſterzeugung des Seins ſei; ein abſolutes Erkennen, das die nothwendige (ewige) Entwicklung alles Seienden aufzeige und alles Wirkliche begreife. Kein Wunder, daß der Dialektik die Schüler zuſtrömten, um ſich an ihrer Hand in das Allerheiligſte der Wahrheit einführen zu laſſen.

Wenn es ein ſolches reines Denken giebt, einen ſolchen reinen Begriff, der dadurch, daß er ſich dialektiſch entwickelt, uns die Natur der Dinge aufſchließt, ſo iſt das Erkennen abſolut, die Wiſſenſchaft iſt — wenigſtens dem Princip nach — vollendet, und die Fülle der Wahrheit und Gewißheit iſt vor uns aufgethan und das Eritis sicut Deus iſt in Erfüllung gegangen. Leider hat die Dialektik, die das Höchſte verſprach, nicht einmal ſo viel halten können als wir, beſcheidener, von der genetiſchen Methode fordern; wo das angeblich reine Denken nach der Erfahrung hinſchielen kann, da bleibt es in der Wahrheit und folgt dem Drange der Wirklichkeit, ſo daß die dialektiſche Methode zugleich die genetiſche iſt; wo aber die Dialektik, ſei es nun, daß die Erfahrung verſchmäht wird oder Erfahrung überhaupt unmöglich iſt, allein ihren Ikarusflug wagt, da entfernt ſie ſich von der Wirklichkeit und giebt ſtatt einer Erkenntniß derſelben, ſtatt einer

Entwicklung der Sache aus ihren Elementen, nur eine — immerhin dankenswerthe — Darstellung des Processes, durch den sich in unserm Geiste Begriffe gebildet haben, eine Geschichte unsrer subjectiven Erkenntniß. Auch ist die Hegelsche Philosophie über ihre dialektische Methode mit sich selbst nicht einig. Einmal soll die dialektische Bewegung eines Begriffs nichts Andres sein, als das nothwendige Hervortreten der in ihm liegenden Bestimmungen; demnach wäre die dialektische Methode die genetische, denn diese beruht gerade darauf, daß die Entwicklung des Begriffs die Entwicklung der Sache reproducire, die Darstellung zeige, wie die Sache hervorgebracht wird, und in diesem Sinne heißt es in Hegels Vorless. über die Aesthetik (II. 265): „Wenn in dem Kreise der besondern Künste zuerst von der Baukunst gehandelt wird, so muß dies nicht nur den Sinn haben, daß sich die Architektur als diejenige Kunst hinstellt, welche sich durch die Begriffsbestimmung als die zuerst zu betrachtende ergiebt, sondern es muß sich eben so sehr zeigen, daß sie auch als die der Existenz nach erste Kunst abzuhandeln sei"; — dann aber heißt es wieder in der Encyklopädie (3. Ausg. §. 552. Anm. S. 556): „Das dialektische Hervorgehen — z. B. der Religion aus der Sittlichkeit — gebe sich im Speculativen die Bedeutung, daß das zunächst als Folgendes und Hervorgegangenes Gestellte vielmehr das absolute Prius dessen sei, durch das es als vermittelt erscheine"; in der Logik (I S. 64): „Man muß zugeben, daß es eine wesentliche Betrachtung ist, daß das Vorwärtsgehen ein Rückgang in den Grund, zu dem Ursprünglichen und Wahrhaften ist, von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und in der That hervorgebracht wird", wie dann, um statt vieler nur ein Beispiel zu nennen, in der Rechtsphilosophie (§. 182, Zus. S. 246) von der zwischen die Familien und den Staat gestellten bürgerlichen Gesellschaft gesagt wird, „sie trete zwischen beide, aber ihre Ausbildung erfolge später als die des Staates und sie setze zu ihrem Bestehen den Staat voraus" — demnach würde der Weg der Entstehung durch die dialektische Bewegung gerade umgekehrt, die dialektische Methode ginge den entgegengesetzten Weg der genetischen und stellte die Wirklichkeit auf den Kopf; während in der genetischen Methode das Begründende das Erste — Real- und Idealprincip — ist, wäre es in der dialektischen das Resultat: was für uns sich als Resultat ergiebt, ist an sich das absolut Erste, so daß die dialektische Methode, weit entfernt mit der genetischen zusammenzufallen, im besten Falle nur eine Methode für die analytische Vorbereitung zu der genetischen Entwicklung wäre".

Dies iſt alſo M.'s Kritik der dialektiſchen Methode. Freilich genügt ihm auch die Methode Herbart's nicht. „Wie ſehr auch Herbart gegen das unkritiſche Jakob Böhme = Spinoza = Schellingſche Philoſophiren Recht hat, das den alten Satz, daß Principien ſich nicht (direct) beweiſen laſſen, dahin umkehrt, daß es das, was es nicht beweiſen kann, für ein Princip ausgiebt, und nach welchem es ein Reales geben ſoll, das man unmittelbar und urſprünglich erkennt; wie ſehr er ebenfalls Recht hat, die allgemeinen Begriffe nicht, wie Platon und die Realiſten des Mittelalters, ohne Weiteres für Urſachen, die universalia nicht in Bauſch und Bogen für Wirklichkeiten zu halten: ſo ſehr hat er Unrecht, die universalia in Bauſch und Bogen nur als unwirkliche Abſtractionen anzuſehen. Die genetiſche Methode anerkennt den aus der Anſchauung legitim gezeugten Begriff als das reale Allgemeine, in dem Denken und Sein identiſch ſind. Was Herbart Methoden nennt, ſind nur Kunſtgriffe des Denkens, um beim analytiſchen Verfahren von den gegebenen Erkenntnißprincipien zu den geſuchten Realprincipien eine Brücke zu ſchlagen, Verfahrungsweiſen, um zu (partialen) Theorien zu gelangen, einzelne Probleme zu löſen. Wie die Herbart'ſche Philoſophie kein eigentliches Syſtem iſt, ſondern nur eine Sammlung von mehr oder weniger bearbeiteten Begriffen, ſo iſt die „Methode der Beziehungen" auch keine eigentliche Methode, ſondern nur eine Anleitung, einzelne Begriffe in der Art zu bearbeiten, daß ſie vom Widerſpruche befreit werden". (Genet. Meth. S. 158).

Die genetiſche Methode der Wiſſenſchaft iſt aber bei Mager „diejenige Entwicklung des Gedankens, welche die Entwicklung des Seins, das erkannt werden ſoll, ſchrittweiſe begleitet und getreu ſpiegelt, ſo daß beide Gebiete ſich decken und Spinoza's Wort: ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum wahr wird. In ihr ſteht die Form dem Stoffe nicht äußerlich gegenüber wie bei der logiſchen Syntheſis, ſo daß ſie nur als das nach irgend einem Eintheilungsgrunde Ordnende und formell Begründende hinzutrete, ſondern die allgemein gefaßte Subſtanz, der Begriff, deſſen Inhalt das Geſetz iſt, das als ein Allgemeines die Erſcheinung (den Umfang) regiert, iſt ſo ſubjectiv als objectiv, ſo Denken als Sein, und indem der Begriff ſich auseinanderlegt, werden die hervorbringenden Gründe der Sache (die Realprincipien, principia essendi, fiendi), ſeien dieſelben nun lediglich wirkende Urſache (causa efficiens) oder Zweck (causa finalis), zugleich zu Gründen unſers Erkennens (Idealprincipien, principia cognoscendi), während die Erkenntnißgründe des analytiſchen

Verfahrens, die nur für das erkennende Subject den Werth von Gründen hatten, für die Sache aber ein Abgeleitetes, durch Andres Begründetes ſind, jetzt ebenfalls in ihrer Wahrheit, nämlich als ein Abgeleitetes, begriffen werden. Und während die Analyſis, die als Vorarbeit der genetiſchen Methode ihren Werth behält, für ſich allein zu gar keinem Syſteme kommt, die logiſche Syntheſis aber es nur zu einem Syſtem bringt und darum zu unzählig vielen gleichberechtigten Syſtemen, nur zu Syſtemen der Anordnung, bei denen es nicht ſelten geſchieht, daß lediglich logiſche Eintheilungen für Erkenntniſſe realer Vielheit, Claſſenbegriffe, die nur Abſtractionen ſind, für Wirklichkeiten genommen werden: erzeugt die genetiſche Methode das Syſtem, das Syſtem der Entwicklung.

Das genetiſche Syſtem irgend einer Wiſſenſchaft ſetzt voraus, daß erſtens die ſämmtlichen Thatſachen auf dem Gebiete dieſer Wiſſenſchaft bekannt, dieſe Kenntniſſe zweitens dadurch in Erkenntniſſe verwandelt ſeien, daß für jede Kenntniß oder jede Familie verwandter Kenntniſſe das Realprincip gefunden und zwiſchen je beiden die Conſequenz (die Theorie) gezogen ſei, und daß endlich drittens für dieſe ſämmtlichen Linien des wiſſenſchaftlichen Grundriſſes — für die Theorien — der gemeinſchaftliche Mittelpunkt — das Princip der ganzen Wiſſenſchaft entdeckt ſei, durch den ſich ſämmtliche Linien zu einem Ganzen zuſammenfügen". (S. 156.) Dieſe genetiſche Methode, welche freilich erſt da vorhanden iſt, wo nicht nur der Verlauf einer Entwicklung dargeſtellt, ſondern die Entwicklung ſelbſt aus ihren Gründen abgeleitet und begriffen wird, meint nun M. als „die höchſte und vollendende Methode der Wiſſenſchaft" anſehen zu dürfen. „Indem ſie aber (S. 164) die volle Erkenntniß des Begriffs einer Sache vorausſetzt, bedarf ſie überall der vorausgehenden Analyſis, welche die Begriffe aus den Anſchauungen gewinnt; und da es vielleicht nie gelingen wird, alle natürlichen und geiſtigen Weſenheiten in ihrem Entſtehen zu beobachten, ſo wird neben der genetiſchen Methode als Nothbehelf die ſynthetiſche ſtets eine Stelle behalten und bei der Bearbeitung der Wiſſenſchaften nicht entbehrt werden können".

Welches nun im Beſondern z. B. die Mängel ſeien, die M. an der Herbartſchen Darſtellung der Wiſſenſchaft der Pädagogik bedauert, und wie er dieſe genetiſch behandelt wünſcht, das iſt nachzuleſen in ſeiner Anzeige von H.'s „Umriſſe pädagogiſcher Vorleſungen", Päd. Rev. 1842. Wir wollen darauf hier nicht weiter eingehen, ſondern auf ein paar andern Gebieten zeigen, welches der Umſchwung in M.'s Anſchauungsweiſe geweſen ſei, um deſſentwillen er ſich ſchließlich von

der Hegelſchen Philoſophie abgewandt und bei Herbart eine größere Befriedigung gefunden.

In dem „Brief“ ꝛc. heißt es S. 45; „Der Staat iſt das ſittliche Univerſum“; in der Päd. Rev. 1840, S. 107: „Der Staat iſt das ſittliche Univerſum, in deſſen Syſtem Kirche und Schule nur Momente ſind“.

Dagegen ſchon 1841 (S. 597): „Ich bin ſicherlich keiner von denen, die vom Staate gering denken, und ich mache die politiſche Seite der Erziehung und des Unterrichts gern geltend; wir dürfen aber auch nicht auf den Standpunkt der helleniſchen Republiken herabſinken. Der Menſch in unſrer Zeit geht nicht im Bürger auf (in Deutſchland kommt noch das dazu, daß unſre Staaten nur Theile des Ganzen — der deutſchen Nation — ſind), es bleibt ein Reſt für das internationale Leben, für Kunſt, Religion und Wiſſenſchaft. Daß Kunſt, Religion und Wiſſenſchaft, inſofern dieſelben an beſonderen Anſtalten ihre äußere Exiſtenz haben, Momente des Staatslebens ſind, dies hindert nicht, daß ſie nicht abſolut betrachtet ein Ueberſtaatliches ſind, für welches der Staat nur den Boden hergiebt“. 1848 (P. R. S. 306) bedauert er, daß die „deutſche Bürgerſchule“ und die beiden erſten Jahrgänge der Revue noch Reſte dieſes „Aberglaubens“ enthalten.

Mit der obigen Hegelſchen Anſicht ſetzt ſich M. (Päd. Rev.) 1843 folgendermaßen auseinander: „Sie hat Recht 1. gegen den aus dem Mittelalter vererbten Gegenſatz von Staat und Kirche, obgleich die Anhänger dieſes Gegenſatzes auch ihr Recht haben. Die Kirche enthält zwei Elemente: ein innerliches, das Gottesbewußtſein, den Glauben, die religiöſe Geſinnung der Mitglieder der Kirche; ein äußerliches, das kirchliche Etabliſſement, das mitten in dieſer Welt ſteht und ein greif- und faßbares iſt, indem es aus Geſetzen, Verordnungen, Rechten, Beamten der Kirche, Einkünften u. ſ. w. beſteht.

Wie das innerliche Moment ein ſeiner Natur nach dem Staate unzugängliches Gebiet iſt (was aber die Hegelſche Rechtsphiloſophie überſieht), ſo will die Kirche, daß auch ihr äußerliches Moment, obgleich es mitten im Staate ſteht und nur durch ſeinen Schutz beſteht, der Aufſicht des Staats entzogen ſei. Die Hegelſche Rechtsphiloſophie und die Zeitbildung haben Recht, wenn ſie dieſe Forderung als eine mittelalterliche Anmaßung behandeln und dagegen die Einheit des Staats geltend machen

2. Hat ſie Recht gegen die Beſitzer von aus dem Mittelalter ererbten Privilegien (Adelsrechte z. B. Patrimonialgericht, Patrimonial-

polizei, Kirchen- und Schulpatronat von Privaten, Vorrechte u. ſ. w.), weil es in der That abſurd iſt, wenn ein Allgemeines ein Privateigenthum iſt und als ſolches behandelt und behauptet wird ꝛc.... Indem aber die Hegelſche Rechtsphiloſophie dieſe mittelalterlichen Einſeitigkeiten bekämpft, verfällt ſie in eine ebenſo craſſe Einſeitigkeit, in die antike. Ja, in den griechiſchen Republiken ging der Menſch im Staatsbürger beinah ohne Reſt auf; in der helleniſchen Weltanſchauung iſt das Moraliſche der Sitte untergeordnet; bei uns, die wir chriſtlich-moderne Menſchen ſind, ſoll es nicht ſo ſein. Kant iſt in der Unwahrheit, indem er ſeine Moral auf den Gegenſatz des perennirenden Sollens und der ewigen Schranke ſtellt; Hegel iſt noch tiefer darin, indem er eine beſondere, blos nationale Einheit als das höchſte Sittliche ſetzt. Es wäre doch ein fürchterlicher Widerſpruch, wenn der Menſch in Kunſt, Religion und Philoſophie — als welche nach Hegel die Sphäre des abſoluten Geiſtes bilden — eine tiefere Selbſtanſchauung von ſich, von ſeinem Weſen zu gewinnen vermöchte, als er in ſeiner Perſon zu verwirklichen die Macht hätte. Gott ſei Dank, daß die Hegelſche Philoſophie hier irrt. Weit entfernt alſo, daß wir dem Staate jene Hegelſche Univerſalität einräumen, Moralität, Wiſſenſchaft, Kunſt, Religion unter ſeine Botmäßigkeit ſtellen, behaupten wir, daß dieſe Dinge ihrer Natur nach ein allgemein Weltliches ſind, über welches kein Staat Gewalt hat. Der Staat kann, wo er über ſeine Natur ein Bewußtſein und ein indolentes faules Volk dieſes Bewußtſein nicht verfälſcht hat, nur ſolche Dinge in ſein Bereich ziehen, die ſich rechtlich von jedem Individuum erzwingen laſſen, alſo Dinge, welche ſich unter die Ideen des Rechts und des gemeinen Wohls ſubſumiren laſſen. Eine negative, ſchützende, hütende Einwirkung ſoll er immerhin auch auf Kunſt, Wiſſenſchaft und Religion haben, auch mag er einen angemeſſenen Theil der Staatskräfte dazu verwenden, dieſe Dinge innerhalb ſeiner Grenzen materiell zu befördern: weiter aber geht ſein Recht nicht.

Iſt dies richtig — und ich berufe mich dafür auf das geſunde Gefühl —, ſo ſtellt ſich das Verhältniß des Staates zur Kirche, zur Schule, zur Wiſſenſchaft, zur Kunſt ganz anders, als das Verhältniß des Staates zur Rechtspflege, zur Polizei, zu den Anſtalten für Landesvertheidigung u. ſ. w. Dieſe Dinge werden verwaltet, jene werden gepflegt, was ein großer Unterſchied iſt. Auch in dem Falle, wo der Staat ſelbſt Kirchen, Schulen, Kunſtanſtalten unterhält, kann er deren Beamten nicht in der Weiſe Vorſchriften geben, wie er es ſeinen Richtern, ſeinen Verwaltungsbeamten, ſeiner Armee thut.

Der Richter z. B. iſt mit Recht gezwungen, vorkommende Proceſſe nach dem vorliegenden Geſetze zu beurtheilen, ſollte dieſes auch Beſtimmungen enthalten (z. B. geſchärfte Todesſtrafe), welche die Ueberzeugung des Richters als unvernünftig betrachtet: einem Lehrer, einem Prediger aber laſſen ſich ſolche Normen nicht geben — obzwar ihm Schranken geſetzt werden können und müſſen, (unſre Liberalen und Radicalen ſind ſo kurz von Begriffen, daß ſie in ſolchen Schranken das Weſentliche derſelben: Schutz der Bürger gegen das ſubjective Belieben der Beamten, gar nicht ſehen) — es giebt keine Staatsgrammatik, keine Staatsnaturgeſchichte, keine Staatslehrmethode, und es ſollte auch keine Staatstheologie geben".

Aus dieſem Princip her iſt nun die Polemik, welche M. in der Revue geübt hat, zu beurtheilen. „Die dermalige Oppoſition (Päd. Rev. 1846, 1. S. 81) beklagt ſich blos darüber, daß die Staatsgewalt Kirche und Schule in einem dem ihrigen entgegengeſetzten Sinne regiere, und ſie wäre augenblicklich zufriedengeſtellt, wenn das Miniſterium Eichhorn einem neuen Miniſterium Altenſtein Platz machte: wir theilen dieſe Abneigung gegen das Miniſterium Eichhorn nicht, ſondern finden es ganz in der Ordnung, daß es die ihm nach den Geſetzen zuſtehende Macht im Sinne ſeiner Anſicht übe, wie das Miniſterium Altenſtein zu ſeiner Zeit ſeine Anſicht hat herrſchen laſſen; wir geben auch dem Min. Eichhorn zu, daß manche ſeiner angegriffenſten Maßregeln (z. B. gegen Bruno Bauer) von der Art ſind, daß ein vom Staate unabhängiges Schulregiment ſie auch hätte nehmen können [und damit verzichtet denn M. darauf, im Frankf. Journal als eines der Bollwerke des „Liberalismus" gerühmt zu werden, wie er freilich auch auf den Ruhm verzichtet, für eine der Stützen des Throns und des Altars zu gelten]; wir haben alſo in der Hauptſache, ganz abweichend von der Oppoſition, nur das an ihm auszuſetzen, daß es überhaupt exiſtirt, nämlich als Miniſterium für das Kirchen- und Schulregiment, während wir gegen ein Miniſterium der Culturpolizei natürlich nichts einzuwenden hätten, vorausgeſetzt, daß man den Begriff der Polizei nicht im Sinne des Mohlſchen Buchs auffaſſe".

M. konnte alſo, wie er von ſich ſelbſt ſagte, daß er, wenn er in der Oppoſition ſei, nicht aus Neigung darin ſei, ſo von der Revue ſagen, ſo wenig ſie einer Regierung diene, ſo wenig ſei ſie Oppoſitionsblatt. Schien ihm eine Maßregel gerecht und zweckmäßig, ſo vertheidigte er ſie und fürchtete dabei kein Halo der ſyſtematiſchen Oppoſition. Konnte er eine ſolche nicht für zweckmäßig halten, ſo ſagte er wieder ſeine Meinung, unum id quod ipsi verum et rectum

videatur spectans, non quid probetur multitudini vel potentibus (Boeckh); und zwar mit Bedauern, mit Schmerz, wenn es ſich von einer deutſchen Regierung handelte. Oder ſollte irgend jemand ſeine ſittliche Entrüſtung z. B. über die Vorgänge in München 1847 für frechen Hohn anſehen können? Er hatte nur den Muth, jedes Ding bei ſeinem rechten Namen zu nennen, den Struveſchen Banditenzug, wie den verbrecheriſchen Freiſchaarenzug nach Cuba, wie den Wahnſinn der Canaillokratie in Berlin und Wien. Auch gegen viele der Herren in den deutſchen Parlamentern war er nicht ſehr höflich. Er ſagt, man müſſe glauben, die Deutſchen hätten ihre Abgeordneten zu den Verfaſſung gebenden Verſammlungen in den Irrenhäuſern zuſammengeſucht, und das, nachdem er „den herrlichen März" 1848 geprieſen und die „prächtigen Wiener", die die Akropolis des Abſolutismus überwältigt. M. hatte nichts weniger, als den Glauben, daß die Republik die beſte Staatsform ſei; aber er hielt die Feudal- oder die abſolutiſtiſche Monarchie, — Formen, welche im Untergehen begriffen ſind (Päd. Rev. 1841) — für ebenſo mangelhaft, unbequem, unentwickelt: die „conſtitutionelle Monarchie" mit ihrer Theilung der „Gewalten" war ihm, als eine Farce und Lüge, widerwärtig.

M. durfte von ſich ſelbſt ſagen (Päd. Rev. 1845), er ſei ein Mann, „der ſich nicht nur eine geiſtige, ſondern auch diejenige äußere Unabhängigkeit zu erringen gewußt hat, die ihm geſtattet, unter allen Umſtänden und über Jegliches, ohne ſich nach Rechts oder nach Links umzuſehen, ſeine ganze Meinung zu ſagen; der nicht nur der regierenden Bureaukratie, die ihn mundtodt machen kann, ſondern auch den Parteien, die ihn verläumden können, ja ſogar ſeinem eigenen Publikum, das ihn verlaſſen kann, gegenüber aufrecht zu ſtehen wagt". Daß M. mit ſeiner Oppoſition nicht agitiren wollte, erhellt daraus, daß er 1846 die damals dem Volksſchulweſen gewidmete zweite Abtheilung der Revue nicht von dem Hauptblatt trennen wollte: er wollte in der Revue das Elementar- und Volksſchulweſen freimüthiger beſprechen können, und demſelben mehr nützen, als wenn er jene, erweitert etwa, als ein beſonderes Blatt ausgäbe, wobei ſie dann eine ganz andre Verbreitung gefunden haben würde. Er könne ſich nicht zu der Junoniſchen Politik entſchließen: flectere si nequeo superos, Acheronta movebo. Den Namen eines Liberalen aber hält er, ſo bitter er gegen den „Liberalismus" oft war, für ſich feſt. „Wenn man einen großen Theil der Leute, welche ſich heutzutage Liberale nennen und von ihren Gegnern ſo genannt werden, ſo wie ihr Reden und Thun genauer betrachtet, ſo könnte man allerdings in Verſuchung ge-

rathen, den Namen eines Liberalen abzulehnen. Ueberlegt man aber die Sache noch genauer, ſo zeigt ſich, daß man nicht wohl daran thun würde. So wenig ein wirklicher Chriſt auf den Einfall kommen wird, nicht mehr ein Chriſt heißen zu wollen, weil im Namen des Chriſtenthums von bloſen Namenchriſten viele und ſchwere Sünden begangen worden ſind und noch immer begangen werden: ſo wenig ſollte irgend Jemand, der ſich bewußt iſt, liberal zu denken und zu fühlen, darum den Namen eines Liberalen ablehnen, weil ſo viele ſich ihn beigelegt haben, die ganz ſo Liberale ſind, wie der Teufel auch ein Engel iſt. Hat uns der Feind unſre Feldzeichen geſtohlen, ſo ſollen wir ſie ihm nicht laſſen, ſondern wieder abjagen. Was wir unter Liberal verſtehen, iſt leicht geſagt. Der Liberale iſt Anhänger einer ſittlichen und gerechten, einer freiſinnigen und einer verſtändigen, den Menſchen, Zeiten und Umſtänden angemeſſenen Verfaſſung, Geſetzgebung Regierung und Verwaltung im Staate, in der bürgerlichen Geſellſchaft und in der Kirche: er iſt Freund des gemeinen Rechts und des geſunden Menſchenverſtandes. Als Anhänger einer ſittlichen und gerechten Politik verabſcheut er alle Parteien, inſofern dieſelben darin übereinkommen, für die eigne Partei andres Maß und Gewicht zu führen, als für die gegneriſche; als Anhänger einer freiſinnigen Politik hält er ſich gleich weit entfernt von dem beſonders bei Abſolutiſten und Radicalen gewöhnlichen Servilismus, der aus Feigheit, Dummheit, Trägheit und Eigennutz ſich jedem, auch ſogar dem ungerechteſten und ſogar dem verfaſſungs- und geſetzwidrigen wange fügt, den es der eben herrſchenden Gewalt beliebt in Anwendung zu bringen, wie von dem Libertinismus, der ſich von jedem Geſetze, das ſeiner Willkür und ſeinem Belieben Schranken ſetzt, bedrückt fühlt und unter Freiheit Ungebundenheit verſteht; als Anhänger einer verſtändigen Politik iſt der Liberale gleich bereit, das gute und bewährte Alte zu conſerviren als das ſchadhafte gewordene zu reformiren oder durch ein ganz Neues, wo bloſe Reform nicht ausreicht, zu erſetzen; er will den continuirlichen Fortſchritt und unter verſchiedenem Guten das Beſſere; er wehrt ſich aber als verſtändiger Menſch gegen utopiſche Hirngeſpinſte ſolcher Fortſchrittsmänner, die weder des Ziels, wohin zu ſtreben, noch der Mittel und Wege kundig ſind, nicht weniger als gegen die Romantik der Retrogr aden und gegen den faulen Conſervatismus der Stabilen".

Die Möglichkeit der politiſchen Freiheit beruhte für M. weſentlich auf der Unterſcheidung und Abgrenzung der politiſchen von der bürgerlichen Geſellſchaft. Von dieſer Unterſcheidung finden wir — wie bei Hegel — bei M. ſchon die Anfänge in dem Brief über die H.ſche

Philoſophie: „Man hat die Stufe der bürgerlichen Geſellſchaft irrthümlich oft für den Staat genommen, und dann geſagt, es ſei der Zweck des Staats, Jeden in ſeinem Recht, Gewerbe, Genuß ꝛc. zu ſchützen.“ In der Revue 1841 heißt es dagegen S. 189 ſchon beſtimmter: „Die bürgerliche Geſellſchaft hat weſentlich für den Einzelnen nur die Bedeutung für ihn und ſeine Zwecke und Bedürfniſſe da zu ſein: ſie iſt Mittel, wogegen der Staat, wo er beſteht (die Cantone der Schweiz ſind keine Staaten, es will und wird ſich aber die Schweiz zum Staat bilden), ſich als Selbſtzweck weiß.“ Als M. aber ſeine deutſche Scholaſtik auszugsweiſe (geſchrieben war ſie bereits 1843) in der Revue 1848, wie ein politiſches Vermächtniß, drucken ließ, konnte er mir ſchreiben: „Auch Herbart, der die Ethik der Geſellſchaft vortrefflich gekannt hat, hat doch die Arten der Geſellſchaft nicht gehörig unterſchieden und den Begriff der bürgerlichen Geſellſchaft im Gegenſatz zur politiſchen gar nicht gehabt. Daher iſt er in politicis nicht viel weiter als die Andern auch. Mir iſt es ſeit Jahren klar, daß die Vermengung der bürgerlichen und der politiſchen Geſellſchaft die Wurzel des Deſpotismus iſt.“ Seine eigene Theorie, das Fundament ſeiner „gegen den ekkleſiaſtiſchen und ſcholaſtiſchen Cäſareopapismus geführten Polemik“, hat M. in dieſer „deutſchen Scholaſtik“ (Rev. 1848) mitgetheilt, freilich „mit der Beſorgniß, er möchte den Theil der Freiheit zu groß gemacht und bei ſeinen werthen Landsleuten Bedürfniſſe, Neigungen und Fähigkeiten vorausgeſetzt haben, die ihnen fremd ſind.“

Nach M. hat nun jede Geſellſchaft die allgemeine Aufgabe, die praktiſchen Ideen, und zwar die Idee der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit zu realiſiren als beſeelte Geſellſchaft, als Culturſyſtem, als Verwaltungsſyſtem, als Rechtsſyſtem, als Lohnſyſtem. Die Factoren der Geſellſchaft ſind 1. die Privatwillen, welche in dem geſellſchaftlichen Willen verſchmelzen ſollen, 2. die Formen des geſellſchaftlichen Wirkens, 3. die Macht, durch welche der geſellſchaftliche Zweck geſchützt wird. Der Art nach ſind die Geſellſchaften A. die ethiſchen Organismen: Familie, Gemeinde, Staat, Kirche; B. die aus wandelbaren Bedürfniſſen entſpringenden. Die Geſellſchaften der erſten Claſſe zerfallen in zwei Ordnungen. In den Geſellſchaften der erſten Ordnung: häusliche Geſellſchaft, bürgerliche Geſellſchaft, politiſche Geſellſchaft, giebt es eine Obrigkeit mit zwingender Gewalt und Untergebene; in denen der zweiten Ordnung, den Kirchen, giebt es nicht, reſp. ſoll es nicht geben, eine Obrigkeit, der eine materielle Gewalt zu Gebote ſtände. Die bürger-

liche und die politiſche Geſellſchaft haben nun das Gemeinſame (und daher rührt ihre Vermengung), daß ſie die öffentliche Sache, das Gemeinweſen ſind. Giebt es aber zwar einen allgemeinen Begriff der Verwaltung, ſo giebt es oder ſoll es nicht geben eine Thatſache, die man allgemeine Verwaltung nennen dürfte. Der Satz, daß es kein imperium in imperio geben ſoll, kann nur durch einen logiſchen Fehler hiergegen aufgeſtellt werden. Auf dem Gebiet der politiſchen Geſellſchaft kann es nur Eine (höchſte) Macht geben. Alles, was im Staate beſtehen und ſeinen Schutz genießen will — Familien, bürgerliche Geſellſchaft, Kirchen, Aſſociationen — muß ſich die polizeiliche Oberaufſicht des Staates gefallen laſſen. Daraus folgt aber nicht 1. daß die bürgerlichen Geſellſchaften ꝛc. Theile des Staates ſeien, 2. nicht, daß die minus plena potestas derſelben ein Ausfluß oder delegirter Theil der Staatsgewalt ſei, und 3. nicht, daß die Gewalt der politiſchen Geſellſchaft abſolut ſei, und die Regierung der bürgerlichen Geſellſchaft ꝛc. an ſich reißen dürfe. Die Auseinanderſetzung zwiſchen den Geſellſchaften in einem Staat und dem Staat läßt ſich bewerkſtelligen. Die niedere Geſellſchaft ſoll nicht in die Angelegenheiten der höheren eingreifen, dieſe nicht für jene thun, was letztere ſelbſt beſorgen könnte. M. unterſcheidet nun drei Claſſen von Staaten (von denen jede wieder in mehrere Arten zerfällt), den omnipotenten, wenn die Staatsgewalt die Grenzen überſchreitet, innerhalb deren ſie ſich halten ſoll, den impotenten, wenn die Staatsgewalt die gebotenen oder erlaubten Zwecke nicht erreichen kann, und den (idealen) Staat, in welchem die Staatsgewalt das ihr zugewieſene Gebiet beherrſcht ohne es zu überſchreiten, ſo daß die Staatszwecke erreicht werden und in der allgemeinen Ordnung die billige Freiheit des Einzelnen wie der Geſellſchaften geſichert iſt. Von den verſchiedenen Claſſen dieſer letzten Art von Staat iſt M. die Form der beſchränkten Monarchie für Deutſchland die erwünſchteſte, in welcher die bürgerliche Geſellſchaft ſich ſelbſt regiert, der Fürſt aber in der Geſetzgebung und Regierung des Staats an die Zuſtimmung der Bürger (reſp. des Parlaments) gebunden iſt, nach ihr diejenige, wo die bürgerlichen Geſellſchaften ſich ſelbſt regieren, währen der Fürſt den Staat regiert. — Dieſe Erinnerungen aus dem Eingange der oben genannten ſo reichen und bedeutenden Arbeit mögen hier genügen. Wenn M. 1842 noch ſagen mochte: „Dann ſcheint es mir, als wäre der Bürgerſtand in Preußen klug genug, um das eigentlich Adminiſtrative des Schulweſens (nicht das Techniſche, das müßte ganz und gar Sache der Staatsregierung werden) durch ſeine Communal-, Kreis- und Provinzialbeamten beſorgen

zu laſſen", ſo wurde es ihm nach und nach zum Axiom: Der Staat ſoll nicht Schulherr ſein! Sondern die Provinz, groß genug eine Univerſität zu ernähren, ſollte in ihrem großen Landrathe eine Vertretung der Schulgenoſſenſchaft (die Schulſynode), im Verwaltungsrathe einen Director des Landesſchulweſens mit ſeinen Räthen, und dieſe in einer hinreichenden Anzahl von Schulinſpectoren die nöthigen Agenten haben. M. ſchließt mit den Worten: „Habe ich gefehlt und vielleicht geſchadet, indem ich vor dem März glaubte, meine ſcholaſtiſche Theorie ſei für Deutſchland brauchbar, ſo möge mir mein Irrthum vergeben werden. . . . Nachdem ich wieder faſt 10 Monate in Deutſchland gelebt, geſtehe ich zwar nicht gern, aber offen, daß ich in Angelegenheiten der externa des deutſchen Schulweſens keinen Rath zu geben weiß."

Das Jahr 1848 hat Magers Muth gebrochen, ſeine Thätigkeit gelähmt. Der letzte Reſt von Hoffnung, „es könne in unſerm Deutſchland bei ſeinen Lebzeiten noch leidlich gut und auch der Schule geholfen werden", den er bis zum April, freilich mit Mühe, feſthielt, kam ihm abhanden und damit eine Verzweiflung über ihn, die ihn vollſtändig unfähig machte, ſeine bisherige pädagogiſch-politiſche Thätigkeit fortzuſetzen. „Leſer, die gleich mir, Jahre darauf verwendet, um in die Phyſik und Ethik der Geſellſchaft einige empiriſch-hiſtoriſche und theoretiſche Einſicht zu erlangen, wiſſen, was mich beängſtigt und wie viel von dem zerſtört iſt, ohne welches ein Staat, in welchen Formen er ſich auch regiere, nicht feſt ſtehen kann." „Nun predige ich mir freilich alle Tage Moral; ich ſage mir, daß das nicht das rechte Wollen iſt, welches zuſammenſinkt, wenn es nicht mehr von der Hoffnung begleitet iſt; daß vielmehr das echte und rechte Wollen, wie es dem ſittlichen Menſchen ziemt, den Verſuch will, gleichviel ob zum Gelingen Ausſicht iſt oder nicht. Was ſage ich mir nicht alles? Aber alle die moraliſchen Gemeinplätze, von dem alten Nunquam de republica desperandum bis zu dem Fais ton devoir, et laisse faire à Dieu le reste, helfen dem gebrochenen Muthe, bis jetzt wenigſtens, nicht auf" (Päd. Rev. 20, 179).

So gab M. die Päd. Revue auf. „Wer an ſeiner Zeit verzweifelt", ſchreibt er mir, „hat nicht mehr den Beruf, eine Zeitſchrift zu leiten." Und im September 1848: „Daß ich übrigens kein ſo übler Politiker bin und mich nicht grundlos einer verdrießlichen Stimmung hingegeben habe, davon iſt Ihnen das neueſte Frankfurter Unglück ein neuer Beweis. Ich kenne die Partei des verbrecheriſchen Wahnſinns, die Partei des Meuchelmordes ſeit 11 Jahren: ich habe ſie in der Schweiz ſtudirt. Und eben weil ich ſie kenne, darum bin

ich ſeit ca. 4 Monaten ſo unglücklich — ſeitdem ſich nämlich zeigt, welch geringe Widerſtandsfähigkeit in den ordentlichen Leuten Deutſchlands iſt.“ Und im November 1848: „Was ſind das aber die letzten zwei Monate für Zeiten geweſen! Ich habe das Unglück, daß mein ſympathetiſches und geſellſchaftliches Intereſſe das allerdings auch vorhandene theoretiſche Intereſſe ſtark überwiegt; es geht mir perſönlich ſo gut, daß Niemand glücklicher ſein kann (das Bischen Lähmung rechne ich nicht); wenn es aber ſo in der Welt geht, wie es jetzt geht, ſo greift mich das ſo ſehr an, daß ich meinen Kopf gar nicht gebrauchen kann und vor allen Dingen zu keiner Arbeit aufgelegt bin. . . . . Der deutſche Bundesſtaat iſt verunglückt: Die Stämme haben in nicht gehöriger Stärke das Bewußtſein ihrer Zuſammengehörigkeit, da nun dieſes Gefühl fehlt, ſo fehlt in den Maſſen der Wille den Gedanken des Bundesſtaates zu realiſiren. Dann ſind wir durch Staatskirche, Staatsſchule und eine unmoraliſche Regiererei geiſtig und ſittlich demoraliſirt. Dann iſt unſer Unglück, daß Preußen und Deutſch-Oeſterreich zu groß für Einzelſtaaten eines Bundesſtaates ſind: zu groß dazu, zu klein um für ſich zu beſtehen. Endlich die Dummheit der Frankfurter, die anſtatt gleich am 19. Mai, wo die Dynaſtien machtlos und die Maſſen begeiſtert waren, das Eiſen zu ſchmieden, dieweil es warm war — d. h. nicht, daß ſie hätten ſollen die Republik erklären, die koſtbare Zeit verſtreichen ließen, gleich als ob die Menſchen und die Dinge bleiben würden wie ſie im Mai waren, bis die Herren fertig wären. Ich begreife, daß wackre Männer, die aber in Landſchaften geboren und erzogen ſind, wo die Tradition vom Reiche ausgegangen iſt, auch in einem Einzelſtaate wie Preußen oder Hannover noch mit Freudigkeit wirken können, wenn es kein einiges Deutſchland giebt; ich als Rheinländer, aus einer Gegend, welche die Wiege des Reiches war, kann das nicht: geht, wie es faſt gewiß iſt, die im März aufgegangene Hoffnung wieder unter, ſo mag ich gar nicht in Deutſchland bleiben oder doch nicht öffentlich wirken, und der einzige Dienſt, den ich den Deutſchen dann noch zu leiſten weiß, iſt ein genetiſches Engliſches Sprachbuch, das den Leuten das Engliſchlernen leichter macht, damit ſie nach Nordamerika gehen können.“ Dies ſelbſt zu thun wurde M. freilich leid. „Was das ſchlimmſte für mich iſt“, ſchreibt er mir im Juni 1850, ſo hindert mich einerſeits meine Lähmung, nach Amerika zu gehen, andrerſeits ärgert mich auch der Umſtand, daß das dortige Gouvernement den verbrecheriſchen Freiſchaarenzug nach Cuba zu hindern entweder nicht die Macht oder nicht den Willen gehabt hat (die Amerikaner verdienten, daß alle Staaten zuſammen-

träten und ihnen ihre ſämmtlichen Küſtenſtädte zuſammenſchöſſen, denn ein Staat der ſolche Streiche duldet, verdient wie ein Neſt von Seeräubern behandelt zu werden), etwas Vollkommenes würde ich nie dort zu finden erwartet haben, ſolche Sachen aber ſind mehr als ich ertragen kann." In dieſer Stimmung übergab denn M. Scheibert und mir die Pädagogiſche Revue, indem er mir ſchrieb: „Ich will einmal das Wort von Tacitus beachten: Frustra niti et nihil fatigando nisi odium quaerere, extremae dementiae est, ich habe aber nichts dagegen, wenn andre ſtärker im Glauben und Hoffen ſind als ich." —

In dem Verhältniß Mager's zum Chriſtenthum und zur chriſtlichen Religion ſcheint mir keine weſentliche Entwicklung ſtattgefunden zu haben. Er ſtellt uns dasſelbe ganz klar und beſtimmt in der Rev. 1843 dar:

„Was dann meine Anſicht von Religion und Chriſtenthum betrifft, ſo will es mich bedünken, der ſeeliſch-geiſtige Menſch bedürfe gerade ſo des väterlichen Gottes (ἐν αὐτῷ γὰρ ζῶμεν καὶ κινούμεθα καὶ ἐσμέν), wie der leibliche der mütterlichen Erde, die ihn trägt, erhält und ernährt. Die Religion iſt eine große, menſchheitliche Thatſache, und es iſt eben ſo wenig zu fürchten, daß ſie je ſich aus der Welt verlieren könne, als dieſes etwa von der Familie zu fürchten iſt. Auch die Familie iſt eine ſolche Thatſache. Wer aber Geſchichte weiß, der weiß, daß das Inſtitut der Familie ſich von Jahrhundert zu Jahrhundert entwickelt, das conſtante Princip eine lange Reihe von Metamorphoſen durchlaufen, die Familie ihre Natur und Geſtalt oft geändert hat. Gerade ſo iſt es der Religion ergangen, ſie hat ſich mit der Menſchheit entwickelt. Das Chriſtenthum iſt bis jetzt, und ſo viel wir wiſſen können, überhaupt die vollkommenſte Geſtalt der Religion; aber auch dieſes iſt Entwickelung und hat ſchon recht viele Phaſen durchlebt: der Reichthum ſeines Weſens iſt — ſcheint uns wenigſtens ſo groß, ſo unendlich, daß für uns gar kein Ende dieſer Entwicklung abzuſehen, alſo das Kommen einer neuen Religion für uns undenkbar iſt. Wie man aber, geſetzt es handelt ſich von der Natur oder von der Sprache oder vom Recht ꝛc., die Sache ſelbſt, die ſich dem Unbefangenen factiſch kund giebt, von dem Bewußtſein, das irgend ein Gelehrter oder eine Schule oder auch eine ganze Generation über die Sache haben kann, alſo von den Theorien über die Sache unterſcheiden muß, wie man z. B. das Factum der deutſchen Sprache beſſer in der Sprache ſelbſt, als in Adelung's Grammatik kennen lernt; wie Theorien gleich Kleidern veralten und abfallende welke

Blätter von neuen theoretiſchen Knospen abgeſtoßen werden: ſo auch ſind die Theorien des Chriſtenthums — die Dogmatiken — dem Wechſel unterworfen, und zwar gilt das nicht nur etwa von der Theorie des tridentiniſchen Conciliums oder denjenigen der Reformatoren, ſondern auch von den in den Büchern jener urchriſtlichen Anthologie, die man neues Teſtament nennt, enthaltenen dogmatiſchen Theorien. Es iſt gar nicht abzuſehen, warum eine dogmatiſche Theorie länger halten ſoll, als eine metaphyſiſche, eine ſprach- oder naturwiſſenſchaftliche, eine juridiſche u. ſ. w., eben ſo wenig iſt zu begreifen, warum man eine Schrift des Apoſtels Paulus nicht eben ſo leſen ſoll, wie eine Schrift des heidelberger Theologen Paulus, obſchon ich für meine Perſon den Teppichwirker höher ſchätze als den Profeſſor. Wer in dieſer meiner Anſicht über die Theorien der Religion und ihren Wechſel eine Ketzerei erblickt, dem kann ich nicht helfen, wenn er ein Studirter iſt. Ein Studirter muß wiſſen, daß die Theorien aller anderen Facta ſeit dem Auftreten der erſten Theorie im ſteten Fluſſe geweſen ſind: wer zugiebt, daß wir heute reinere Rechts-, reinere Staats-, richtigere Natur-, richtigere Sprachbegriffe u. ſ. w. haben als die Zeitgenoſſen der Apoſtel, aber die Religionstheorie dieſem Geſetze der Perfectibilität entziehen will: der denkt nach einer Logik, für die ich kein Organ habe. Manche erſchrecken vielleicht nur deshalb, weil ſie meinen, wenn man dergleichen zugäbe, ſo ſei das Neue Teſtament verworfen. Dabei aber erwägen ſie nicht, welch ein Unterſchied iſt zwiſchen den Theorien über Gegenſtände, die unabhängig von den Theorien eine reale Exiſtenz haben, wie z. B. die Natur, die Sprachen, die Geſetze der Völker ꝛc., und ſolchen, die nur im Bewußtſein exiſtiren. Würden plötzlich ſämmtliche ältere Theorien über die Natur oder über die Sprache unſerer Kenntniß entzogen, ſo wäre das Unglück kein abſolutes: ſo lange die Natur bleibt, kommt man immer wieder zu einer Theorie über ſie; ſo lange es ſprechende Völker oder von ausgeſtorbenen Litteraturen giebt, kann man Grammatiken aufſtellen. Ganz anders verhält es ſich mit den Religionstheorien. Das religiöſe Factum der vergangenen Jahrhunderte, die Entwickelung des religiöſen Bewußtſeins, können wir nicht unmittelbar ſtudiren, da die Menſchen der vergangenen Jahrhunderte eben todt ſind: ſo bleibt uns nur übrig, in den heiligen Büchern der Nationen und in den Schriften der Religioſen und der Theologen aus den religiöſen Theorien und dem Gemiſch von Theorie, Geſchichte und Ermahnung das religiöſe Factum zu ſtudiren. Was dann die große Thatſache des Chriſtenthums näher betrifft, ſo haben unſere patentir-

ten Chriſten, die hier nur eine Glaubens- und Heilslehre ſehen und denen das Chriſtenthum im beſten Falle nur eine göttliche Veranſtaltung iſt, ihnen in den Himmel zu helfen, eine höchſt ungebildete Vorſtellung von dieſer ungeheuern Thatſache. Es iſt keine Metapher, wenn man von der orientaliſchen, von der antiken, von der chriſtlichen Welt redet: das Chriſtenthum hat in der That eine neue Welt, einen neuen Himmel und eine neue Erde geſchaffen. Sagt man, das Chriſtenthum ſei eine Religion, und verſteht man das Wort ſo, daß die Religion als die Wurzel, aus welcher der ganze Baum des Lebens mit ſeinem reichen Aſt- und Laubwerk hervorſprießt, gefaßt wird, ſo iſt der Satz wahr; wie aber gewöhnlich das Wort Religion genommen wird, ſo iſt er unwahr, denn das Chriſtenthum iſt viel mehr als eine Religion. Man müßte Bände ſchreiben, um nur ungefähr anzudeuten, was das Chriſtenthum der Welt geweſen iſt und was es ihr jetzt iſt. Was es ihr in Zukunft ſein wird, welche noch ungeahnten Werke der Liebe und des von der Liebe beſeelten Geiſtes das Chriſtenthum noch hervorbringen, welche Blüten- und Fruchtknospen dieſer erdüberſchattende Baum in jedem künftigen Geiſtesfrühling anſetzen wird — wer kann das ermeſſen? Wir möchten gern exemplificiren, wenigſtens einige Lebenskreiſe nennen, in denen das Chriſtenthum ganz beſonders ſich wirkſam erwieſen; es iſt unmöglich, denn unſer Daſein bietet auch nicht den kleinſten Punkt dar, der nicht die belebende und geſtaltende Kraft der chriſtlichen Ideen erfahren hätte.“ Hierzu fügt M. folgende Anmerkung, die ich wie den Text ſelbſt ohne Gloſſen laſſe, da ich M. jetzt nicht mehr zu belehren brauche, wenn ich mir das je zugetraut hätte, ſondern ihn nur darſtellen will, wie er war: „Wer dieſe Idee in den Wundern der Evangelien oder der ſpäteren Legenden, wer ſie in Dogmen, wie z. B. in der durch alle exegetiſchen Taſchenſpielerkünſte aus den Pauliniſchen Schriften nicht wegzuexegeſirenden Prädeſtinations- oder Satisfactionstheorie, wer ſie in Ceremonien, wie z. B. die Taufe, ſucht, der ſucht das Leben bei den Todten. Schelling hat zwar ſehr recht, wenn er, anſtatt zu fragen: Wie muß die Offenbarung ſein, damit ſie zur Philoſophie paßt, fragt: Wie muß die Philoſophie ſein, damit ſie eine Thatſache wie die Offenbarung iſt, verſtehen kann — da das Seiende, um zu ſein, nicht auf unſere Syſteme gewartet hat, ſo müſſen ſich unſre Syſteme natürlich nach ihm richten —; nur iſt nicht abzuſehen, warum wir Religionstheorien, und kämen ſie auch von Paulus, für Offenbarung halten ſollen. Es iſt eine ſehr müßige Frage, ob die Subſtanz der chriſtlichen Lehre, z. B. die Erkenntniß des Gegenſatzes von Geiſt und

Fleiſch in der menſchlichen Natur, die Erkenntniß, daß nur das Leben im Geiſt das wahre Leben iſt, die Erkenntniß der Nothwendigkeit der Wiedergeburt, die Erkenntniß, daß Gott ein Geiſt iſt, die Erkenntniß daß die Menſchheit ſolidariſch verbunden iſt, die Forderung der Selbſtverleugnung, der Feindesliebe ꝛc. — es iſt, ſagen wir, eine ſehr müßige Frage, ob dieſe Subſtanz des Chriſtenthums auch auf dem ſogenannten natürlichen Wege hätte an die Menſchheit kommen können, oder nur auf dem Wege, auf dem ſie gekommen iſt; das Weſentliche iſt, daß dieſe Subſtanz ſeit achtzehnhundert Jahren nun einmal in der Menſchheit wirkt und die Welt umgeſtaltet hat — die Philoſophie nicht ausgenommen. Ob nun der, an deſſen Perſon und Leben ſich für die Menſchheit der Beſitz dieſer Subſtanz knüpft, auf natürliche Weiſe oder durch eine „unbefleckte Empfängniß" in die Welt gekommen iſt, ob er in Paläſtina während ſeiner Lebzeiten Waſſer in Wein verwandelt hat oder nicht verwandelt hat: das iſt, bei Gott, ſehr gleichgültig, und die, welche ſich um dieſe Dinge ſo viel zu thun machen, diejenigen verdammen und verfolgen, die über dieſe Aeußerlichkeiten nicht ihrer Meinung ſind, die gleichen Leuten, welche über der Beſchäftigung mit dem Einbande eines Buches nicht zum Inhalt kommen. Und wenn ſich dergleichen Fragen überhaupt nur ausmachen ließen!" — M. fährt nun im Texte fort:

„Und dieſe Wirkung dauert fort — denn die Welt iſt von dem chriſtlichen Sauerteige noch lange nicht genug durchſäuert —; und unſere Schulen haben keine andere Aufgabe als das natürliche Bewußtſein unſerer Jugend durch dieſe chriſtliche Idee zu vergeiſtigen, die Jugend in dieſes Element einzutauchen, ſo daß jedes Atom in ihr von der chriſtlichen Subſtanz durchdrungen, ihr ganzes Leben ein thätiges Moment in der chriſtlichen Entwicklung und jeder an ſeinem Theile geneigt und geſchickt wird, das Reich Gottes auf Erden auszubreiten, ein Glied am Leibe Chriſti zu werden, um in einem theologiſchen Bilde zu reden .... Wir halten das chriſtliche Factum feſt, ſo wie es ſeit 1800 Jahren in der Geſchichte vorliegt und ſich bis auf den heutigen Tag in allen Kreiſen des Lebens wirkſam zeigt und von Jedem unter uns erfahren werden kann, wir wollen nicht davon laſſen, und wollten wir es, ſo könnten wir es nicht; — indem wir nun dieſes Factum auch nach Maßgabe unſerer Geiſteskräfte zu begreifen, eine Theorie deſſelben zu gewinnen trachten, ſo ſind wir ſehr geneigt, die Theorien früherer Denker und Zeiten zu Rathe zu ziehen; nur müſſen wir lachen, wenn uns Jemand zumuthet, eine dieſer früher gemachten Theorien für das Factum ſelbſt zu nehmen, oder ſie auch nur für

eine adäquate und erſchöpfende Erklärung des Factums zu halten. Schiller hat einmal in poetiſcher Laune den Untergang der Götter Griechenlands beklagt; als eine ähnliche Laune, durch die man ſich auf dem leichteſten Wege den Genuß verſchafft, zu einer Ariſtokratie der Aparten zu gehören, erſcheint es uns, wenn wir ſonſt gebildete Männer heut zu Tage ſagen hören, ſie glaubten wie Luther oder wie Calvin oder Innocenz III. geglaubt haben. Wenn man dieſen Glauben beim Lichte beſieht, ſo findet ſich, daß beſagte Gläubige nur glauben, es müſſe geglaubt werden, wobei ſie denn das Bewußtſein haben, daß ſie für ihre Perſon zwar augenblicklich noch nicht glauben, ſie glauben aber, der Glaube werde ihnen nächſtens kommen und ſie verſichern darum um ſo eher, ſie hätten den Glauben ſchon, weil Jeder glaubt, der Andere glaube wirklich; — einige Neu-Gläubige haben es auch wohl dahin gebracht, daß ſie glauben, ſie glaubten — der Menſch belügt ſich ſo leicht ....“

M.'s Meinung iſt die, daß das, was „Glaube“ genannt wird und was bei den Theologen fides quae creditur heißt, auch ein Wiſſen iſt: er nennt (Päd. Rev. 1844, S. 10) nur das Glauben, was bei den Theologen die fides qua creditur heißt. Er unterſcheidet mithin als Arten des Wiſſens

1. das natürliche Wiſſen, das an der Beobachtung und beglaubigten hiſtoriſchen Ueberlieferung ſeine Quelle hat;
2. das auf übernatürlichem Wege, durch ſog. Offenbarung an die Inhaber deſſelben gekommene Wiſſen;
3. das metaphyſiſche, durch Bearbeitung der Begriffe gewonnene Wiſſen.

„Wir müſſen leugnen,“ fährt er fort, „daß die zweite Art des Wiſſens mit dem Wiſſen der erſten und der dritten Quelle Hand in Hand gehen kann, da es nur theilweiſe mit demſelben übereinſtimmt. Wenn indes nichts deſto weniger auch wir den Glauben mit der Wiſſenſchaft wollen Hand in Hand gehen laſſen, ſo hat das bei uns folgenden Sinn:

Erſtens verſteht es ſich von ſelbſt, daß wir glauben, was wir wiſſen.

Zweitens iſt uns der Glaube aber nicht nur ein bloſes für wahr halten oder ſich gefallen laſſen, ſondern das zur Gemüthskraft gewordene Wiſſen, es iſt diejenige Treue gegen das als wahr Erkannte, durch die man ſich demſelben ohne Rückhalt hingiebt, nöthigenfalls Leib und Leben für daſſelbe einſetzt und von der Hoffnung nicht läßt, das Rechte und Wahre werde ſiegen. In dieſem Sinne ſagen wir mit dem

Verfaſſer des Hebräerbriefes: *ἔστιν δὲ πίστις, ἐλπιζομένων ὑπόστασις πραγμάτων, ἔλεγχος οὐ βλεπομένων* [M.'s Interpunct.], und bekräftigen mit ihm, daß es Ohne Glauben unmöglich iſt, Gott zu gefallen.

Drittens giebt es ein Gebiet, in welches wir weder mit unſerm Erfahren, noch mit unſerm Denken hineinreichen und über welches wir doch nicht laſſen können uns Gedanken zu machen. Dieſe Conjecturen über das Jenſeits können wir auch Glauben nennen. . . Unſer Glaube hier geht mit der Wiſſenſchaft in der That Hand in Hand, indem wir unſre Conjecturen über dieſes dermalen von uns unerkennbare Gebiet unſerm Wiſſen gemäß machen, ſo daß das Eine dem Andern nicht widerſprechen kann".

Was M. verlangte, war eine Landeskirche, deren wahrer Begriff bereits mit der Union gefunden ſei, als eine Veranſtaltung des Staats (mit Gouvernement nicht daſſelbe), neben ihr ein Landes-Unterrichtsweſen, das Recht, außerhalb beider zu bleiben, mit der Pflicht, ſich zu einer der neben jener autoriſirten Confeſſionskirchen zu halten, in der Landeskirche keine codificirte Dogmatik, ſondern ſie habe nur das Eine feſtzuhalten, daß ſie Chriſtum als denjenigen verehrt, durch welchen die Menſchheit die höchſte Stufe der religiöſen Entwicklung erreicht hat. (Vergl. Mager: die ſtreitende Schule, Rev. 1843). Gegen dieſe Kirche habe dann die Schule die Pflicht zu erfüllen, mit Treue und Eifer in der ihr anvertrauten Jugend einen geſunden religiöſen und ſittlichen Geiſt zu pflanzen. Der Fürſt ſei zu loben, welcher nicht wie Friedrich II. aus irreligiöſen, ſondern aus religiöſen Gründen Jeden ſeiner Unterthanen nach ſeiner Façon (was nicht heiße Ueberzeugung, wie ſeiner Zeit Hr. v. Raumer dem König Friedrich Wilhelm IV. in der Akademie vorüberſetzte) ſelig werden laſſe, und der begreife, daß er, wenn auch der Erſte im Staat, in der Religion und in der Wiſſenſchaft nicht mehr iſt wie jeder andre Menſch, der an dieſen beiden Gütern Theil hat (Rev. 1847, 17, b, 60). „Ritter vom Orden des Culturzopfs" nennt er die „Männer des Fortſchritts" in den Schulen und an den Univerſitäten, das religionsfeindliche Element in denſelben. „Vereinigen wir uns", ruft er, „gegen diejenigen, die in andern Zeitaltern wurzelnd, die Schule der Gegenwart unter allen Umſtänden befehden müſſen, weil ſie ihren Anſichten und Anſprüchen nicht genügen kann noch ſoll; vereinigen wir uns aber ebenfalls gegen die deſtructiven Tendenzen und halten ſie von uns ab, durch welche die Schule, nähme ſie dieſelben auf, mit dem Bewußtſein der Nation in Widerſpruch kommen und innerlich und äußerlich verderben müßte" (1843).

Für den Religionsunterricht, wie ihn M. wünſchte, war nun

maßgebend, daß er jeden ſchulmäßigen Unterricht nur der jedesmaligen Stufe pſychiſcher Entwicklung der Schüler entſprechend denken konnte. „Als Pädagog bin ich den Geſetzen der Pſychologie unterthan“. „Ich glaube bemerkt zu haben, daß bei den meiſten Individuen von mittlerer Religionscapacität in der zweiten Hälfte des Knabenalters ein gewiſſer derber Realismus eintritt, bei dem, ſo lange er dauert und nicht eine höhere Entwicklung begonnen hat, in religiöſer Beziehung nur eine Art Judaismus beſtehen kann: ein Wiſſen, daß Gott iſt und eine größere oder geringere Furcht vor ſeinem Gebot. Die Art der Religioſität, die ſich etwa bis zum 9. oder 10. Jahre erwecken läßt (ich rede von der Geſinnung, nicht vom Auswendigwiſſen), hat ſozuſagen einen heidniſchen Charakter; erſt gegen das fünfzehnte Jahr, mit dem Bewußtſein und Gefühl der Sünde, pflegt ſich normalmäßig die Sehnſucht nach Gott einzufinden, und nun gelingt es auch, wenn Unterricht und Erziehung dahin wirken, den angehenden Jüngling in der Art zum Chriſten zu machen, daß er ein perſönliches Verhältniß zu Chriſto eingeht, in ihm ſeinen „Freund im Himmel“ liebt und verehrt, in den Liedern Novalis den geſteigerten Ausdruck ſeines eignen Gefühls vernimmt“. Aber „ſelbſt einem guten Religionsunterricht iſt es ſchwer, in den Schülern viel mehr als ein todtes Wiſſen zu erzeugen, wenn nicht andrer Unterricht voraus- und nebenhergeht, der dem Schüler für das Göttliche im Natur- und Menſchenleben Sinn und Herz öffnet, den Schüler gewöhnt, in der Religion nicht nur ein apartes Geſchäft, das von Zeit zu Zeit vorgenommen ſein will, ſondern eine der Wurzeln alles Lebens zu erblicken. (1845. Rev. S. 157 ff.) Den Religionsunterricht auf der unteren Stufe (VI. und V.), bibliſche Geſchichte und Katechismus muß der Claſſenlehrer geben können; der Religionslehrer der mittleren und der oberen Stufe (Bibelleſen geht durch alle Claſſen) ſoll ein ordinirter Geiſtlicher ſein, entweder als ordentlicher Lehrer der Anſtalt auch andern Unterricht geben oder nicht, jedenfalls aber ſoll derſelbe zugleich den ſonntäglichen Gottesdienſt für die Schüler abhalten (Rev. 1845, S. 370), denn „wenn auch aller Schulunterricht den Schülern mehr und beſſeres zu geben hat als ein bloſes Wiſſen, ſo hat doch der Religionsunterricht ganz beſonders dieſe Pflicht, indem er nicht nur Kenntniſſe einprägen und den auf die göttlichen Dinge gerichteten Verſtand der Schüler entwickeln und bilden, ſondern auch das religiöſe Gefühl erwecken und kräftigen und Willen und Charakter mit dem Heiligen erfüllen und für daſſelbe gewinnen ſoll. Wer nun den Menſchen kennt, der giebt zu, daß dieſes Reſultat durch bloſe Lehre nicht zu erreichen ſteht, daß Ermahnung, Erbauung,

Gebet, Geſang und was ſonſt zum Gottesdienſt gehört, dazu kommen muß. Ebenſo wird ſo ziemlich jeder zugeben, daß für Schüler beſſer geſorgt iſt, wenn ſie an Sonn- und Feiertagen eine für ihr Alter und ihre Verhältniſſe berechnete Homilie hören können, als wenn ſie die für die ganze Gemeinde und zunächſt für die Erwachſenen gehaltene Predigt anhören . . . Ueberläßt man die Schüler an Sonn- und Feiertagen ſich ſelber, ſo dürften zwei wöchentliche Religionsſtunden ſchwerlich ausreichen, da dann in ihnen der Lehrer nicht blos Katechet zu ſein hat, ſondern auch Prediger und Seelſorger ſein ſollte". (Rev. 1845 S. 370 ff.).

Dem von Scheibert ſpäter in der Revue durchgeführten Gedanken, in der Volksſchule die Bibel zum Centrum des Unterrichts zu machen, blieb M. natürlich fremd. „Scheiberts letzte Artikel über die Volksſchule" ſchreibt er mir 1853, „enthalten eine Menge vortrefflicher Beobachtungen und Gedanken; dagegen muß ich mich ſelber zu dem Publicum rechnen, welches mit S.'s Grundgedanken in Hinſicht der Bibel, zu der doch auch das A. T. gehört, nicht einverſtanden iſt. Und n. b. ich bin aus dem Bergiſchen, wo man bibelfeſt iſt, und weiß aus meinen Knabenjahren noch jetzt mehr aus der Bibel, als zwei Dutzend Pfarrer und Kirchenräthe der norddeutſchen Haus-, Hof- und Staatskirchen zuſammen wiſſen". — In der That, jeder Bogen der Revue zeigt ſeine große Vertrautheit mit der Bibel. — Und wer ſieht nicht, welchen Segen ihm dieſe Mitgabe aus ſeiner Schul- und Jugendzeit offenbar gebracht hat? — Auch möge man wohl beachten, was übrigens M. über den Religionsunterricht in den Programmen des Realgymnaſiums in Eiſenach 1849 und 1851 bemerkt: „die Mehrzahl unſerer Schüler iſt evangeliſch oder ſoll es doch werden; der Religionsunterricht, den dieſelbe erhält, von einem ordinirten Geiſtlichen von anerkannter Frömmigkeit und Gelehrſamkeit gegeben, iſt alſo kein ſog. „allgemeiner", wie ihn leere und dabei doch confuſe Köpfe neuerlich anpreiſen und fordern, ſondern ein durch und durch beſondrer, nämlich ein chriſtlicher, und zwar ein proteſtantiſcher, und von jenem allgemeinen möglichſt weit entfernt".

Wenn wir im Vorhergehenden gezeigt haben, wie M. im religiöſen Gebiet ſeinen Standpunkt, ſo weit wir ſeine Entwicklung überſehen können, weſentlich feſtgehalten hat, ſo zeigt ſich auf dem der wiſſenſchaftlichen Ethik eine ſeiner übrigen philoſophiſchen Richtung entſprechende Wendung. „Ich leugne überhaupt", heißt es in dem „Brief ꝛc." S. 36, daß ein Menſch die wahre Einſicht haben und ihr entgegen handeln könne. Hiermit will ich nicht umgekehrt geſagt haben,

daß ein theoretiſcher Irrthum auch nothwendig einen ſchlechten Menſchen in der Praxis macht, obgleich es Conſequenzenmacher giebt — ich ſtehe nicht für mich —, denen dieſes begegnen dürfte. Im Grunde aber ſtehen Wille und Intelligenz, der theoretiſche Geiſt und der praktiſche Geiſt ſtets in Uebereinſtimmung". Dagegen heißt es 1848 (Revue S. 71 ff.): „Ich behaupte, daß die tiefſte und vollſtändigſte Einſicht in die Geſetze des Natur- und Weltlaufs, deſſen *was iſt und geſchieht*, als ein blos Theoretiſches (ἐπιστήμη, θεωρία) ſchlechterdings Nichts gemein hat mit der Einſicht, deren der Menſch zur ſittlichen Beurtheilung deſſen *was ſein und geſchehen ſoll*, bedarf, dieſe letztere, *praktiſche* Einſicht (die σοφία) vielmehr aus ganz anderen Quellen ihren Inhalt ſchöpfen muß, und daß die Uebereinſtimmung der Einſicht und des Willens — die formale Sittlichkeit — ſo lange hohl bleibt und in ſteter Gefahr iſt, bloſe Conſequenz zu ſein, als der Einſicht die concreten ſittlichen Ideen fehlen, die nun einmal in der Natur nicht zu entdecken ſind . . " „Aus dem Sein folgt nun einmal kein Sollen . . ." „Die Ethik giebt uns auf nicht blos nach intellectueller Vollkommenheit zu ſtreben — das abſtracte ethiſche Princip —; aber ſie iſt durch ihr formales (ſ. oben) und ihr abſtractes Princip bei weitem nicht erſchöpft, ſie hat noch drei concrete Principien, die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit" . . . „Wenn auch Ethik und Moral, richtig dargeſtellt, nicht ſo ohnmächtig ſind, ohne Einfluß auf den Willen zu ſein, ſo iſt doch ein Unterſchied zwiſchen Ethik und Moral als dem Wiſſen deſſen, was ſein ſoll und der ethiſchen Geſinnung und Moralität, als dem entſchloſſenen Willen, der gleichförmig, bleibend und dauernd auf das Gute gerichtet iſt". Hierher gehört denn die ſchneidende Kritik der Spinoza-Hegel-Schleiermacherſchen Ethik, als die den Unterſchied des Guten und Böſen verwiſcht und escamotirt, weil ſie eine theoretiſche, das *was iſt und geſchieht* darlegende Wiſſenſchaft, eine bloſe *Naturgeſchichte* des Willens iſt (nach Schleiermacher iſt die Ethik „der beſchauliche Ausdruck des endlichen Sein, ſofern es Vernunft iſt), eine Conſtruction des Weltlaufs, anſtatt eine praktiſche Wiſſenſchaft zu ſein, die das *was ſein und geſchehen ſoll* aufſtellt.

„Nach Spinoza's Ethik", ſagt M. (Päd. Rev. 18, S. 72 ff.), iſt durchaus nicht abzuſehen, warum ein arbeitsſcheuer Menſch nicht als Straßenräuber und Mörder leben ſollte, wofern er nur ſolche angreift, die weniger ſtark ſind als er und er ſich vor den Gerichten zu hüten weiß; im Gegentheile darf einem ſolchen Manne, wofern er nur glücklich in ſeinen Unternehmungen iſt, der Ruhm eines tugendhaften

Mannes nicht abgeſprochen werden". Und dies beweiſt M. nach den Citaten aus Eth. P. IV, def. 1; tract. polit. II., §§. 3 und 4, 5, 8, 12 ꝛc. Und über Hegel: „Wenn ich jetzt als ſieben und dreißigjähriger Mann von Zeit zu Zeit einen Band von Hegel öffne und dabei auf Stellen ſtoße, wie folgende: Rechtsphiloſ. §. 337, §. 345, Vorleſ. über Geſch. der Philoſ. II., S. 273 [Stellen die a. a. O. abgedruckt ſind L.], die der Dichter des Fauſt dem Mephiſtopheles hätte in den Mund legen können, und mich dann erinnere, daß mir und mit mir vielen Tauſenden meiner Altersgenoſſen, deren Bildungsjahre in die Zeit des Altenſteinſchen Miniſteriums fielen, auf Veranſtaltung des zum Schulherrn gewordenen Staates dieſe Abſcheulichkeiten als die höchſte und dazu mit aller Autorität des Staates verſtärkte Weisheit quaſi aufgenöthigt worden ſind; daß dieſe Abſcheulichkeiten faſt von allen philoſophiſchen Kathedern gelehrt wurden und das Wahre und Heilſame, wieder durch Veranſtaltung des Staatsſchulregiments, nach Kräften bei Seite geſchoben und unterdrückt wurde; wenn ich dann um mich ſchaue und nachzähle, wie viele meiner Altersgenoſſen durch ſolche offizielle Brunnenvergifterei mehr oder weniger ſittlich verdorben und zum Theil ganz zu Grunde gegangen ſind: dann packt mich ein Zorn über die Erfindung des Teufels, welche man Staatsſchulweſen nennt, daß ich Mühe habe, den Fluch über den ganzen Staat zu unterdrücken, der dieſe Seelenverkäuferei, dieſe Molochsopfer zu ſeinen Regalen zählt und höchſtens von Zeit zu Zeit einmal — wenn etwa ein neuer Charlatan den alten aus der Mode bringt — mit dem Gift abwechſelt".

Für M. iſt die Ethik, von der die Moral eine Anwendung iſt, nicht, mit dieſer, aus der Theologie hervorgewachſen, da im Gegentheil die Theologie an Ethik und Moral eine ihrer Grundlagen und Vorausſetzungen hat; ſondern die Ethik wird vielmehr auch in der Theologie, wie in der Politik, Pädagogik, ja ſogar in der Nationalökonomie und Poeſie angewandt. Die Wiſſenſchaft der Ethik ſoll 1. ein praktiſches Wiſſen, eine Kenntniß deſſen geben, was ſein und geſchehen ſoll; ſie ſoll 2. den Unterſchied zwiſchen Gutem und Böſem erkennen und anerkennen; ſie ſoll 3. mit derſelben Evidenz, welche Mathematik und Logik auf ihrem Gebiet haben, zu zeigen wiſſen, wie jedes Wollen, und zwar nicht nur das Wollen der Einzelnen, ſondern auch das Wollen ganzer Zeiten und Völker beſchaffen ſein muß, um Werth und Würde zu haben. Die Alten vertheilten alles Wiſſen an Phyſik, Ethik und Logik. So nennt auch Mager im Gebiet der *μαθήματα ἐγκύκλια* der Schulwiſſenſchaften, Sprachen, Litteraturen, Geſchichte und hiſtoriſche Geographie, Ethik und Pſychologie, ethiſche Fächer.

Von den höheren Schulen, Gymnaſium und höherer Bürgerſchule, verlangt M. nun auch directen Unterricht in den Anfängen der Ethik. Wie dieſer nach der genetiſchen Methode zu geben ſei, davon handelt er in ſeiner „Genetiſchen Methode ꝛc.“ S. 359 ff., indem er vorweg bemerkt, daß er jetzt nicht an die bei allen Gelegenheiten zu fördernde ethiſche Bildung, nicht an die Bildung des Willens und Charakters denke, ſondern lediglich an die Erkenntniß ethiſcher Verhältniſſe. „Wie unfruchtbar ein Unterricht in der Ethik bleiben müßte, wenn die Lectüre der Dichter, Geſchichtſchreiber und Redner, ſo wie der hiſtoriſche Unterricht ihm nicht vorgearbeitet hätte, kann ſich Jeder leicht ſagen. Wir verlangen alſo zunächſt von ſämmtlichen Sprachlehrern, daß ſie ſchon von den mittleren Claſſen an bei der Interpretation jede Gelegenheit benutzen, dem ſpäteren Unterricht in der Ethik Material zu verſchaffen: wir verlangen von dem Lehrer der Ethik, daß er dieſes Material zu gebrauchen wiſſe. Setzen wir, der Lehrer der Ethik fange damit an, den Begriff des ſittlich Guten aus der Reihe verwandter Begriffe abſondern zu wollen, etwa zunächſt das καλόν vom Nützlichen und Angenehmen, dann das ſittlich Gute vom Schönen. Geſchieht das im gelehrten Gymnaſium, ſo kann er die Fehler, vor denen hier zu warnen iſt, in Xenophon's Memorabilien und in Cicero's de officiis und zwar wahrſcheinlich in Stellen, die den Schülern ſchon bekannt ſind, aufweiſen, ja es laſſen ſich aus den Schriften der Alten unzählige Beweiſe für ihre mangelhafte Auffaſſung des ſittlich Guten beibringen; geſchieht es im Bürgergymnaſium, ſo findet er in meinen deutſchen und franzöſiſchen Sammlungen und in den engliſchen Autoren Stellen, die faſt den gleichen Dienſt leiſten können. Setzen wir nun, der Lehrer der Ethik wolle weiter ſeinen Schülern den Unterſchied des theoretiſchen und äſthetiſchen *) Urtheils und wie dieſes letztere die Vorausſetzung des moraliſchen Urtheils iſt, zeigen, ſo darf er nur von der Stelle aus Cicero's de republ. ausgehen, die uns Lactanz mit dem bewundernden Ausruf: Lex illa sancta, illa coelestis, quam M. Tullius paene divina voce depinxit aufbewahrt hat, und welche anfängt: Est quidem vera lex recta ratio etc. Mit dieſer Stelle halte man zuſammen einerſeits die zwar offenbar der vorigen nachgebildete aber zugleich mit einem wichtigen neuen Gedanken (οὐ μὴν διὰ τοῦτο ἐνυπάρχειν δεῖ κ. τ. λ.) bereicherte Stelle des Hierokles (Comment. in aurea Pythag. carmina v. 17), von der wir vorausſetzen, daß ſie ſich, wie andres auch, in der mit Rückſicht auf

*) Herbartſche Terminologie. L.

ſämmtliche Schulzwecke zuſammengetragenen Anthologie für die oberen Claſſen findet; andrerſeits die Stelle in Arrian's Epict. II, 11 und allenfalls noch Xenophon's Mem. IV, 4, das Geſpräch mit dem Sophiſten Hippias. Nun nehme man noch Adam Smith's Erklärung, daß derjenige ſittlich gut handelt, der ſo handelt, daß er als unbetheiligter Zuſchauer mit dem gleich ihm handelnden ſympathiſiren würde, und Kant's Erklärung, daß Derjenige recht handelt, der ſo handelt, daß diejenige Maxime, nach welcher er in dem gegebenen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte, zu Hülfe, zeige zunächſt, in wie weit alle dieſe Ausſprüche die Natur des unmittelbaren und unwillkürlichen Urtheils, das vorzieht und verwirft, ausſprechen und zeige dann, welche Nebengedanken in dieſen Ausſprüchen liegen, wegen welcher ſie gereinigt und integrirt werden müſſen. Zwei Stunden auf die gründliche und allſeitige Behandlung dieſes Punkts verwendet, und die Schüler haben über den Unterſchied des theoretiſchen Urtheils vom äſthetiſchen ein klares Bewußtſein; ſie haben dieſelbe Klarheit über das moraliſche Urtheil, welches das äſthetiſche zu ſeiner Vorausſetzung hat; und damit haben ſie auch begriffen, daß erſt da von einer Ethik die Rede ſein kann, wo ein Kriterium für das Urtheil über Willensverhältniſſe gegeben iſt, und ſind nun gegen den miſslichen Einfluß jeder ſpinoziſtiſchen Ethik geſchützt, die nur den Willen kennt, aber kein Kriterium für die Beurtheilung der Willensacte hat, und nicht minder gegen den Einfluß jeder utilitariſchen, eudämoniſtiſchen Ethik. Auch kann der Lehrer hier gut zeigen, wie das landläufige ſogenannte Naturrecht ſeine Entſtehung eigentlich einem Misverſtändniſſe verdankt. Wollte aber ein ſog. Humaniſt meinen, nur die Lectüre der Alten gäbe für einen ſolchen Unterricht Stoff, ſo würde der Gute ſehr irren: daß auch der Litteraturunterricht des Bürger-Gymnaſiums ſolchen Unterricht möglich macht, mag eine einzige Stelle von J. J. Rouſſeau zeigen, die ganz wie die obige ciceroniſche dienen kann und die ſo anfängt: La droite raison est une véritable loi conforme à la nature etc. — Setzen wir endlich, der Lehrer wolle ſeinen Schülern hierauf, etwa nach Herbart, die urſprünglichen Willensverhältniſſe aufzeigen und erklären, mit deren Auffaſſung ſich ganz unwillkürlich und mit unmittelbarer Evidenz ein abſolutes Wohlgefallen oder Misfallen verbindet, und welche das Syſtem der ſittlichen Muſterbegriffe, der urſprünglichen ethiſchen Ideen ergeben: ſo kann ihm das erſte Buch von Cicero's de officiis wieder die wichtigſten pädagogiſchen Dienſte leiſten, indem er vor den Augen der Schüler unterſucht, in wiefern Cicero's Erklärung der von den Alten angenommenen Cardinaltugenden den

Gegenſtand erſchöpft, in wie fern z. B. die prudentia in die Idee des ſittlich Guten — der innern Freiheit — fällt, in wie fern ſeine beneficentia der Idee des Wohlwollens, ſeine fortitudo der Idee der Vollkommenheit entſpricht oder nicht u. ſ. w. Bei einer ſolchen Behandlung — und ſie allein iſt ſchulmäßiger Unterricht in der Ethik — lernen die Schüler noch etwas Andres als die Grundbegriffe der Ethik, ſie lernen das Unterſuchen.“ Die beiläufigen faſt noch mehr als die der Abſicht M's. unmittelbar entſprechenden hier wiedergegebenen Sätze über die Mittel und Zwecke des Schulunterrichts laſſen in M. den Pädagogen großen Stils erkennen. Man könnte ſagen, es ſei eine einzige, freilich ſehr reiche Kategorie, die M. auf dieſe Höhe erhebt: die Kategorie des erziehenden Unterrichts. An ihr hatte M. ein ſicheres Maß für den in den Jahren ſeiner publiciſtiſchen Thätigkeit ſo lebhaften Streit über die Einrichtung und die Reform der höheren Bildungsanſtalten, dieſe Kategorie ſtellte ihn weit über und außer den Streit der Humaniſten und Realiſten.

Für M. iſt die Schule „Hülfsanſtalt der Erziehung (Päd. Rev. 1847. S. 261 ff.), ſie beſorgt den Unterricht. Soll der Unterricht der Erziehung helfen und dem Zöglinge geben, was ſeine beſchränkte Erfahrung und ſein Umgang ihm nur ganz ungenügend geben können, ſo muß er den Geiſt vielſeitig bilden, und dieſe Geiſtesbildung muß (mit was immer für Mitteln) der Gemüths-, Willens-, Charakterbildung zu Gute kommen. Zu dem Ende muß der erziehende Unterricht in zwei Reihen verlaufen, einer theoretiſchen, Erkenntniß gebenden, und einer praktiſchen, Theilnahme für die Menſchen, die Menſchenvereine und beider Verhältniß zu Gott erweckenden. Nach den Umſtänden können beide Reihen des Unterrichts ein größeres oder geringeres Quantum von Material enthalten. Die ſittliche Charakterbildung beſtimmt die Figur, welche der erziehende Unterricht zu zeichnen und mit Kenntniſſen und Fertigkeiten zu füllen hat (a. a. O. S. 218); dieſe Figur kann nun das Gymnaſium bei ſeinem acht- bis neunjährigen Curſus viel größer machen und folglich viel mehr hinein zeichnen, als es die Volksſchule (zu unterſcheiden von der Elementarſchule) bei ihren zehn- bis vierzehnjährigen Schülern, unter viel ungünſtigeren Verhältniſſen, und kaum in der halben Zeit kann — das Bürgergymnaſium hält die Mitte —: Die Figur ſelbſt aber darf nicht geändert werden. — Ein Unterricht, welcher Vorſtellungen und durch ſie Einſicht giebt, welcher ferner die Kunſt verſteht, Vorſtellungen planmäßig in Gefühl und Willen zu verwandeln, der ſich alſo in den Dienſt der Bildung zur Charakterſtärke der Sittlichkeit ſtellt, dies iſt

der erziehende Unterricht. Er kann variiren und variirt wirklich (S. 214). Es kommt auf die Bildſamkeit des Zöglings, auf die Zeit, die dem erziehenden Unterricht gegönnt werden kann und will, auf die Möglichkeit, mehr oder weniger Ausgaben zu tragen, auf das Vorhandenſein dieſes oder jenes Unterrichtsmittels, dieſes oder jenes Lehrers, endlich auf die Lebenslage an, in welcher ſich der Zögling wahrſcheinlich als Mann befinden wird. Ob man nun aber den Unterricht auf Leſen, Schreiben und Rechnen [auf Religion] und die „gemeinnützigen Kenntniſſe" beſchränke, wie in unſern Volksſchulen, ob man ein paar fremde neuere Sprachen und die Elemente verſchiedener Wiſſenſchaften und Künſte lehre, wie in unſern Bürgergymnaſien: ob man an den geſammten Bildungsmitteln, die überhaupt erhältlich ſind*), wie ſie Vergangenheit und Gegenwart uns darbieten, die beſten auswähle und ſich bemühe, das Geiſtesleben der Zöglinge aus den edelſten Stoffen von der edelſten Form zu erbauen, wie unſere Gymnaſien es — nicht thun, aber — thun ſollten: immer haben wir, geſetzt, die Lehrer ſind Pädagogen, erziehenden Unterricht. Allerdings geht in dem erziehenden Unterrichte der oberen Gymnaſialclaſſen, bei ſechzehn-, ſiebzehn-, achtzehnjährigen jungen Leuten eine große Veränderung gegen früher vor. „Dem Kinde konnte man ein beſtimmtes Intereſſe einpflanzen; das Intereſſe eines Jünglings kann man nur pflegen, ihm kann man nur die Welt, in welcher er lebt, erweitern oder verengern, d. h. die Kunſt eine ſchon angefangene Erziehung fortzuſetzen wird der Gartenkunſt immer ähnlicher: die Gaben dieſer Kunſt verwandeln ſich immer mehr in bloſe Darbietungen, das eigentliche Geben und Entziehen vermindert ſich." Aber nichts deſto weniger legt der Unterricht auch in den letzten Wochen des Gymnaſialcurſus den erziehenden Charakter nicht ab, und wohl den jungen Leuten, wenn ſie in der philoſophiſchen Facultät der Univerſität einen oder den andern Profeſſor irgend eines der ſogenannten philoſophiſchen Fächer finden, der den Uebergang vom erziehenden Unterricht der Schule zum Fachunterricht der Anatomie oder der Inſtitutionen ſanft vermittelt und ohne paränetiſche Salbaderei noch ein klein wenig den Schulmeiſter macht."

M. mußte hiernach ſein Unterrichtsſyſtem auf einer breiteren Baſis einrichten, als die für ausreichend erachteten, die des alten He-

*) Ich eſſe auch gern Spargel, ſagt M., aber wenn man nicht Spargel haben kann, ſind grüne Erbſen darum nicht zu verachten.

raklit *πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει* zur Vertheidigung der Beſchränkung des Gymnaſialunterrichts auf Latein, Griechiſch, Geſchichte und Mathematik herbeiziehen. Und er beruft ſich dazu auf Herbart und Schleiermacher, als „zwei Philoſophen, die faſt gar nichts mit einander gemein haben, darum aber, wo ſie einmal zufällig daſſelbe ſagen, wahrſcheinlich das Richtige ſagen, die aber in mehreren weſentlichen Punkten genau derſelben Anſicht ſind, die ſich M. und zwar ſchon in einer Zeit, wo er beide nicht viel mehr als vom Hörenſagen kannte, durch Studiren und Probiren gebildet hatte (Päd. Rev. 1847. S. 66).

Folgendes iſt das Schema M's. für die Aufgabe der Erziehung:

A. Leibesbildung.

I. Die Sinne des Zöglings, namentlich Auge und Ohr, ſollen ausgebildet werden, er ſoll ſehen und hören lernen.

II. Er ſoll ſeine Sprachwerkzeuge und ſeine Hände gebrauchen lernen.

III. Er ſoll durch Leibesübungen verſchiedener Art über ſeinen ganzen Körper, namentlich über die Bewegungsorgane, Herr werden.

B. Geiſtesbildung.

I. Philologiſche; der Zögling ſoll lernen, fremde Gedanken exact zu verſtehen und ſeine eignen verſtändlich und ſachgemäß auszudrücken.

II. Philomathiſche.

1. empiriſche: er ſoll lernen, ſelbſt Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufs, zu machen, dieſelben zu verſtehen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benutzen:
2. hiſtoriſche: er ſoll lernen, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiete des Weltlaufs, nach Gehalt und Werth zu prüfen, ſie zu verſtehen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benutzen.

III. Philoſophiſche; er ſoll richtig denken und Begriffe ſo bearbeiten lernen, daß Erkenntniß daraus folgt.

C. Gemüthsbildung.

I. Aeſthetiſche: der Geſchmack an allem Schönen ſoll im Zögling ausgebildet, er ſoll ſelbſt ein Schöner werden, das Schöne in und an und um ſich darſtellen.

II. Moraliſche; er ſoll ein Guter werden, ſein Fühlen, Wollen und Handeln ſich ſelbſt und andern, dem Einzelnen wie der Geſellſchaft gegenüber, ſoll den ſittlichen Ideen entſprechen.

III. Religiöſe: er ſoll ein Gottſeliger werden.

Soll nun die Frage beantwortet werden, welche Arten des vorhandenen Unterrichtsſtoffs, was aus den reinen und angewandten Wiſſenſchaften, aus den ſchönen und nützlichen Künſten in die Schulen zu bringen ſei, ſo müſſen vorher (P. R. 1847, S. 42 ff.) einige andere beantwortet ſein. Die erſte iſt folgende: Welche Arten des vorhandenen Unterrichtsſtoffes und welche Partien dieſer Arten bieten ein ſolches Wiſſen und Können, das vorzugsweiſe in Folge des phyſiſchen Mechanismus in Gefühl übergeht, und aus Gefühl entſchloſſener und bleibender Wille Charakter — wird? Welches Wiſſen und Können hat vor anderem die Kraft, neben dem ſittlichen Charakter auch den intellectuellen — Feſtigkeit und Gewandtheit des Denkens — auszubilden? Die andere Frage iſt die: Welche Arten des zu unſerer Diſpoſition ſtehenden Wiſſens und Könnens oder welche Partien dieſer Arten ſind für gegebene Schüler, die als Mitglieder dieſer Nation, dieſes Standes, dieſes Berufs ꝛc. einmal leben und wirken ſollen, nothwendig? Schulen ſollen mit ihrem Unterricht ſich der anthropologiſchen (phyſiſchen) Entwicklung der Schüler anſchließen, und ſollen mit ihm auf das künftige Geſchäft der Schüler Rückſicht nehmen. Aber man ſoll auf jedes Individuum, ſo lange es erziehenden — ſchulmäßigen — Unterricht genießt, die ſämmtlichen weſentlichen Gegenſtände wirken laſſen, damit es ſich von jedem ſoviel aneignen könne, als ſeine Individualität nach dem Maß ihrer Bildungsfähigkeit aufzunehmen und zu verarbeiten vermag.

Mit dieſen beiden Principien für die Einrichtung der Schulen erhebt ſich nun M. ſogleich hoch über den Staub der zeitgenöſſiſchen Kämpfe. Hat aber ſchon die erſte Aufgabe, welche er ſich in ſeiner journaliſtiſchen Thätigkeit geſtellt hatte, den Reichthum erziehlicher Elemente in den modernen Sprachen auszulegen, ſeine Wirkſamkeit gefährdet (ſie hat z. B. die Revue von vorn herein vielfach als ein Blatt für „Realſchulen“ anſehen laſſen), ja gemindert, da manche Philologen Mager, weil er ſich zufällig auch mit franzöſiſch beſchäftigt, nicht für ebenbürtig haben anſehen mögen: ſo hat ſeine Bemühung, den Streit zwiſchen Humanismus und Realismus dadurch zu beenden, daß er dem Gymnaſium und der höheren Bürgerſchule jeder ihre eigne Aufgabe darſtellte, ihn zu einem Gegner der gelehrten Gymnaſien geſtempelt, obwohl aus jedem Wort, das er über Gymnaſien je geſagt, unverkennbar hervorgeht, daß er ihnen, ſofern ſie in der That dem Zweck, den ſie erfüllen ſollen, gemäß eingerichtet ſind, den

höchſten Rang unter den Schulen, welche Bildungsanſtalten ſein wollen, anweiſt. Mager wollte eben kein philologiſches Gymnaſium (für Theologen, Juriſten ꝛc.) und daneben ein Realgymnaſium (für Aerzte ꝛc.) wie Köchly, Graffunder ꝛc.; er wollte auch kein „Geſammt-Gymnaſium", wie Rothert, Steffenhagen ꝛc. Er wollte ein Gymnaſium, deſſen Unterricht vielſeitiges Intereſſe erzeugte und das eben ſowohl Uebung im empiriſchen, wie im philologiſchen, hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennen verſchaffte, ſein ganzes Schema, wie wir es S. 367 mitgetheilt, ausfüllte; und neben dieſem, der höchſten Erziehungsſchule, die Erziehungsſchule zweiten Ranges, das Bürgergymnaſium, welches in ſeinen Zöglingen ein modern-europäiſches Bewußtſein erzeugt, während das gelehrte Gymnaſium das Bewußtſein ſeiner Schüler zu einem Weltbewußtſein zu erweitern und zu ſteigern befliſſen iſt. Deswegen konnte er nicht zulaſſen, daß das Gymnaſium formale Bildung, die Realſchule, oder höhere Bürgerſchule reale Bildung geben ſollte; das Gymnaſium habe vielmehr alles zu leiſten, was auch die Realſchule leiſtet, nur noch etwas mehr. *)

Den Lehrplan ſeines idealen Gymnaſiums (ich ſage ideal, ſofern M. ſolches Gymnaſium wünſchte, in Deutſchland aber nicht vor-

---

*) Auf Anlaß des von der Preuß. Landes-Schulconferenz 1849 projectirten Untergymnaſiums, als einer gemeinſamen Vorſchule für das Obergymnaſium und das Realgymnaſium ſchrieb mir M.: Ich will Ihnen mein Unionsprojekt ſagen, das für mittlere und kleine Städte berechnet iſt. Für mittlere, die ein vollſtändiges Gymnaſium oder eine vollſtändige Realſchule haben, aber nicht zwei Anſtalten unterhalten können; für kleinere, die nur ca. 4 Claſſen füllen und ernähren können, dieſe aber gern ſo hätten, daß ſie Gymnaſium und Realſchule zugleich ſind. Ich kann nun mit 2 Lehrern bei einer Realſchule ein 4claſſiges Progymnaſium, und eben ſo mit 2 Lehrern bei einem Gymnaſium Sexta, Quinta, Quarta und Tertia der Realſchule machen — natürlich unter der Vorausſetzung, daß durch die Combination keine überfüllten Claſſen entſtehen, weil in dieſem Fall zwei Schulen indicirt ſind.

	VI. und V.	
Die Einen haben: 7 St. franzöſiſch und 2 St. deutſche und franzöſiſche Grammatik.	Religion, Deutſch, Rechnen, Geometrie, Erdbeſchreibung, Geſchichte, Schreiben, Zeichnen, Singen, iſt gemeinſchaftlich ca. 24 St.	Die Andern: 7 St. Latein (wenn man nicht lieber mit Griechiſch anfängt), 2 St. deutſche und lateiniſche Grammatik.
	IV. und III.	
6 St. Franzöſiſch, 6 St. Engliſch, 2 St. franzöſiſche und Engliſche Grammatik.	Ebenſo; dazu Phyſik, Chemie ꝛc. ca. 20 St.	6 St. Latein, 6 St. Griechiſch, 2 St. Grammatik.

fand), welches eine Bildung vermittelte, die darum die reichere und gründlichere iſt, weil ſie ihrem Träger nicht nur die Gegenwart, ſondern auch die Vergangenheit und den Entwicklungsgang der menſchlichen Dinge kennen lehrte, welches in der Art mit dem Menſchen-, Völker- und Staatsleben bekannt machte, daß der Zögling zuerſt die Sprache, Litteraturen und Geſchichte unſerer geiſtigen Vorfahren, der Griechen und Römer, darauf die Sprachen, Litteraturen und Geſchichte der hauptſächlichſten neuern Culturvölker, daneben natürlich auch die Natur und den Hauptſchlüſſel zu ihr, die Mathematik, kennen lernte: den Lehrplan ſolches Gymnaſiums, der Erziehungsſchule erſten Ranges, hat M. am präciſeſten in dem 1851er Programm des Realgymnaſiums in Eiſenach mitgetheilt. Er ſieht ſo aus:

Ueberſicht des Unterrichts eines Gymnaſiums ohne Adjectiv.

Fächer.	Wöchentliche Stunden im Untergymnaſium.				Obergymnaſium.				Summa.
	Cl. VI.	V.	IV.	III.	II.B.	II.A.	I.B.	I. A.	
I. Religion.	2	2	2	2	1	1	1	1	12
II. Sprachen und **Litteraturen** u. was daran hängt.									
1. Deutſch incl. Anfänge der Logik in IIB., der Ethik in II A., der empir. Pſychologie in I B.	6	6	4	4	4	4	4	4	36
2. Griechiſch	7	7	6	6	5	5	5S.4W.	4S.5W.	45
3. Lateiniſch	—	—	7	6	5	5	4S.5W.	5S.4W.	32
4. Franzöſiſch	—	—	—	—	5	3	3	3	14
5. Engliſch	—	—	—	—	—	4	3	3	10
[Hebräiſch facultativ ſtatt des Engliſchen in I. B. u. A.]									
III. Hiſtorie.									
1. Geſchichte	2	2	2	3	3	3	3	3	21
2. Bürgerl. Geogr.	ſ. u.	ſ. u.							
IV. Mathem. und **Naturkunde.**									
1. Rechnen, Mathematik und mathem. Geographie	5	6	6	6	5	4	4	3	39
2. Phyſik u. Chemie.	—	—	—	3	2	2	2S.3W.	2S.3W.	11 (13)
3. Natürliche Erdkunde und Naturgeſchichte	5	5	3	1	2	2	3S.2W.	3S.2W.	24 (22)

	Cl. VI.	V.	IV.	III.	II. B.	II. A.	I. B.	I. A.	
V. Kunſtfächer.									
1. Schönſchreiben ..	3	2	1	—	—	—	—	—	6
2. Zeichnen	—	2	2	2	2	1	1	—	10
3. Singen.....	2	2	2	2	1	1	1	—	11
4. Turnen.									
VI. Encyklopädie u. **Hodegetik.** (Logik ꝛc. ſ. o.)	—	—	—	—	ſ. o.	ſ. o.	ſ. o.	3	3
Summa der wöchentlichen Stunden, excl. Turnſtunden:.....	32	34	35	35	35	35	34	34	274

In dem Gymnaſiallehrplan, welchen M. in den „modernen Humanitätsſtudien, 2. Heft“ entwirft, läßt er übrigens den Unterricht in den fremden Sprachen mit dem Lateiniſchen beginnen, und beſtimmt dieſem von unten an gerechnet in den einzelnen Claſſen reſp. 10, 12 (10), 6, 7, 8, 7, 7, 7, dem im Griechiſchen, von der dritten Claſſe an reſp. 9, 7, 7, 7, 7, 7 wöchentliche Stunden.

Ich ſchreibe hier nur Magers Leben. Darum halte ich meine Zweifel zurück, ob eine Anſtalt auf allen Stufen alle Arten des Erkennens gleichmäßig üben könne, ſelbſt wenn die Lehrercollegien in der That in ſich geeinigt ſind, ſo daß ſie jedem Lehrgegenſtand auch für den andern Frucht abgewinnen, jeden in den Dienſt des andern ſtellen können, und ſelbſt wenn eine einheitliche Methode, und zwar die genetiſche, durch die ganze Anſtalt herrſcht. Kann es geſchehen, ſo iſt damit freilich eine andere Concentration des Unterrichts erreicht, als die, welche durch bloſes Ausſchließen von Lehrobjekten und Bildungsmitteln vollzogen werden ſoll.

Natürlich bedurfte M. zur Durchführung ſeiner Bildungsaufgabe eines extenſiv ausgedehnteren Materials, als damals und noch mehr heut den höheren Schulen verſtattet wird. Seine Meinung iſt dieſe (Päd. Rev. 1847, S. 50 ff.): „Ob eine Schule Volksſchule, Bürgergymnaſium oder Gymnaſium ſei, ſo muß ſie den orbis doctrinae durchwandern, ihre Schüler mit den weſentlichen Objecten bekannt machen und dieſelben auf ſie wirken laſſen, und, da manches in ſo jungen Jahren noch nicht wirken kann, den Unterricht ſo einrichten, daß in den Schülern mit der Fähigkeit zugleich die Neigung entſtehe, dasjenige, was erſt in reiferen Jahren wirken kann, alsdann auf ſich wirken zu laſſen. Die verſchiedene Dauer der Unterrichtszeit und manches Andre ſpecialiſirt die Aufgabe in jeder der drei Schularten. Ich begnüge mich nicht damit, daß dem Unterricht in den reinen Natur- und

Geisteswissenschaften ein Unterricht aus nur einer der abgeleiteten Wissenschaften (der Religionswissenschaft) beigefügt werde; ist auch die Beziehung des Menschen zu Gott die wichtigste von allen, so sind doch die Beziehungen, welche der Mensch zu seinem Leibe (Gesundheitswissenschaft), zur Güterwelt (Wohlstandswissenschaft) und zur Gesellschaft (Staat, Recht, Krieg ꝛc.) hat, viel zu wichtig, als daß Jemand für erzogen gelten könnte, dem man die Bekanntschaft mit denselben vorenthalten hat. Hierdurch wird der Unterrichtskreis noch ansehnlich erweitert, und da ich auch noch einiges von dem hinzufüge, was Phisophie genannt zu werden pflegt, so hätten wir nunmehr wohl den Gipfel der Thorheit erreicht.

Den Gipfel der Thorheit, wenn wir es beim Unterrichte machten, wie die Gegner des flachen Encyklopädismus. Wir machen es aber anders."

(S. 42.) „Den Stoff des Unterrichts reicht theils das Leben (die Erfahrung und der Umgang des Schülers), theils die in einem gegebenen Augenblick vorhandene Wissenschaft und schöne (Litteratur und) Kunst so wie die Religion dar: die Natur der Sache, besonders das Bedürfniß der Einheit des Unterrichts bringt es dann mit sich, daß der durch Erfahrung und Umgang dargebotene Stoff als Zuthat desjenigen benutzt wird, den die Wissenschaften, die schöne Litteratur und Kunst und die Religion darbieten. Insofern aber die Theorie und Geschichte der schönen Litteratur und Kunst und die Religionslehre und Religionsgeschichte wieder Wissenschaften sind, alle Wissenschaften aber mehr oder weniger eine künstlerische Seite haben, läßt sich der ganze Unterricht den Begriffen des Wissens und des Könnens unterordnen, wobei dann Ein Unterrichtsstoff (z. B. Geschichte, Naturgeschichte) mehr ein Wissen, ein anderer (z. B. Sprachen, Mathematik, Chemie) mehr ein Können, ein dritter beides gleichmäßig vereinigt giebt.

Bei der Beantwortung der Frage, welche Arten des vorhandenen Unterrichtsstoffes, was aus den reinen und angewandten Wissenschaften, aus den schönen und nützlichen Künsten in die Schulen zu bringen sei, machen die Pädagogen den Fehler, nicht vom Zöglinge und dessen absoluten und relativen Bedürfnissen auszugehen, sondern sie dichten sich einen Götzen, den sie Bildung, auch wohl allgemeine Bildung nennen; diesem Götzen dichten sie als Gliedmaßen — oder wie man sich den Unsinn vorstellt — die Philosophie, Philologie, Geschichte, Kunst, Litteratur ꝛc. an, und nun suchen sie den Zögling diesem Götzen und nebenbei ihrer eigenen werthen Person möglichst ähnlich zu machen."

„Die Didaktik, die im Besitz der genetischen Methode ist, verfährt anders. Nachdem sie die absoluten und die relativen Bildungsbedürfnisse des Zöglings erforscht hat, sieht sie sich nach den Mitteln zur Befriedigung derselben um, welche die Wissenschaften und die Küuste darbieten. Indem ihr aber Alles, was diese darbieten, eben ein Mittel für den Zögling, nicht aber der Zögling ein Mittel für die Realisation eines Undings ist, sieht sie den Zögling für einen Menschen an, der genährt und gekräftigt und geübt sein will, und soviel zum Zweck dieses Nährens und Kräftigens und Uebens aus den Wissenschaften und den Künsten consumirt werden kann, soviel entnimmt sie denselben, und was nicht nützlich verwendet werden könnte . . ., das läßt sie ruhig liegen, und hält sich fern von dem Gedanken, was einmal in Wissenschaft und Kunst vorhanden sei, das müsse der Zögling auch genießen. Wenn diese unsere Didaktik sich der üblichen Namen der Wissenschaften bedient, vielleicht gar der umfassendsten Namen, wie Geschichte, Philologie, Philosophie ꝛc., so hat das nicht den gewöhnlichen aber thörichten Sinn, als sollte das, was unter diesen Namen befaßt wird, in Bausch und Bogen, wenigstens möglichst viel davon gelehrt werden, sondern es bedeutet ganz einfach, daß wir aus den mannigfachen Erkenntniß- und Kunstkreisen, denen die Encyklopädie diesen oder jenen Namen giebt, Einiges in den Unterricht ziehen, nämlich das, was uns die absoluten und die relativen Bildungsbedürfnisse des Zöglings befriedigen zu können scheint. Nicht Einiges in dem Sinne, daß von Allem ein klein wenig gelehrt werde, ein wenig Naturgeschichte, ein wenig Geographie ꝛc.; sondern so, daß dasjenige, was aus den verschiedenen Wissenschaften und Kunstkreisen in den erziehenden Unterricht aufgenommen wird, die Elemente, die fruchtbaren Samen enthalten, aus denen, wenn man sie einmal dem Erdreich des Geistes anvertraut hat, möglichst viel wächst".

Die so verstandenen Elemente der Wissenschaften sind die Schulwissenschaften; die Methode, welche sie erfordern, ist die genetische.

Mager hat nun nach diesem Princip des erziehenden Unterrichts mehrere Schulwissenschaften methodisch bearbeitet. Ich erinnre an sein Hauptwerk über die genetische Methode, in welchem außer der genetischen Methode des Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen auch die Grundzüge derselben für Geschichte, Psychologie, Ethik ꝛc. angezeigt sind, an seine Abhandlungen in der Revue über den schulmäßigen Unterricht in den Naturwissenschaften (1844 und 1847), in der Erdkunde (1846), an sein deutsches Sprachbuch. Ich will aber hier nicht auf das Detail eingehen, so wenig wie ich im Einzelnen es verfolgen will, wie M. seine allgemeinen Gedanken an den drei ein-

zelnen Gattungen der erziehenden Schulen realiſirt. Ich halte es für zufällig, ja M's. Wirkſamkeit beeinträchtigend, daß er auf dem Gebiet der höhern Bürgerſchule gerade vornehmlich ſchöpferiſch, auf dem des Gymnaſiums mehr kritiſch geweſen iſt, und das auch in der Antikritik gegen Köchly, Rothert und die andern Reformers. Die obigen Erinnerungen werden mehr als die concreten Einzelheiten, da ſie ja auf dieſen beruhen, und nicht hohle Abſtractionen ſind, in M. den Pädagogen erſten Ranges erkennen laſſen, für den es ein Zufall war, daß er gerade in Eiſenach und gerade an einer höhern Bürgerſchule Director geweſen iſt.

M. übernahm das Directorat des „Realgymnaſiums" in Eiſenach — ſo mußte er die Anſtalt ſehr wider ſeinen Willen officiell nennen — zu Oſtern 1848. Die Bedingungen für ſich ſelbſt, unter welchen er das von dem Stadtrath von Eiſenach ihm angebotene Amt annahm, waren: 1) das Bürgerrecht der Stadt, damit er als Diener der Stadt nicht ein Fremder, ſondern ein Genoſſe der Bürger ſei; 2) ein votum informativum bei Anſtellung neuer Lehrer und überhaupt bei allem, was die Schule betreffe; 3) das Recht, denjenigen Sitzungen des Stadtraths beizuwohnen, in welchen über die Angelegenheiten der betreffenden Schule und ihrer Lehrer verhandelt werde, und überhaupt über Schulangelegenheiten mündlichen Vortrag zu halten. Mit der Liebe und dem Feuer eines Jünglings gab er ſich dem Amt hin. Bereitwilliges Entgegenkommen der Behörden wie der Collegen erleichterte es ihm.

Ich laſſe hier den Lehrplan der Anſtalt aus 1852, den letzten, nach dem M. die Anſtalt geleitet hat, folgen.

Fächer.	Wöchentliche Stunden in den Claſſen VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summa.
I. Religion	2	2	2	2	1	1	10
II. Sprachen u. Litteraturen u. was daran hängt.							
1. Deutſch	6	6	5	5	4	3	29
2. Franzöſiſch	6	6	5	5	4	3	29
3. Engliſch	—	—	5	5	4	3	17
4. Lateiniſch (facultativ) ..... (4 Jahrescurſe in II. u. I. à 4 Stunden.)	—	—	—	—			

Fächer.	Wöchentliche Stunden in den Classen VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summa.
III. Historie.							
1. Geschichte	2	2	3	3	3	3	16
2. Bürgerl. Geographie	s. u.	s. u.					
IV. Mathem. u. Naturkunde.							
1.							
a.							
α. Bürgerl. Rechn.	5	4 (3)	2	2	2	—	15 (14)
β. Dopp. Buchhalt.	—	—	—	—		—	
b.							
α. Buchstabenrechn. u. Algebra, und Geometrie ...	—	2 (3) Geom.	4	4	5	7	22 (23)
β. Analysis u. analytische Geom.	—	—	—	—			
c.							
α. Darst. Geom.	—	—	—	—			
β. Feldmessen (i. Somm.) u. mathem. Geographie (i. Winter)	—	—	—	—	—		
2.							
a. Physik	—	—	2	1	2	3	8
b. Chemie	—	—	—	2	3	4	9
3.							
a. Natürl. Erdkunde.							
α. Mathem. Geographie	—	—	—	—	—	s. o.	-
β. Topische und physik. Geogr. incl. Geognosie und Pflanzengeographie...	2S. 3W.	2S 3W.	—S. 2W.	—S. 2W.	3	3	20
b. Naturgeschichte..	3S. 2W.	3S. 2W.	2S.—W.	2S.—W.			
V. Kunstfächer.							
1. Schönschreiben ...	3	2	—	—	—	—	5
2. Zeichnen und Modelliren	—	2	2	2	(2	3)	11
3. Singen	2	2	(2	1	1	1)	9
4. Turnen.							

Fächer.	Wöchentliche Stunden in den Classen VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Summa.
VI. Besondere Stunden des Directors.							
1. Analytischer Unterricht, Repetiren, Examiniren	1	1	1				
2. Denkende Zusammenfassung des Gelernten u. Wegweisung aus der Schule ins Leben	—	—	—	1	1	1	6
Summa der wöchentlichen Stunden excl. Turn- und Lateinstunden ...	31	34	35	35	35	35	206

Mit diesem Lehrplan hat M. im Wesentlichen seine in der Revue (1845) und in der „Deutschen Bürgerschule" dargelegten Absichten und Ansichten verwirklicht. Wir möchten den Freunden M's. empfehlen, von dem 1851er Programm Kenntniß zu nehmen, in welchem er nicht nur die Lehrziele seiner Anstalt und was mit ihrem Unterricht bezweckt wird genau angiebt, sondern besonders auch darlegt, wie unter den bestehenden Verhältnissen das Bürgergymnasium das Lateinische als Nebengegenstand zu betreiben habe. Diese Andeutung genügt um erkennen zu lassen, wie M. sich zu accommodiren verstand, wenn die Wirklichkeit der reinen Darstellung seiner Ideale widerstand. Der Lehrplan zeigt aber auch besonders, wie M. es verstand, der „Realschule" das Wahre des Humanismus anzueignen.

„Der schulmäßige Unterricht muß die künftige Berufsgattung des Schülers im Auge haben; das Dasein der Bürgergymnasien beruht auf der Anerkennung dieses, freilich von theoretisirenden Humanisten geleugneten Satzes. Die Praxis der Humanisten erkennt ihn nicht weniger an. Wie die Dinge dermalen stehn, hat man auch bei den gelehrten Schulen weniger den falschen Idealismus zu bekämpfen, als die falsche Berücksichtigung der Anforderungen, die später das Leben an die Schüler machen wird (P. R. 1845, S. 3) ... „Ich habe die Realisten bekämpft, weil eine sog. Realschule, die in der That das sein wollte, was der Name besagt, keine Anstalt für edlere Bildung mehr sein würde. Ich habe (Moderne Humanitätsstudien, 2. Heft) die Nothwendigkeit des Sprach- und Litteraturunterrichts für gelehrte, Bürger- und Volksschulen ganz im Allgemeinen, gleichviel ob

man nur neuere Sprachen oder alte und neue lernt, dadurch darzuthun verſucht, daß ich die edukatoriſchen Elemente im Sprach- und Litteraturunterricht, alſo die pädagogiſche Bedeutung deſſelben aufgewieſen habe. Ich habe, im Gegenſatz zu den ethiſchen, den ſprachlich-litterariſchen und den anthropologiſch-hiſtoriſchen Fächern, auch die natürlichen, die mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Fächer, analyſirt (Päd. Rev. Bd. 8, S. 193 ff.); ich habe den ſog. Humaniſten gegenüber ſtets den hohen Werth und die Nothwendigkeit des Unterrichts in dieſen Fächern für gelehrte, Bürger- und Volksſchulen behauptet; ich habe aber auch behauptet — und kein Naturforſcher von Rang und Namen wird mir widerſprechen —, daß die mathematiſch-naturkundlichen Fächer an educatoriſchen Elementen ärmer ſind, als die ethiſchen Fächer, und darum keine Bildungs-Anſtalt auf ſie gegründet werden könne, vielmehr in der Volks-, Bürger- und gelehrten Schule den ethiſchen Fächern ein Uebergewicht eingeräumt werden müſſe. Da im Bürgergymnaſium die alten Sprachen und Litteraturen ausfallen, ſo daß nur Deutſch, Franzöſiſch und Engliſch bleibt; da ferner die Sprachen für den erziehenden Unterricht ſchon darum wichtiger ſind, als die Geſchichte, weil ſie nicht nur ein Wiſſen, ſondern auch ein Können geben: ſo habe ich folgerecht verlangt, daß das Bürgergymnaſium dem Unterricht in der deutſchen, franzöſiſchen und engliſchen Sprache und Litteratur, ſo wie dem ſich an denſelben lehnenden, auf denſelben ſtützenden, aus demſelben ſeine beſte Kraft ziehenden anthropologiſch-hiſtoriſchen Unterricht ein Uebergewicht einräume“ . . . „Wenn Pädagogik, Politik und die übrigen praktiſchen Wiſſenſchaften der ethiſchen Seite, ſo wie die Ethik ſelber, gleich der Mathematik auf Ein Princip und einige dürftige Axiome gegründet werden könnten, dann hätten wir es alle bequemer; ſo iſt es aber nicht: wer richtig leben, naturgemäß erziehen und unterrichten, recht- und zweckmäßig regieren will, der hüte ſich, einer Ethik, einer Pädagogik, einer Politik zu folgen, die nur Ein Princip hat. Die Dinge richten ſich nicht nach unſern Syſtemen, unſre Syſteme müſſen ſich nach den Dingen richten. Mir wird ſchon ganz übel zu Muthe, wenn ich Jemanden von dem Princip, dem Mittelpunkt reden höre, den eine Schule haben müſſe. Eine Taſchenuhr iſt ein bloſer Mechanismus und mag mit Einem Princip begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menſchlichen Leibe, muß man ſchon mehrre Principien ſich gefallen laſſen; um wie viel mehr wird dies im Geiſtigen der Fall ſein! Wenn man nur die einzige Reflexion machen wollte, daß eine Bildungsanſtalt, weil der Menſch ſelbſt ein Doppelweſen iſt, immer zwei Gegenſtände haben muß, einen

ethiſchen und einen natürlichen, ſo wie, daß das Verhältniß des einen zu dem andern in ſechs Jahren wohl mehr als einmal ſich zu ändern haben könne! Welch eine Quackſalberei liegt nicht darin, für alles dieſes nur ein Recept zu haben, heiße es nun Latein oder Deutſch, oder Mathematik und Naturwiſſenſchaften!" (P. Rev. 1845, S. 439 ff.)

M. hatte in Eiſenach außer dem Realgymnaſium anfänglich auch die erſte Bürgerſchule zu dirigiren, eine dritte Schule zu inſpiciren. Außerdem wurde er vom Miniſterium für Schulangelegenheiten zu Rathe gezogen. Ueber die Art, wie von dem Berichterſtatter in der Rev. 1849 über den Weimarſchen Schulgeſetzentwurf M's. gedacht worden war, ſprach er ſich ſehr unzufrieden zu mir aus. „Ich ſehe es jedesmal für eine Frohne an, wenn ich von unſerm Miniſter über dies und jenes um meine Meinung erſucht werde. Wenn ich mitregieren wollte, ſo wäre ich längſt in Wien". Als er dann doch eingriff, war er gezwungen. „Die mir anvertraute Schule", ſchreibt mir M. 1850 „hatte, als ich ſie übernahm, drei Claſſen und lauter proviſoriſche Lehrer. Ich machte eine vierte. Die Stadt konnte aber die fünfte und ſechste nicht bezahlen, konnte die Lehrer nicht feſt anſtellen: Summa, wenn die Schule beſtehen ſollte, ſo mußte ſie Staatsanſtalt werden. Ich mußte nolens volens in den ſauren Apfel beißen. Da unſer Großherzogthum in Wahrheit kein Staat iſt, ſo ließ ſich mit ein bischen gutem Willen über den Scrupel hinauskommen. Ich machte alſo dahin zielende Vorſchläge. Ich ſchlug, damit die Sache wenig koſte, Verwandlung eines der beiden Gymnaſien (Weimar und Eiſenach) in ein Bürgergymnaſium vor, jedoch ſo, daß die eine Anſtalt zugleich 4 Realclaſſen (VI.—III.), die andere zugleich ein Progymnaſium (VI.—III.) haben ſollte, jedoch nicht in der Weiſe des Berliner Plans. Das Miniſterium lehnte dieſen Plan ab*) und ſchickte mir einen andern, nach welchem das Bürgergymnaſium zugleich Vorſeminar werden ſollte. Ich zeigte die Unausführbarkeit des Plans, und um dem Vorwurf zu begegnen, als wolle und könne ich blos negiren, fügte ich kurz bei, wie das Schulregiment die Sache angreifen könne. Ich ſchlug vor:

Verwandlung der Seminare in wirkliche Berufsſchulen,

Einrichtung von drei Secundarſchulen, die a) als Vorſeminar für die künftigen Schulmeiſter, b) als Realſchulen in klei-

*) Das Miniſterium hat Recht gehabt. In Eiſenach beſteht das Gymnaſium neben dem Realgymnaſium, in Weimar iſt vor Kurzem eine vollſtändige höhere Bürgerſchule neben dem Gymnaſium gegründet. L.

neren Dimenſionen für den mittleren Bürgerſtand der Städte Weimar, Eiſenach, Neuſtadt dienen ſollten;

Uebernahme und Ausbauung des Bürgergymnaſiums durch den Staat.

Dieſen Plan nahm das Miniſterium an. Es gab mir Vollmacht, mit den drei Stadträthen zu verhandeln und Verträge abzuſchließen, das Seminar und die Bürgerſchule zu Weimar zu inſpiciren, die Vorſchläge der Regierung an den eben verſammelten Landtag aufzuſetzen. Es gelang mir, nicht nur vom Stadtrath in Eiſenach eine Rente von 600 Thalern oder ein Capital von 15,000 Thalern zu bekommen, ſondern auch den Stadtrath zu Weimar zur Bewilligung von 15,000 Thalern zur Erbauung eines neuen Hauſes für Seminar, Secundarſchule und Seminarfreiſchule, ſo wie zu einem jährlichen Beitrage von reſp. 4—500 Thalern für die Secundarſchule zu bewegen (nach Neuſtadt ging ich nun gar nicht erſt hin), und ebenſo für alles Verlangte die Majorität des Landtags zu gewinnen".

Die Secundarſchule in Eiſenach befriedigt gegenwärtig nicht mehr allgemein. Sie iſt die oberſte Claſſe einer gewöhnlichen guten Bürgerſchule, ſoll aber neben dieſer ein ſelbſtändiges Leben für künftige Seminariſten und ſolche Schüler führen, welche ſich zum Eintritt ins Handwerk etwas mehr ausbilden wollen als die übrigen, und ſoll beiden Schülergattungen beſondere Kenntniſſe und Uebungen neben den für Alle nöthigen mitgeben. Es findet ſich nun jetzt ein Widerſpruch darin, daß die Anſtalt der Schluß eines guten Schulorganismus und dabei noch mehr und doch nichts Selbſtändiges ſein ſoll. Mager hatte bei ihrer Einrichtung eine Art Mittelſchule im Sinn, ſchloß aber den Unterricht in einer neueren Sprache an ihr aus. Wir können dies nicht für einen weſentlichen Mangel halten. Wir kennen Bürgerſchulen, Secundarſchulen, die ohne Unterricht in fremden Sprachen gute Dienſte thun. Es mögen alſo Localverhältniſſe da ſein, welche ſchädlich einwirken. Ich traue mir weder zu das was Mager mit der Anſtalt gewollt, zu rechtfertigen, noch zu verurtheilen. Ich ſtehe den Verhältniſſen zu fremd und fern. Schulen entwickeln ſich übrigens. Magers Bürgergymnaſium hat ſelbſt unter der neuen Leitung des Director Dr. Köpp weſentliche Umgeſtaltungen erfahren müſſen. Bei aller Hochachtung vor Mager und der vollſten Anerkennung von deſſen Verdienſten um das dortige Realgymnaſium und das ganze deutſche Schulweſen hat Herr Dr. Köpp, wie die ſpäteren Programme ausweiſen, den mathematiſchen, naturwiſſenſchaftlichen und geographiſchen Unterricht doch weſentlich umgeſtalten müſſen. Schulorganiſationen

ſind bedingt auch durch das Perſonal, und die höhere Bürgerſchule kann nirgend nach einer feſten Norm und Regel eingerichtet werden.

An der eignen Anſtalt M's. wurden im Laufe des Jahres 1851 einige Angelegenheiten, welche zwar ihn nicht perſönlich, aber die Anſtalt weſentlich betrafen, nicht ganz nach M's. Sinne behandelt. „Da ich die Stelle übernommen hatte, um einen Gedanken zu realiſiren, ſo war ich von dem Augenblick an mit der Sache fertig. Ich ärgerte mich zuerſt blos, aber die ſittlichen Bande, die ſich zwiſchen einem Lehrer und einer Anſtalt und beſonders den Schülern bilden, machten ſich, als ich ans Abreißen dachte, bald fühlbar: ich hatte Kummer und wurde plötzlich ſo krank, daß das projectirte Abgehen aus Verdruß nun in der That ein Abgehen aus Kränklichkeit geworden iſt. Ich erbat Ende October (1851) meine Entlaſſung und dieſelbe iſt mir in Gnaden bewilligt, ſo daß ich in wenigen Tagen wieder ein Freiherr ſein werde. Freilich ein ſehr kranker Mann, dem zunächſt Moxen geſetzt werden ſollen. Wenn ich alles erwäge, ſo iſt der Verdruß, den ich gehabt, ein Glück für mich. Ich habe ſeit 4 Jahren nie Zeit und Ruhe gehabt eine ordentliche Cur zu machen. Wäre alles bei der Schule nach meinem Wunſch gegangen, ſo wäre mir ein Abgehen moraliſch unmöglich geweſen und ich hätte mich in kurzer Zeit ganz aufgerieben. Ich gab zuletzt nur 6 Stunden, wenn ich aber Morgens von 8 bis 9 die Stunde gegeben hatte (obenein gar nicht anſtrengend, in meinem Arbeitszimmer, nur vier Schüler und dazu gute), ſo war ich bis Mittag erſchöpft. Meine Lähmung hat ſich ſo verſchlimmert, daß ich kaum in der ebnen Stube einen Fuß vor den andern ſetzen kann. Das Miniſterium hat mir die Hoffnung ausgeſprochen, ich werde, wenn ſich meine Geſundheit beſſern ſollte, mit der Zeit wieder in Dienſt treten. (Man hätte mich gern als Schulrath im Miniſterium benutzt, wie ich denn wirklich ſeit drei Jahren einen großen Theil der Arbeit eines ſolchen gethan habe, ich denke aber natürlich nicht daran und will die Arbeitskraft, über die ich noch verfügen kann, die nächſten Jahre meinen Büchern widmen)". In dem Entlaſſungs-Decret heißt es: „Wir Carl Friedrich ꝛc. Nachdem wir den Director Unſres Realgymnaſiums in Eiſenach, Educationsrath Profeſſor Dr. Mager in Folge der durch körperliche Leiden herbeigeführten Dienſtunfähigkeit deſſelben und in gnädigſter Anerkennung der im Intereſſe der gedachten Anſtalt von ihm geleiſteten vorzüglichen Dienſte ꝛc. in den erbetenen Ruheſtand zu verſetzen Uns bewogen gefunden haben, ſo iſt demſelben ꝛc. Weimar, 10. März 1852".

Dieſelbe Anerkennung, welche M. von ſeinen Vorgeſetzten zu

Theil wurde, fand er auch bei ſeinen Collegen. Seine Schüler hingen an ihm in gleichem Maße, wie er ſich voll Wohlwollen und Freundlichkeit, ſtets ruhig, heiter und froh, zärtlich und theilnehmend, ja väterlich, ihnen hingab. Man leſe nur die Worte, mit denen er z. B. im 1851er Programm das Gedächtniß eines früh verſtorbenen hoffnungsvollen Schülers feiert.

Allerdings war Mager's Auftreten ſchroff, wo es auf das Niederkämpfen unberechtigten und vorzüglich dünkelvollen Widerſtandes ankam, und da er ſich auch wohl ins Uebermaß hinreißen ließ und dann Worte und Aeußerungen gebrauchte, die in einer kleinen Stadt nicht bald verhallen, ſo ſchadete er dadurch oft ſelbſt ſeiner Wirkſamkeit. Doch hat er, trotzdem daß in einem kleinen Staat perſönliche Einflüſſe und Beziehungen gar oft mögen dem Wünſchenswerthen ſich entgegenſtemmen, durchgeſetzt, daß die unmittelbare Aufſicht über die Schulen und die Leitung des ganzen Schulweſens aus den Händen des Conſiſtoriums in die eines Schulraths als Referenten im Staatsminiſterium übergegangen iſt. Und dies werden die Schulen des Großherzogthums Mager ſtets zu danken haben.

M's. Hoffnung, wieder arbeitskräftiger zu werden, ſollte nicht erfüllt werden. Er ging 1854 von Eiſenach nach Dresden, wo er ſich von den Flußbädern Hülfe verſprach, aber Monate lang konnte er nicht die Kraft gewinnen, auch nur an ſeinen Lehrbüchern weſentlich zu ändern. Zu Zeiten mußte er täglich 22 Stunden im Bett zubringen, wo er von Schmerzen weniger fühlte. Ein Wechſel der Wohnung half etwas, ſo daß er eine Arbeit über die Conjugation der Franzöſiſchen Verben beendigen konnte, „welche dem Phantom des „Unregelmäßigen" und nicht minder dem von den Nachahmern Grimm's aufgebrachten Phantome der „ſtarken Verba" ein Ende machen ſollte. Dann kamen wieder lange Unterbrechungen; der letzte Brief Mager's an mich iſt in mehreren Abſätzen, mit Intervallen von Monaten, geſchrieben. Er ſchließt ihn: „Ich habe alle Tage weiter ſchreiben wollen, bin aber immer zu matt geweſen. Die Homöopathie hilft auch nicht. Ich habe ſchlechterdings gar nichts thun können und ſpiele ſeit ein Paar Monaten täglich mehrere Stunden mit einem Hündchen. Es iſt betrübt, wenn man nicht arbeiten kann und ſo gern arbeiten möchte". An ſeinem franzöſiſchen Sprachbuch vornehmlich hat er indes noch bis zuletzt gebeſſert, eben ſo an dem deutſchen Leſebuch. Der dritte Theil des letztern iſt übrigens wohl in der Wahl der Stücke und in dem Reichthum ſeines Inhalts das treuſte Widerſpiel ſeines reichen Geiſtes und ſeines edlen, wahren Charakters.

Seines Charakters! Denn der große Theoretiker der Pädagogik hat an ſich auch erreicht, was er als den Endzweck der Erziehung ſetzt: Bildung eines Charakters! „Das Gemüth ſoll nicht amorph bleiben, ſondern zu einer feſten Geſtalt kryſtalliſiren; der Menſch ſoll es zu einem entſchiedenen und beharrlichen, zu einem ſyſtematiſchen und conſequenten Wollen und Nichtwollen bringen; der Wille ſoll nicht durch Egoismus und Calcul, ſondern durch praktiſche Vernunft beſtimmt werden, er ſoll dem Schönen, Guten und Heiligen zugewandt ſein".

M's. Sehnſucht ging immer nach dem Rhein. Von Dresden aus ging er 1856 nach Wiesbaden. Seine Stimmung blieb heiter. Selten klagte er über ſein körperliches Leiden. Jede mögliche Erleichterung vergönnten und verſchafften ihm gute äußere Verhältniſſe und die Treue ſeiner Gattin, die ſich ſeiner Pflege mit ununterbrochener Freudigkeit widmete. Seine Dankbarkeit und ſeine Liebe entſchädigten ſie reichlich. Bei ihrer Beider innigen Lebensgemeinſchaft und bei dem Reichthum ſeines Geiſtes und Herzens vermißte ſie nicht nur nichts, ſondern dünkte ſich wohl glücklicher als viele andre Frauen. So trug Mager alſo wohl ſchwere Leiden; er war Jahre lang auf den Rollſtuhl gebannt, er konnte ſeine Studien und Arbeiten nicht vollenden; aber er war doch nicht unglücklich und er verzagte nicht.

M. war groß, kräftig gebaut, und ſah blühend und friſch aus, wenigſtens noch als ich ihn 1850 zuletzt ſah. Auch in einem Porträt von ihm aus der Zeit in Wiesbaden finde ich ſein Ausſehen nicht weſentlich verändert. Das ſonſt ſo ſtrahlende Auge nur iſt müder geworden. Man konnte es nicht faſſen, wenn man ihn ſitzen ſah, daß er nicht Herr ſeiner Glieder ſein könne. Sein Tod erfolgte am 10. Juni 1858 nach einem kurzen Krankenlager von ſechs Tagen. Die Lähmung ging vom Rückenmark auf das Gehirn. Seine letzten Augenblicke waren ruhig und ſanft; er verſchied, ſein mildes, freundliches Auge auf ſeine Gattin gerichtet.

M. wurde am 13. Juni beſtattet. Seinem Sarge folgten alle öffentlichen Schulen Wiesbadens und die meiſten Behörden. Die Grabrede hielt der Kirchenrath Dietz, der M. zwar nicht perſönlich gekannt hatte, aber ſein Wirken wohl zu würdigen wußte. Ich kann dem, was ich hier aus M's. Leben und Schriften mitgetheilt, keinen beruhigenderen Abſchluß geben, und keinen, der mehr uns über die tiefe Trauer erhöbe, in welche uns der Blick auf M's. letzte Jahre und Leiden verſenkt, als wenn ich von den Worten, welche der würdige fromme Geiſtliche an ſeiner Gruft ſprach, folgende hier wiedergebe:

Der Gerechten Pfad glänzet wie Licht und ihr Gedächtniß bleibt ein Segen!

Dieſer goldne Spruch aus dem Munde des königlichen Weiſen in Iſrael (Spr. Salom. 4, 18. 10, 7) drängt ſich mir unwillkürlich auf die Lippen, indem ich an dieſes Grab trete und ein kurzes Wort zum Andenken des Mannes reden ſoll, deſſen irdiſche Hülle wir eben zur letzten Ruheſtätte geleitet haben. Denn kürzer und treffender als mit jenem Ausſpruche Salomonis kann ich kaum andeuten, was der Vollendete in ſeinem Leben geweſen, welchen Weg er gegangen iſt und welches Gedächtniß er hinterläßt. Zwar iſt der Verſtorbene nur ein Gaſt in unſerer Mitte geweſen, hoffend, daß die Heilquellen unſerer Stadt ihm das Bethesda der Geneſung von einem Leiden werden würden, das ſchon längere Zeit an dem Marke ſeines Lebens zehrte; zwar war es in den zwei Jahren, die er unter uns weilte, nur Wenigen vergönnt, dem Lebenden perſönlich nahe zu treten; aber es gilt hier, wenn auch in anderem Sinne, das apoſtoliſche Wort: er war ein Unbekannter und doch bekannt, ein Gaſt und doch kein Fremdling. Er gehörte nehmlich zu den Männern, deren Pfad weithin im Lichte glänzt, deren Namen auch außerhalb der engen Grenzen ihrer Heimath einen guten Klang haben und deren Verdienſte überall Anerkennung finden, wohin ihre ſegensvolle Wirkſamkeit, wenn auch nur in mittelbarer Weiſe, reicht. Und obgleich das gerade des Heimgegangenen eigne Art war, nicht eitlem Ruhme nachzujagen, ſo konnten doch ſo viele vortreffliche Eigenſchaften, als ihn zierten, nicht unbeachtet bleiben. Und ſo iſt es denn nicht blos mein Zeugniß, ſondern das Zeugniß aller Derer, die auch nur in entfernter Beziehung zu ihm geſtanden haben, daß er ein Mann geweſen ſei unſrer vollſten Hochſchätzung werth. Ein Mann ſittlich, ernſt und ſtreng in ſeinen Grundſätzen und gegen ſich ſelbſt; mild und ſchonend in ſeinem Urtheile über Andere, lauter und wahr in ſeiner Geſinnung, ſtets das Gute wollend und dem Beſten nachſtrebend, gleich ſehr ausgeſtattet mit hohen Gaben des Verſtandes wie des Herzens, — ſo geeigenſchaftet würde er in jeder Stellung und in jedem Berufe Ausgezeichnetes geleiſtet haben, wie viel mehr in einem Wirkungskreiſe, den er mit vorwiegender Neigung und beſonderer Befähigung zur Aufgabe ſeines Lebens gemacht hatte. Was Mager auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft, zumal der Erziehungskunde, was er als Lehrer und Bildner der Jugend geleiſtet hat, iſt bekannt, davon kann ich ſchweigen. Der ehrenvolle Wetteifer aber, mit dem die verſchiedenſten Staaten und Städte ſeine Kraft für ihren Dienſt zu gewinnen ſuchten, iſt ein rühmlicher Beweis, daß das Licht,

in welchem der Pfad ſeiner gelehrten Laufbahn glänzte, nicht das Licht eines erborgten oder erkauften Ruhmes, ſondern das eines wohl erworbenen Verdienſtes und der aufrichtigen Werthſchätzung Seitens aller Derer war, welche die Fähigkeit und den Willen haben, das Weſen von dem Scheine und innere Gediegenheit von äußerer ſich ſelbſt aufblaſender Eitelkeit zu unterſcheiden. Und irre ich nicht, ſo iſt es eben dieſe Hochachtung vor ſeinen Verdienſten, welche hier ſo viele Männer, die wohl geſchickt ſind, in Dingen der Wiſſenſchaft und Schule ein richtiges Urtheil zu fällen, um dieſes Grab verſammelt, und die auch Euch, meine jugendlichen Freunde gelehrt hat, durch die letzte Ehre, die ihr dieſem Todten erwieſen habt, Euch ſelbſt und den Geiſt, der in der Schule herrſcht, zu ehren. Doch es iſt noch ein Anderes, was den Pfad des Vollendeten im Lichte glänzen läßt und macht, daß ſein Gedächtniß in Segen bleibt. Das iſt die Art und Weiſe, wie er überhaupt ſeinen 48jährigen Lebensweg gegangen iſt, und wie er insbeſondere im kleinen und ſtillen Kreiſe ſeines Hauſes und ſeiner Familie gewaltet hat. Das Leben Magers war ein vielbewegtes, ein rechtes Wanderleben, das ihn ſchon früh von den heimathlichen Ufern des Rheines bald hierher, bald dorthin, bis zu den Füßen der Alpen, bis in die freundlichen Thäler Thüringens und endlich hierher geführet hat, wo er ſeinen Pilgerſtab niederlegen mußte; aber ſein Leben war auch in der Art ein vielbewegtes, daß es den mannichfaltigſten Wechſel von frohen und traurigen, ſüßen und bittern Erfahrungen in ſich ſchloß; allein das macht den Verehrungswürdigen zwiefach verehrungswerth, daß er ſich in allen Lagen möglichſt gleich blieb; daß nichts im Stande war, ihn von dem einmal eingeſchlagenen Wege, ſofern er ihn für einen richtigen erkannt hatte, abzubringen, ſei's zur Rechten, ſei's zur Linken; daß keine äußere Einwirkung irgend welcher Art die Ruhe ſeines Gemüths, die Heiterkeit ſeines Sinnes zu trüben vermochte. Nur Eins pflegte er zu beklagen, daß ihn ſein leidender körperlicher Zuſtand und die ſichtbare Abnahme ſeiner geiſtigen Kräfte genöthigt, ſein Tagewerk aus der Hand zu legen, ehe noch der eigentliche Abend ſeines Lebens gekommen war. Allein auch da, wo ſein Pfad am dunkelſten war, hat es demſelben nicht an Licht gefehlt: nicht an dem hellen und warmen Sonnenſcheine häuslichen Glückes in der Liebe einer Gattin, die ſeine Seele ſo ganz verſtand und die redlich und treu mit ihm Freud und Leid getheilt hat, nicht an dem milden Strahle, mit dem das Licht der Wiſſenſchaft und Kunſt die Wege ihrer Jünger zu verſchönern pflegt: nicht — und das iſt das Höchſte, und das hat der Verſtorbene

ſelbſt ſtets dankbar anerkannt, — nicht an dem wunderbaren Gnadenlichte göttlicher Treue und Erbarmung, das es ihm allein möglich machte, auch in den widerwärtigſten Begebniſſen und ſchwierigſten Verwicklungen das Walten einer Liebe und Weisheit zu ſehen, deren Wege zwar oft genug wunderbar ſind, die aber der Herr ſtets herrlich hinausführt. Dieſes Gnadenlicht hat der Herr ihm leuchten laſſen auch in den letzten ſchweren Stunden, von ihm erhellt, hat, als das leibliche Auge brach, das innere Auge den Himmel offen geſehen und die Herrlichkeit geſchaut, die auch ſein Lohn ſein ſollte, ſo hat er den letzten Kampf im Siege beſtanden. Dieſes Gnadenlicht — deſſen ſind wir gewiß — leuchtet ihm auch nun dort oben, dort, wo wir verklärt werden ſollen von einer Klarheit zur andern, wo das Stückwerk unſeres Wiſſens aufhört und das Vollkommene beginnt, und im Glanze dieſes Lichtes wird ihm ſo Manches, was ihm von den göttlichen Geheimniſſen verborgen geblieben war, nun offenbar werden, manches Räthſel, das ihm dunkel ſchien gelöſt, und von dieſem Gnadenlichte durchleuchtet wird ſeine Seele nun auch den Frieden gefunden haben, der über alle Vernunft iſt. —

Herr, Herr, wir bitten, laß dieſes dein Licht über deinem Knechte leuchten immer und ewiglich! Ach ſiehe nicht an ſeine Mängel und Schwächen, ſeine Sünden und Uebertretungen, ſiehe aber an nach deiner unendlichen Barmherzigkeit ſeinen Glauben, ſeine Liebe, ſeine Treue, ſeine Geduld, ſeine Arbeit und all ſein Werk in deinem Namen gethan und gieb ihm den Lohn der Gerechten!

Laß das Gedächtniß des Heimgegangenen in Segen bleiben bei denen, unter denen er ſeine Arbeit gethan hat, und die die Frucht ſeines Fleißes erndten.

Uns aber o Herr, lehre auch an dieſem Grabe bedenken, daß alle unſre Tage in deiner Hand ſtehen, damit wir wirken ſo lange es Tag iſt, ehe die Nacht kommt, da Niemand mehr wirken kann. Dazu hilf durch deine Kraft, dazu ſtehe uns bei nach deiner Barmherzigkeit und Treue. Amen.

Mager's Schriften.

1. Verſuch einer Geſchichte und Charakteriſtik der franzöſiſchen Nationallitteratur, nebſt zahlreichen Schriftproben. 1. Bd.: Vom Anfange des 12. Jahrh. bis gegen Ende des achtzehnten. Wismar, Schmidt & von Coſſel. 1834. (XXIV. und 494 S. 8.) 2 Thlr.
2. Brief an eine Dame über die Hegelſche Philoſophie. Berlin, Morin. 1837. (IV. und 80 S. 8.) 10 gGr.
3. Wiſſenſchaft der Mathematik nach heuriſtiſch-genetiſcher Methode. Nebſt einer Einleitung über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wiſſenſchaft. Berlin, Förſtner. 1837. (XXVI. und 80 S. 8.) 16 gGr.
4. Geſchichte der franzöſiſchen Nationallitteratur neuerer und neuſter Zeit. Berlin, Heymann. 1837—1839. Vier Theile (93 Bogen gr. 8.) 6 Thlr.
   I. Erſtes Buch: Einleitung. Zweites Buch: Die claſſiſche Schule. (XII. und 428 S.)
   II. Drittes Buch: Die romantiſche Schule. (XIV. u. 378 S.) I. u. II. allein zu haben zu 3 Thlr. 18 gGr.
   III. Viertes Buch: Redner. Fünftes Buch: Geſchichtſchreibung. (XXIV. und 344 S.) 1 Thlr. 6 gGr.
   IV. Sechstes Buch: Philoſophie. (XXIX. u. 245 S.) 1 Thlr.
5. Tableau anthologique de la littérature française contemporaine. Berlin, chez Heymann. 1837—1838. Trois vol. 4 Thlr.
   I. École classique; école romantique. (XVIII et 700 pag. gr. in-8°.) 1 Thlr. 20 gGr.
   II. Orateurs; historiens. (XVI. et 562 pages gr.-8°.) 1 Thlr. 12 gGr.
   III. Philosophie; sciences exactes. (XX. et 254 pages in gr.-8.) 16 gGr.
6. Ueber den Unterricht in fremden Sprachen. Beſonderer Abdruck aus Dieſterweg's Wegweiſer für deutſche Lehrer. Eſſen, Bädeker. 1838. (52 S. gr. 8.) 6 gGr.

7. Franzöſiſches Elementarwerk. Lehr- und Leſebuch für untere Claſſen. Stuttgart, Cotta. 1840. Neue Auflagen 1856.
   1. Theil: Franzöſiſches Sprachbuch. (XVI. und 342 S. gr. 8.) 7. Aufl. 1854. 24 Sgr.
   2. Theil: Franzöſiſches Leſebuch.
      I. Bd. (XIX. und 246 S. gr. 8.) 7. Aufl. 1856. 12 Ngr.
      II. Bd. (XXXII. u. 414 S. gr. 8.) 5. Aufl. 24 Ngr.
8. Die deutſche Bürgerſchule. Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, Sonnewald. 1840. (265 S. gr. 8.) 1 Thlr. 6 gGr.
9. Die moderne Philologie und die deutſchen Schulen. (Die modernen Humanitätsſtudien 1. Heft.) Stuttgart, Caſt. 1840. (IV. u. 80 S. gr. 8.) 12 gGr.
10. Ueber Weſen, Einrichtung und pädagogiſche Bedeutung des ſchulmäßigen Studiums der neuern Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen. (Die modernen Humanitätsſtudien. 2. Heft.) (VIII. und 134 S. gr. 8.) Zürich, Meyer & Zeller. 15 gGr.
11. Die genetiſche Methode des ſchulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebſt Darſtellung und Beurtheilung der analytiſchen und der ſynthetiſchen Methoden. (Die modernen Humanitätsſtudien. 3. Heft.) (XII. und 426 S. gr. 8.) Zürich, Meyer & Zeller. 2 Thlr.
12. Deutſches Elementarwerk. Leſe- und Lehrbuch für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Stuttgart, Caſt. 1841—1842. Die ſpäteren Auflagen (bis 1857) Stuttgart, Cotta.
   1. Theil. Deutſches Leſebuch.
      I. Curſus. 9. Aufl. 1857. (XX. und 349 S. gr. 8.) 16 Ngr.
      II. Curſus. 7. Aufl. 1857. (XVIII. u. 410 S. gr. 8.) 20 Ngr.
      III. Curſus. 4. Aufl. 1855. (XXIV. und 832 S. gr. 8.) 1 Thlr. 18 Ngr.
   2. Theil: Deutſches Sprachbuch. (XVI. und 214 S. gr. 8.) 1 fl. 4 Xr.
13. Einige Gedanken über das Elementar- und Volksſchulweſen. Gloſſen zu dem von Hippel'ſchen „Sendſchreiben über einige Mängel der Preußiſchen Schulverwaltung an den Nachfolger des Staatsminiſters Freiherrn von Stein zum Altenſtein". Beſondrer

Abdruck aus der Pädag. Revue. Stuttgart, Caſt. 1841. (IV. u. 50 S. gr. 8.) 8 gGr.

14. Franzöſiſche Chreſtomathie. 2 Abtheilungen. (1. Abth. XXII. u. 326 S.; 2. Abtheilung 504 S. gr. 8.) Stuttgart, Cotta. 1842. 3 fl.

15. Ueber eine unzweckmäßige Weiſe, deutſche Grammatik und fremde Sprachen zu lehren. Oder Beurtheilung der Wurſt'ſchen Sprachdenklehre und einiger verwandten Lehrbücher von Bär, Högg, Richon und Steinmetz. Aus der Pädag. Revue abgedruckt. Stuttgart, Caſt. 1842. (80 S. gr. 8.) 36 Xr.

16. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnaſiums (Real- oder höhere Bürgerſchule). Aus dem X. Bande der Pädag. Revue beſonders abgedruckt. (IV. und 116 S. gr. 8.) Bellevue bei Conſtanz. 1845. 12 gGr.

17. Die Encyklopädie oder das Syſtem des Wiſſens, zunächſt als Propädeutik und Hodegetik für abgehende Schüler der Gelehrten- und der Bürgergymnaſien und angehende Studirende auf Hoch- und Fachſchulen ſo wie für andre Liebhaber wiſſenſchaftlicher Bildung. Zürich. Meyer & Zeller.

    2. Theil. Leſebuch zur Encyklopädie, enthaltend 250 Abhandlungen und Bruchſtücke von 129 Autoren aus allen Gebieten der Wiſſenſchaft. 1847. (94 Bogen 4.) 4 Thlr. 13½ Ngr.

18. Pädagogiſche Revue. 1840—1844. Stuttgart, Caſt. 1845. Bellevue bei Conſtanz. 1846—1849. Zürich, Schultheß. Von 1849 bis 1854 herausgegeben von Scheibert, Langbein, Kuhr. Zürich, Schultheß. Von 1855 herausgegeben von Langbein. Bis 1856 bei Schultheß in Zürich; bis 1858 in Berlin, Verlag der Rengerſchen Buchhandlung. 50 Bände. Iſt mit dem 19. Jahrgang 1858 geſchloſſen. Statt deren erſcheint von 1859 an:

    Pädagogiſches Archiv. Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnaſien, Realſchulen und Progymnaſien. Herausgegeben von W. Langbein, Profeſſor an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin. Stettin, Th. von der Nahmer. (Müllerſche Buchhandlung.) Jährlich 10 Hefte. 60 Bogen. 5 Thlr. 10 Sgr.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Inhalt des neunundvierzigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite.
Carl Ludwig Roth	1— 16
Die lateiniſchen Proſaiker auf den Gymnaſien. Von Heimbrod, Prof. am Gymn. in Gleiwitz	17— 32
Wiſſen und Können Nr. 2., oder der Unterricht als Diſciplinarmittel. Von Deinhardt, Dir. des Gymn. in Bromberg	33— 45
Dr. Carl Mager	83— 84
Zur Orientirung über den Gymnaſialſtreit in Kurheſſen. Von Dr. Th. Waitz, Profeſſor in Marburg	85— 93
Neue Leiſtungen für Homer. Von Dr. R. Volkmann in Stettin	94—112
Ferneres über die Kopenhagener Volksſchulen und die däniſchen Volksſchulen überhaupt. Von Dr. C. Kleinpaul in Altona	113—120
Die Weltgeſchichte und der Glaube. Als Einleitung in die neuere Geſchichte. Von G. Künzer, Rector der h. Stadtſchule in Weißenfels.	121—132
Ueber die griechiſchen Myſterien. Von Schulrath Dr. Wehrmann in Stettin	165—189
Die Altonaer Sonntagsſchule. Von Dr. C. Kleinpaul in Altona	190—204
Die heutigen ſprachhiſtoriſchen und ſprachphiloſophiſchen Beſtrebungen in Frankreich. Von Profeſſor Dr. H. Schweizer in Zürich	205—223
Die Anwendung der Reſultate der Sprachvergleichung beim lateiniſchen Unterricht. Von Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich	245—272
Bemerkungen zu: Ueber das Studium der Mathematik auf Gymnaſien von Dr. E. von Cölln. Von J. Winkler, Realſchullehrer in Perleberg	273—278
Dr. Carl Mager's Leben aus ſeinen Schriften, Briefen und authentiſchen Privatmittheilungen dargeſtellt von W. Langbein	309—388

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

1. Das Buch der Weltweisheit ꝛc.	
2. L. Noack, Geſchichte der Philoſophie in gedrängter Ueberſicht. [Superintendent Thilo in Markoldendorf.]	46— 57

B. Pädagogik.

Dr. Volkmar, Geſchichte der Kloſterſchule zu Walkenried. [Profeſſor Dr. Cramer in Stralſund.]	58— 63

Seite.

1. Pädagogiſche Samenkörner.
2. Leiſtner, die Gedächtnißübungen in der Volksſchule.
3. Denzel's Anſchauungsunterricht von Wrage.
4. Die drei Preuß. Regulative beurtheilt ꝛc.
5. Dr. Maier, unſere Schulgemeinde.
6. Mütterliche Briefe.
7. Alrebi, Wer Gott vertraut ꝛc. [Dr. G. in B.] ..... 63— 65

Dr. Helfenſtein, die Entwickelung des Schulweſens in ſeiner culturhiſtoriſchen Bedeutung. [Prof. Dr. Cramer in Stralſund.] ..... 133—141

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Stier, Hebr. Vocabularium.
2. Dr. Fürſt, Hebr. und chaldäiſches Wörterbuch. [Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] ..... 141—144
1. Haupt u. Krahner, Vocabularium latinum.
2. Langenſiepen, Originationis latinae liber memorialis. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] ..... 145—149

Dr. Michelis, Beiträge zur Reform der Grammatik. [Rector Otto in Mühlhauſen.] ..... 149—151

Dr. Kleinpaul, Elementarbuch der däniſchen Sprache. [Profeſſor de Caſtres in Altona.] ..... 152—153

Ruthardt, Lateiniſches Schulvocabular. [Selbſtanzeige.] ..... 224—238
1. Madvig's lateiniſche Sprachlehre von Dr. Tiſcher.
2. Dr. Tiſcher, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. [Oberlehrer Dr. Haacke in Burg.] ..... 279—285

Dr. Ellendt, Materialien zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche. [Dir. Dr. Krah in Inſterburg.] ..... 285—290

Englmann, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lat. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] ..... 290—292

Dr. Gröbel, Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lat. [Conrektor Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] ..... 292—295

II.

Fritſche, Theokrits Idyllen. [A.] ..... 153—155

Dr. Hartmann, Arrians Anabaſis. [Oberlehrer Buddeberg in Eſſen.] ..... 155—156

Urlichs, Chrestomathia Pliniana. [Dr. Volkmann in Stettin.] 157- 163

III.

1. Dr. von Spruner, hiſt.-geogr. Schul-Atlas von Deutſchland.
2. F. Voigt, hiſt.-geogr. Schul-Atlas.
3. König, hiſt.-geogr. Hand-Atlas. [Lgbn.] ..... 66— 67

V.

1. Dr. Riecke, Die Rechnung mit Richtungszahlen.
2. Snell, Lehrbuch der Geometrie.
3. Dr. Mink, Lehrbuch der Geometrie.
4. Dr. Zehfuß, Lehrbuch der Arithmetik. [Lgbn.] ..... 68— 73

Orelli, Lehrbuch der Algebra. [Prof. Dr. Kern in Coburg.] ..... 163—164

Bayer, Lehrbuch der Elementarmathematik. [Lgbn.] ..... 295—297

VII.

Ueber naturwiſſenſchaftlichen Unterricht. Von Oberlehrer Meyer in Celle ..... 74— 77

Seite.

1. Dr. Giebel, Lehrbuch der Zoologie.
2. Hoffmann, Lehrbuch der Botanik.
3. Dr. Kenngott, Lehrbuch der Mineralogie.
4. Völter, Deutſchland und die angrenzenden Länder.
5. Dr. Burmeiſter, Grundriß der Naturgeſchichte.
6. Dr. Leunis, Analytiſcher Leitfaden.
7. Kluge, Lehrbuch der Naturgeſchichte. [Oberlehrer Meyer in Celle.] ..... 77— 80

E. Stößner, Elemente der Geographie. [Oberl. Meyer in Celle.] ... 164
Arendts, Naturhiſtoriſcher Schulatlas. [Lgbn.] 244
Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. [G. von Boguslawski in Stettin.] 297—300

VIII.

Moſcheles, Beethoven, Mozart ꝛc. in ihren Werken für Pianof. [Lgbn.] 244

IX.

Dr. Böhmer, Die Lehrunterſchiede der katholiſchen u. evangeliſchen Kirche. [Dr. Bobertag in Schweidnitz.] ..... 238—244
1. Caſpari, Geiſtliches und Weltliches.
2. Glaſer, Erzählungen aus dem Reiche Gottes
3. Joſephſon, Broſamen. [Dr. Schubart in Weimar.] ..... 300—304

III. Vermiſchte Aufſätze.

An die Freunde der Pädag. Revue. Vom Herausgeber. ..... 305—308

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.

Funfzigster Band.

(Nr. 1—10 der zweiten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Rengerschen Buchhandlung (O. Struwe).

1858.

Vorlesungen

über

Geschichte

von

Dr. Hagen

Professor an der Königl. Friedrich-Wilhelms-Univ. zu Berlin.

Dritter Band.

(Nr. 1—46 der zweiten Serie)

Berlin,
Verlag der Königlichen Buchhandlung (C.
1855.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. Nro. 1. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Stettin. [Zur Beſeitigung des Mangels an theologiſch gebildeten Gymnaſiallehrern] ſoll nach der „D. A. Z." mit dem 1. October d. J. zu Magdeburg ein ſogenannter Candidatenconvict ins Leben treten und mit dem dortigen Pädagogium verbunden werden. Außerdem geht man in den maßgebenden Kreiſen damit um, dergleichen Inſtitute auch zu Naumburg und Merſeburg zu errichten, indem an den dortigen Domſchulen eine Anzahl junger Theologen unter dem Namen „Domcandidaten" als Hülfslehrer angeſtellt werden ſollen. Die desfallſigen Koſten gedenkt man aus den Revenuen der unbeſetzt gebliebenen Domherrenſtellen zu beſtreiten. — Die bekannte Verfügung vom 10. Auguſt 1853 (Päd. Rev. 35, S. 369) betreffend die Modification der Prüfung pro facultate docendi für Candidaten der Theologie hat freilich nicht eben viel theologiſches Blut in die Lehrercollegien gebracht. Die Kirche bedarf ihrer Candidaten jetzt mehr als früher, und ſieht den Dienſt an der Schule meiſt nicht als eine erwünſchte Thätigkeit ihrer künftigen Geiſtlichen an. Da ſolche Wünſche, wie der Zeit in der Revue ausgeſprochen ſind, (34, S. 277 ff) der Kirche wohl kaum zu Ohren gekommen ſind, und auch eben dort nicht Erfüllung gefunden haben würden, ſo muß die Schule denn weiter verſuchen, wie ſie ſich hilft, da ihr die Kirche nicht helfen will, oder wenigſtens nicht ſo würde helfen wollen, wie es der Schule allein zuläſſig erſcheinen kann.

— — c. [Mangelhafte Präparandenbildung.] Die K. Regierung zu Potsdam hat unter Hinweiſung auf die früheren Verfügungen vom 29. Mai und 18. Juli 1855, die Bildung von Präparanden für das Schullehrerſeminar betreffend, an die Superintendenten, Prediger und Lehrer ihres Verwaltungsbezirks eine Aufforderung erlaſſen in der dieſelbe der „Voſſ. Ztg." zufolge, aufs Neue dringend auffordert „nicht nur der Präparandenbildung überhaupt beſondere Aufmerkſamkeit und Sorgfalt

zu widmen, ſondern es ſich auch ausdrücklich angelegen ſein zu laſſen, geeignete junge Leute für den Lehrerberuf zu ermitteln, ihnen zu deſſen Erwählung Anregung zu geben und zur Ausführung ihres Vorhabens mit Rath und That behülflich zu werden, indem ſich leider zeige, daß noch in ganzen Superintendenturen gar keine Präparanden vorhanden ſind, was um ſo mehr zu beklagen ſei, als die Errichtung eines zweiten Seminars im Potsdamer Regierungs-Bezirk (Oranienburg) in naher Ausſicht ſtehe und daher ein Mangel an aufnahmefähigen Präparanden zu beſorgen ſei. Aber auch die Qualification betreffend, hätten die meiſten Präparanden billigen und nothwendigen Anforderungen nicht entſprochen; anſtatt einer energiſchen Erfaſſung und Durcharbeitung des Stoffes, anſtatt der Klarheit im Denken und Urtheilen, der Sprachgewandtheit und Mittheilungsfähigkeit zeige ſich vielmehr eine bedauerliche geiſtige Ungelenkigkeit bei vielen Präparanden, Ungewandtheit und Schwerfälligkeit im Sprechen, geſchweige denn eine zuſammenhangende und fließende Mittheilung ihrer Gedanken oder auch nur des Geleſenen oder Gehörten, und die Ausdrucksloſigkeit, ja, wohl Sinnloſigkeit ihres Leſens, Sprechens und des mündlichen Vortrages gelernter Sprüche, Lieder, Katechismusſtücke, trete überall hervor. Die bloſe Einprägung des Lehrſtoffes, womit die meiſten Präparandenbildner das Ihrige gethan zu haben glauben, ſei es alſo nicht, worauf es ankomme, um wohlvorbereitete Zöglinge für die Seminarien zu liefern.“ Solchen Verfügungen gegenüber mag es denn mit der Zeit doch immer ſchwerer werden, in den Regulativen nur Obſcurantismus und Knechtung der Geiſter unter dem Mechanismus des Gedächtniſſes zu ſehen. Eine ähnliche Verfügung iſt in Schleſien ergangen. Auch dort haben die Prüfungen der Schulamts-Aſpiranten öfter den traurigen Ausgang, daß die große Mehrzahl der Examinanden als fähig zur Verwaltung eines Schulamtes nicht befunden wird. Offenbar fehlt ſolchen angehenden Lehrern die rechte Anweiſung und Führung bei ihren Studien, und hat daher das königliche Konſiſtorium der Provinz Schleſien die Geiſtlichen und Lehrer ermahnt, den unter ihrer Aufſicht ſtehenden Schulamts-Aſpiranten mit Rath und That zur Hand zu gehen, und ſie auf das für die Prüfungen zu erlangende Maaß der Kenntniſſe aufmerkſam zu machen.

— c. Berlin. Eine Verfügung an die Hauptlehrer und Lehrer-Collegien der Berliner Communal- und Armenſchulen Seitens der ſtädtiſchen Schuldeputation giebt denſelben auf, motivirte Lehrpläne für jede einzelne Anſtalt, an denen ſie angeſtellt ſind, auszuarbeiten und der Schuldeputation einzureichen. Es ſollen zu dieſem Behuf beſondere Conferenzen angeſetzt, die einzelnen Disciplinen beſprochen und discutirt, über den Gang der Verhandlungen Protokolle geführt und dieſe ebenfalls beigelegt

werden. Der Termin der Einreichungszeit iſt auf den 1. Januar künftigen Jahres feſtgeſtellt. Die Geſichtspunkte, welche in dem Circular dabei als leitende angeſehen werden, ſind die gemachten Wahrnehmungen, daß nach den Lokalitätsverhältniſſen und Bevölkerungsſchichten ſich die Anforderungen und Aufgaben der Volksſchule weſentlich verſchieden ſtellen, und daß demnach aus dieſen Specialentwürfen ein angemeſſenerer, dem wahren Bedürfniß der jeweilig eingeſchulten Jugend anſchließenderer Unterrichtsplan ſich ergeben werde. Es ſind freilich erſt wenige Jahre her, daß die ſtädtiſche Schuldeputation ſelbſt einen Normallehrplan für ſämmtliche Communal- und Privatſchulen Berlins ausgearbeitet und auf deſſen Durchführung ſtreng gehalten hat; deſſenungeachtet mußten halbjährliche Lectionspläne eingereicht und deren Genehmigung reſp. Abänderung abgewartet werden. Es ſcheint demnach, daß ſowohl jene normalen Beſtimmungen von oben her, als dieſe ſemeſtralen Entwürfe gewiſſe Schwierigkeiten nicht aus dem Wege geräumt haben, und daß man endlich zu dem entgegengeſetzten Verfahren greift, die Stimme der Lehrer und Pädagogen ſelbſt darüber zu hören. Natürlich gilt auch jetzt deren Urtheil nur als ein bedingtes, und der ſtädtiſchen Schuldeputation bleibt die fernere Aufgabe, aus dieſen Actenſtücken das Endgültige herauszuſuchen und mit Belaſſung der Beſonderheiten die nothwendigen allgemeinen Geſichtspunkte in den Lectionsplänen feſtzuſtellen. Die letzte Beſtätigung bleibt dem k. Provinzial-Schulcollegium vorbehalten. — Daß die Regulative Raum und Freiheit laſſen, den verſchiedenen Schulgemeinden zu entſprechen, iſt von der Regierung von vorn herein offen und klar ausgeſprochen worden.

— — c. [Das Kön. Schullehrerſeminar in Berlin] iſt nicht im Stande, den Communal-Armen- und den Privat-Parochial-Schulen ſo viel geprüfte Zöglinge zu liefern, als dieſelben bedürfen. Während das qu. Seminar jährlich nur etwa 18 Zöglinge entläßt, kamen aus den verſchiedenen Provinzen Preußens im Jahre 1856 allein über achtzig Lehrer nach Berlin, welche an den in Rede ſtehenden Schulen Beſchäftigung fanden. Es iſt aber ein dringendes Bedürfniß, daß die Befriedigung dieſes Bedürfniſſes nicht länger mehr dem Zufall anheim gegeben werde, da ſonſt leicht unangenehme Folgen für das hieſige Schulweſen daraus erwachſen könnten. Es wird mit dem Gedanken umgegangen, ſeitens der Stadt ſich die Heranbildung der erforderlichen Lehrkräfte angelegen ſein zu laſſen.

— c. [Ueber die ſchleſiſchen Schullehrer-Seminare] ſchreibt man der N. Pr. Ztg.: Die Staatsſorge um die Volksbildung geht auch in unſerer Provinz ihren gemeſſenen, aber ſichern Schritt vorwärts. Die Evangeliſchen beſitzen bereits drei Schullehrer-Seminare, zu Bunzlau, Münſterberg und Steinau, ſämmtlich in Niederſchleſien; die Katholiken

ebenfalls drei, zu Breslau für Niederſchleſien und zu Ober-Glogau und Peiskretſcham für Oberſchleſien. Dermalen iſt wiederum die Errichtung von vier neuen Seminaren im Werke. Die Evangeliſchen ſollen ein utraquiſtiſches zu Kreuzburg in Oberſchleſien erhalten, mit welchem die vor einigen Jahren zu Conſtadt ins Leben getretene utraquiſtiſche Präparanden-Anſtalt verbunden werden ſoll. Außerdem wird auf Antrag und mittelſt Zuſchüſſen der Oberlauſitziſchen Landſtände ein eigenes Seminar für dieſen Landestheil in Reichenbach bei Görlitz hergeſtellt werden, in Folge deſſen dann natürlich die bislang von daher für Bunzlau fließenden Beneficien in Wegfall kommen und aus Staatsmitteln zu decken ſind. Die Katholiken erhalten mit Nächſtem ein eigenes Seminar für den Regierungs-Bezirk Liegnitz zu Liebenthal, Löwenberger Kreiſes, und in ſichere Ausſicht iſt auch für ſie ein utraquiſtiſches genommen; nur die Wahl ſchwankt noch zwiſchen Peiskretſcham und Czarnowanz. Ueber das von der Commune Beuthen in Oberſchleſien projectirte katholiſche Gymnaſium herrſcht ſeit einiger Zeit tiefes Schweigen; das dafür beſtimmte Gebäude ſcheint einem andern Zwecke überantwortet worden zu ſein. Wahrſcheinlich hatte man zu ſicher auf Staats-Beihülfe gerechnet, ein Anſpruch, zu dem ein an Hülfsquellen ſo reicher Bezirk ſchwerlich berechtigt war.

— d. Höhere Bürgerſchulen. Programme 1857. Stettin, Friedrich-Wilhelms-Schule. Dir. Kleinſorge. Abhandlung: Sur l'originalité de Gil Blas vom Oberlehrer Dr. Robolsky. — Aus den Schulnachrichten erwähnen wir eines Geſchenks, welches der Schule aus dem Kreiſe ihrer Schulgemeinde her zu Theil geworden, um dadurch den Grund zu einem Capital zu legen, aus deſſen Zinſen Lehrer unterſtützt würden, welche zur Wiederherſtellung ihrer Geſundheit oder zu ihrer Erholung eine Reiſe machen müßten. Die bereits früher auch in der Revue erwähnte Einrichtung einer Societät für die Wittwen und Waiſen der Lehrer der Fr. Wilh.-Schule iſt ſeitdem beſtätigt und ins Leben getreten, und verſpricht den gedeihlichſten Fortgang. Das Statut dieſer Societät iſt dem Programm beigeheftet; wir empfehlen es der beſonderen Beachtung.

— — Breslau. Höhere Bürgerſchule zum h. Geiſt. Rector Kämp. Abhandlung: Beitrag zum Rechenunterricht auf höheren Schulen. Von Dr. Fuchs.

— — Neiße. Director Dr. Sondhauß. Abhandlung: Ueber den weſentlichen Unterſchied zwiſchen Pflanzen und Thieren. Von R. Hawlitſchka.

— — Grüneberg. Director Dr. Brandt. Abhandlung: Ueber den Einfluß der Kant'ſchen Philoſophie auf die Dogmatik, nebſt kurzem Urtheil über die Verbindung der Philoſophie mit der poſitiven Re-

ligionslehre überhaupt. Von Oberlehrer Aumann. — Die Anſtalt hat die Berechtigung zu Entlaſſungsprüfungen erhalten. Mit den Turnübungen ſind militäriſche Uebungen verbunden.

— Magdeburg. Dir. Dr. Holzapfel. Abh.: Bedenken gegen Herodot's aſiatiſche Reiſe. Von Breddin.

— — Halle. Inſp. Prof. Ziemann. Abh.: Zur Zins- und Disconto-Rechnung. Von Dr. Günther. — Die Schulnachrichten enthalten einen bemerkenswerthen Bericht über Methode und Lehrgang des phyſikaliſchen Unterrichts, nebſt den in Secunda gelöſten phyſikaliſchen Aufgaben. — Der Bau des neuen Schulhauſes iſt nunmehr beendet.

— — Aſchersleben. Dir. Dr. Uhl. Abh.: 1) Zur Theorie der Parabel. 2) Zuſammenſtellung der wichtigſten Sätze über die geometriſchen Oerter in der Ebene. Von Oberlehrer Voigt.

Halberſtadt. Dir. Dr. Spilleke. Abh.: Die Trigonometrie von Copernicus, überſetzt vom Oberlehrer Dr. Menzzer.

— — Burg. Dir. Brohm. Abh.: 1) Drei Schulreden des Directors, zwei gehalten bei der Einführung neuer Lehrer, die dritte beim Jahresſchluß und zugleich zur Entlaſſung zweier Lehrer. — Wir möchten auf dieſe drei Reden wie auf die vierte unten zu erwähnende beſonders hinweiſen. Der Verf. bemerkt zum Eingange: Programme wollen einen Einblick in das geſammte Schulleben gewähren. Reden nun, welche bei Schulfeierlichkeiten gehalten werden, offenbaren einerſeits den Sinn, in welchem die Lehrer arbeiten, und das Ziel, zu welchem ſie die Schüler zu führen ſtreben; andrerſeits haben ſie das Leben der Schüler ſo wie es iſt zur Grundlage. Indem ſie ſo beide Seiten des Schullebens, die ideale wie die reale, in ſich aufnehmen, ſind ſie wohl geeignet, dem oben angedeuteten Zweck zu dienen. — Herr Dr. Brohm erbaut in dieſen Reden, bei beſondren Veranlaſſungen, wie in den gemeinſamen Schulandachten, deren Themata (Nr. 231 bis 274) mitgetheilt werden, ſeine Schule auf dem einen rechten Grunde, der da gelegt iſt, Jeſus Chriſtus, und bemißt die Aufgabe des Lehrers nach dem apoſtoliſchen Wort: Dafür halte uns Jedermann, nämlich für Chriſti Diener und Haushalter über Gottes Geheimniſſe. — Außer den drei Reden des Directors enthält das Programm noch die des Herrn Kirchner zur Feier des Geburtstags des Königs über das Thema: Wie erzieht die Schule zur wahren Vaterlandsliebe?

— — Siegen. Director Dr. Schnabel. Abhandlung: Ueber die Flora des Siegerlandes. Von Engſtfeld. Fortſetzung. — In den Schulnachrichten bemerkt der Director folgendes über den lateiniſchen Unterricht: In Betreff des nachſtehend mitgetheilten Lehrplans glaubt Referent

darauf aufmerkſam machen zu müſſen, daß das Lehrercollegium bei Aufſtellung und Durchführung deſſelben insbeſondere eine größere Concentration und Vertiefung für die einzelnen Unterrichtsobjecte bezweckt hat. Aus dieſer Rückſicht erſchien uns vorzugsweiſe eine angemeſſenere Stellung und Vertheilung des lateiniſchen Sprachſtoffs erforderlich. Die vollſtändige Realſchule verlangt die lateiniſche Sprache nicht allein, weil ſie ein durch kein anderes Unterrichtsobjekt zu erſetzendes formales Bildungsmittel darbietet, ſondern auch deshalb, weil durch ſie allein eine gründliche etymologiſche und ſyntaktiſche Grundlage für die neueren Sprachen und eine allgemein gültige Terminologie für die andern Wiſſenſchaften, vor allem die Naturkunde, gewonnen wird. Soll ſie dieſe wichtigen Zwecke erfüllen und wollen wir dabei der pſychologiſch begründeten, durch die Erfahrung beſtätigten, Thatſache Rechnung tragen, daß die Schüler nur ſo lange mit wahrem, innerm Eifer ſich dem Lateiniſchen zuwenden, bis die neueren Sprachen und Realien in den Vordergrund treten, ſo müſſen wir ſorgen, daß der Zweck deſſelben dann erreicht iſt, wenn die letztgenannten Gegenſtände das Bewußtſein des Lernenden zu erfüllen und ſeine volle geiſtige Kraft in Anſpruch zu nehmen beginnen. Eine unbefangene Beobachtung ergiebt, daß ein ſolcher Wendepunkt in der Tertia eintritt und es ſtellt ſich demnach naturgemäß die Aufgabe heraus, das reglementsmäßige Ziel des lateiniſchen Unterrichts mit dieſer Klaſſe zu abſolviren. Hört das Latein in den oberen Klaſſen auch nicht ganz auf, ſo verliert es doch ſeine Dignität als Hauptunterrichtsgegenſtand und beſchränkt ſich auf wenige, mehr der Erhaltung und Befeſtigung als der Erweiterung des bisherigen Wiſſens gewidmete, Stunden. Der Lernende findet demnach für die untern Klaſſen ſeinen wiſſenſchaftlichen Concentrationspunkt im Latein, für die oberen in den durch die lateiniſche Formen- und Satzlehre erſt zum gründlichen Verſtändniß gelangenden neueren Sprachen und Realwiſſenſchaften, denen ſelbſtverſtändlich die früher dem Latein zugewandte Mehrzeit jetzt wieder zufällt. Es dürfte keinem Zweifel unterliegen, daß die Schüler durch Entfernung des zerſtreuenden Vielerlei ſich den wenigern, ihnen zu gleicher Zeit gebotenen Lehrobjekten mit mehr Liebe und Erfolg zuwenden und daß bei einer ſolchen, ihrer wachſenden Intelligenz entſprechenden, Concentrirung ſich günſtigere Bildungsreſultate, als bisher herausſtellen müſſen. Die Königl. Regierung hat deshalb auch mit dankenswerther Bereitwilligkeit dem neuen, zunächſt in den unteren Klaſſen zur Ausführung gelangenden, Lehrplan ihre Zuſtimmung gegeben.

— — Lippſtadt. Dir. Oſtendorf. Die Anſtalt hat das Recht zur Abhaltung von Entlaſſungsprüfungen erhalten. Das Oſterprogramm 1857 enthält nur die Schulnachrichten. Wir bemerken, daß für den Sprachunterricht folgende Stundenzahlen ausgeſetzt ſind:

Latein	in VI.	9	V.	7	IV.	7	III.	4	II.	3	I.	3
Franzöſiſch		—		5		5		4		4		4
Engliſch		—		—		–		4		3		3
Deutſch		5 u. Geſch.		5		3		3		3		3

Mit den Turnübungen ſind militairiſche Uebungen, Schwimmunterricht und Schlittſchuhlaufen eng verbunden. Dieſe dienen weſentlich dem Schulleben, das auch ſonſt vielfach im Sinne der Revue angebaut wird. Wie ernſt es die Schule mit dem Schwimmen und Schlittſchuhlaufen nimmt, dafür zeugen die folgenden humoriſtiſchen ſtatiſtiſchen Mittheilungen: Es waren am Schluſſe des Sommer-Semeſters in der erſten Schwimmordnung (Taucher) 3, in der zweiten (Springer) 3, in der dritten (Fahrten-Schwimmer) 30, in der vierten (Waſſertreter) 14, in der fünften (Rücken-Schwimmer) 3, in der ſechſten (Freiſchwimmer) 9, in der ſiebenten (Anfänger) 5, in der achten (Zappeler) 13, in der neunten (Schwimmſchüler) 54, in der zehnten (Zitterer) 0, in der eilften (Greiner) 0, in der zwölften (Waſſerſcheue d. h. Dispenſirte) 8 Schüler. Am Schluſſe des Winterſemeſters waren in der erſten Ordnung der Schlittſchuhläufer (Hrimthurſen) 0, in der zweiten (Holländer) 10, in der dritten (Tanzmeiſter) 27, in der vierten (Renner) 37, in der fünften (Rippenſtößer) 15, in der ſechſten (Eisbären) 21, in der ſiebenten (Dandies) 6, in der achten (Gründlinge) 5, in der neunten (Eisgänſe) 4, in der zehnten (Zitterer) 7, in der eilften (Greiner) 5, in der zwölften (Landratten, d. h. Dispenſirte) 2 Schüler.

Bei dem zum 15. October ausgegebenen Programm finden wir als Abhandlung: Die Leibesübungen an der hieſigen Realſchule. Eine Berichterſtattung vom Director. — Offenbar wird an die Turnübungen in Lippſtadt ein ganz beſonderer Fleiß gewandt, und die perſönliche thätige Theilnahme des Directors an der Leitung derſelben läßt denn ganz außergewöhnliche Reſultate und Früchte hervortreten, wie die kurzen und keineswegs auf Oſtentation ausgehenden Mittheilungen in den Schulnachrichten doch deutlich erkennen laſſen.

Ueber die Abhandlung bemerkt der Verfaſſer, daß ſich in ihr mannigfache Gelegenheit darbot, die pädagogiſchen Grundſätze des Lehrercollegiums zu entwickeln. Ueber dieſe ſchickt er ein Wort voraus, welches ſo recht aus der innerſten Seele der Revue her geſprochen iſt: Ausgehend von dem Gedanken, daß man in einer Schule Unterricht und Erziehung nicht trennen könne noch dürfe, daß alſo der öffentliche Lehrer auch, ſoweit es die Verhältniſſe geſtatten, Erzieher im vollen Sinne des Wortes, daß ferner jede Erziehung praktiſch ſein müſſe, daß aber die Erziehung nicht dann praktiſch ſei, wenn ſie durch Hereinziehung des ſpäteren Lebens in den Unterrichtskreis

die Unbefangenheit und Idealität der Jugend ſtört, ſondern dann, wenn ſie in einem abgeſchloſſenen Kreiſe das ſpätere Leben im kleinen vorbildet — hat unſer Collegium in dem Laufe von ſieben Jahren nach und nach ein Schulleben geſtaltet oder, wie ich wohl richtiger ſage, unter den (durch die Zuſtände unſerer Stadt, die Beſonderheit einer entſtehenden Realſchule und die nach oben hin überwiegende Zahl auswärtiger Schüler) gegebenen Verhältniſſen ein Schulleben ſich geſtalten laſſen, worin Einiges eigenthümlich erſcheinen mag. Will man dieſes Eigenthümliche als ein, nur nicht ganz geiſtloſes Spiel betrachten, ſo haben wir dagegen nichts einzuwenden — ein derartiges Spiel hat für die Jugend ſeine gute Berechtigung. Unſerſeits ſehn wir allerdings in unſerem ganzen Schulleben einen ernſten Inhalt — ernſt freilich nicht in dem Sinne des vielfach eingezwängten ſpäteren Lebens, wohl jedoch in dem idealeren Sinne, welchen die Jugend am beſten begreift und der Begriff eines Gymnaſiums uns zu verlangen ſcheint. Gymnaſium aber nenn' ich, in Erinnerung an die urſprüngliche Bedeutung des Wortes, hier auch die Realſchule, die, wenngleich ohne griechiſchen Unterricht, doch Manches von den Griechen lernen kann.

— — Münſter. Dir. Dr. Schellen. Abh.: Plan zu einem Wörterbuche der Franzöſiſchen Ausſprache für Schüler. Von Dr. Plifke. — In den Schulnachrichten wird mitgetheilt, welche größeren Spaziergänge die Claſſenlehrer mit den Schülern unternommen haben.

— c. Hamm. [Jubiläum des Gymnaſiums.] Das Evangeliſche Gymnaſium zu Hamm hat am 28. Mai 1857 ſein zweites Säcularfeſt feierlich begangen. Von dem großen Kurfürſten als „academiſches Gymnaſium" gegründet und am 28. Mai 1657 eröffnet, wurde es im Jahre 1781 durch den großen König mit der in der Stadt ſeit der Mitte des 13ten Jahrhunderts beſtandenen lateiniſchen Trivialſchule zu einer Anſtalt verſchmolzen und zugleich in ein Gymnaſium im neueren Sinne des Worts umgewandelt, und hat ſeitdem unter den Gymnaſien der Provinz Weſtfalen ſtets eine ehrenvolle Stelle behauptet, weshalb auch das jetzt begangene zweite Jubelfeſt (die Feier des erſten im Jahre 1757 war durch die damalige Occupation der Grafſchaft Mark durch die Franzoſen verhindert worden) ſich einer allgemeinen Theilnahme zu erfreuen hatte. Der höhere Lehrſtand der Provinz war dazu von Seiten der Anſtalt durch ein von dem erſten Oberlehrer, Prof. Rempel verfaßtes lateiniſches Feſtgedicht, das größere Publikum durch ein Programm eingeladen worden, welches Mittheilungen aus der Geſchichte des Gymnaſiums, auch für die allgemeine Schul- und Culturgeſchichte werthvoll, von dem Gymnaſial-Director Dr. Wendt, eine wiſſenſchaftliche Beigabe von dem 3. Oberlehrer

Dr. Troß, *) und das lateiniſche Carmen Saeculare von dem 2. Oberlehrer, Prof. Dr. Stern enthält.

Die Leitung des ganzen Feſtes hatte ein aus Mitgliedern des Gymnaſial-Curatoriums, Lehrern des Gymnaſiums, Beamten und Bürgern der Stadt zuſammengetretenes Feſtcomité übernommen, und hat ſich dieſer vielfach ſchwierigen Aufgabe in umſichtiger, würdiger Weiſe entledigt. Zur Beſtreitung der Koſten war von dem Herrn Unterrichts-Miniſter die Summe von 200 Thlr., von dem Stadtvorſtande noch ein weiterer Zuſchuß von 150 Thlr. bewilligt worden, auch hatten ſich nicht wenige Einwohner der Stadt zur Aufnahme auswärtiger Feſtgenoſſen bereit erklärt; und den Tag ſelbſt beging die mit Ehrenpforten, Kränzen und Laubgewinden geſchmückte Stadt mit ſo freudiger Betheiligung, daß darin die volle Anerkennung des Werthes und der Bedeutung des Gymnaſiums für die ſtädtiſche Bevölkerung in der unverkennbarſten Weiſe ſich ausſprach. Von Seiten der Stadtbehörden waren die Herren Finanzminiſter v. Bodelſchwingh Exc., welcher als früherer Schüler der Anſtalt und ſpäterer Vorſitzender ihres Curatoriums ihr ſein Wohlwollen unverändert bewahrt hatte, Oberpräſident Dr. v. Duesberg Exc., Regierungs-Präſident v. Spankeren aus Arnsberg, Generalſuperintendent Wiesmann aus Münſter, außerdem die beiden Departementsräthe des Königl. Pr. Schulcollegiums der an ſie ergangenen Einladung gefolgt; die Gymnaſien der Provinz waren, mit einziger Ausnahme des Gymnaſiums zu Coesfeld, durch einen größeren oder geringeren Theil ihrer Lehrercollegien, die meiſten derſelben auch durch ihre Directoren vertreten, und nicht wenige ſprachen ihre Glückwünſche noch durch eine beſondere Feſtgabe aus; ſo namentlich das Gymnaſium zu Dortmund durch eine Epistola gratulatoria mit einer wiſſenſchaftlicher Beilage **) die Gymnaſien zu Münſter, Soeſt und Gütersloh durch lateiniſche Feſtgedichte, zu Herford und Minden durch lateiniſche Votivtafeln. Eben ſo hatte ſich auch eine große Anzahl ehemaliger Schüler des Gymnaſiums zuſammengefunden, als deren älteſter (und wahrſcheinlich der älteſte damals lebende Schüler des Gymnaſiums überhaupt) der 80jährige (ſeitdem verſtorbene) penſionirte Oberſtlieutenant v. Wolfersdorf in Arnsberg, ein Sohn des in der Provinz noch wohlbekannten und oft genannten Generals v. Wolfersdorf, hier eine namentliche Erwähnung verdient.

---

*) Der Titel derſelben heißt: Chronicon Sancti Michaelis monasterii in Pago Virdunensi. ex antiquissimo codice nunc primum integrum edidit L. Tross. Hammone, 1857. 28 S. in 4to. Lgbn.

**) Gustavi Hildebrand Specimen lexici Liviani. Tremoniae. 18 S. in 4to.

Am Morgen des Jubeltages um 8 Uhr verſammelten ſich die auswärtigen Feſtgenoſſen, die Mitglieder der Königlichen und ſtädtiſchen Behörden, das Gymnaſial-Curatorium mit dem Lehrercollegium und dem Schülercötus, ſo wie eine große Zahl von einheimiſchen Freunden des Gymnaſiums in dem Vorhofe des Gymnaſialgebäudes, und begaben ſich von hier nach Abſingung des Chorals: Nun danket Alle GOtt ꝛc. in geordnetem Zuge zur Hauptkirche. Ein auf das Feſt bezüglicher Gottesdienſt, bei dem der Pfarrer Platzhoff, Mitglied des Gymnaſial-Curatoriums, über Pſ. 77, 6. 12. 13 die Jubelpredigt hielt, eröffnete hier die Reihe der Feierlichkeiten. An ihn ſchloß ſich nach kurzer Pauſe die Schulfeier des Gymnaſiums, beſtehend aus einem Redeacte, in welchem Primaner mit eigenen deutſchen und lateiniſchen Gedichten, Schüler der übrigen Klaſſen mit dem Vortrage memorirter proſaiſcher und poetiſcher Stücke auftraten, deren Auswahl (Alterthum — Vaterland) durch den Zweck, den Ehrentag eines Preußiſchen Gymnaſiums zu feiern, beſtimmt worden war, und geſchloſſen durch die Feſtrede des Gymnaſialdirectors, welche an die Entſtehungs- und Entwicklungsgeſchichte der Anſtalt anknüpfend, ſich über die Bedeutung eines Preußiſchen Gymnaſiums in der Jetztzeit verbreitete, und zugleich den Dank der Anſtalt für die ihr während ihres Beſtehens und insbeſondere jetzt wieder von den hohen Staatsbehörden zu Theil gewordenen Wohlthaten ausſprach. Es war nämlich auf Verwendung des Geh. Staatsminiſters v. Raumer Exc. von des Königs Majeſtät dem Gymnaſium eben jetzt ein neuer Zuſchuß von jährlich 580 Thlr. zur Verbeſſerung der Lehrergehälter bewilligt, und außerdem durch Ueberreichung der (in dem Feſtſaale aufgeſtellten und bekränzten) Büſten der drei mit der Säcularfeier in der nächſten Beziehung ſtehenden Landesfürſten — des großen Kurfürſten, des großen Königs und des jetzt regierenden Königs Maj. — ein bleibendes Erinnerungszeichen an dieſes zweite Jubelfeſt gewährt worden.

Auf das Feſtmahl, zu welchem auch die Primaner des Gymnaſiums hinzugezogen wurden, folgte am Nachmittage ein von dem ſchönſten Wetter begünſtigtes, faſt von allen Feſtgenoſſen beſuchtes Schüler-, Schul- und Turnfeſt auf dem, eine halbe Stunde von der Stadt entlegenen Schützenplatze, und mit dem Fackelzuge, in welchem ſpät Abends die Schüler unter Führung ihrer Lehrer zur Stadt zurückkehrten, endigte ein Feſttag, der bei Allen, die ihn erlebt, den ungetrübten Eindruck eines in heiterer und doch erhebender Stimmung verlebten Tages hinterlaſſen hat, und durch deſſen Nachklang die dankbare Anhänglichkeit an unſer theures Fürſtenhaus, dem die Evangeliſche Bevölkerung der Provinz außer ſo vielen andern Wohlthaten auch die Stiftung dieſer Anſtalt verdankt, gewiß in einem weit über die unmittelbare Theilnahme des Feſtes hinausreichenden Kreiſe genährt und gekräftigt werden wird.

— Stettin. Dir. Dr. Heydemann. Das Programm 1857 enthält eine Abhandlung des Oberlehrers Dr. Friedländer: Zur Erklärung der Pſalmen. Unter den amtlichen Verordnungen wird der Inhalt des in der Revue früher nur ſehr im allgemeinen erwähnten Miniſterialerlaſſes vom 28. April in Betreff des Unterrichts in der Geſchichte und Geographie folgendermaßen mitgetheilt: „Das Heftſchreiben iſt überall zu beſeitigen; die Anzahl der für die aufeinanderfolgenden Claſſen einer Anſtalt zu beſtimmenden Lehrbücher oder Leitfäden iſt auf zwei zu beſchränken; bei der Wahl dieſer Bücher, ſo wie der für die Schüler-Bibliotheken anzuſchaffenden muß die Rückſicht auf die Sphäre des Schulunterrichts und auf das Bedürfniß des Jugendalters maßgebend ſein; wo der confeſſionelle Charakter einer Anſtalt beſtimmt ausgeſprochen iſt, hat die Wahl der Lehrbücher für den Geſchichtsunterricht mehr, als bisher geſchehen, darauf Rückſicht zu nehmen; der geographiſche Unterricht hat ſich an überſichtliche Zuſammenſtellungen des Weſentlichen anzuſchließen.

— Stralſund. Dir. Dr. Nizze. Abhandl: Zur Geſchichte des Stralſunder Gymnaſiums von 1680—1755. Fünfter Beitrag. (Fortſetzung.) Von Prof. Dr. Zober.

— f. Briefen, Erziehungsinſtitut. Dirigent Hartung. Programm 1857. Abhandlung: De bello Cirrhaeo. Von F. W. Hermann. Der Verf. verbreitet ſich über die Urſachen des von dem Amphiktyonen-Bunde gegen Cirrha geführten Krieges, ſtellt die Chronologie des Anfangs her, handelt von den Feldherren, dem Gange der Begebenheiten, der Beendigung des Krieges und berichtigt die Chronologie des Schlußjahres. Nach dem Verf. iſt die Zeit des Krieges in 591 bis 586 zu ſetzen.

Sachſen. Annaberg, Progymnaſium und Realſchule. Director Bach. Programm 1857. Abh.: Die geognoſtiſchen Verhältniſſe und die Erzgänge der Annaberger Gegend, nebſt zwei Karten. Von Dr. F. Schubert. — In den Schulnachrichten wird dreier gemeinſchaftlicher Wanderungen erwähnt, von denen die eine drei Tage erforderte. — Die Schule klagt über vorzeitiges und willkürliches Abgehen, verlangt nach geſetzlichen Beſtimmungen hinſichtlich der für höhere Berufsarten nöthigen allgemeinen Schulbildung und erwartet eine wenigſtens theilweiſe Beſeitigung der angedeuteten Uebelſtände von dem im Entwurf bereits veröffentlichten Gewerbegeſetz. — Die große Mehrzahl der Schüler iſt für den Kaufmannſtand beſtimmt, und gedenkt die Schule aus II oder III zu verlaſſen. Die Aſpiranten des Forſt-, Berg-, Poſtfachs verlaſſen die Schule aus I, die eines Fabrik-kaufmänniſchen Fachs wenigſtens aus II oder I. — Es zeigt ſich alſo auch hier, daß der Kaufmannsſtand nicht derjenige aus den höhern bürgerlichen Ständen iſt, welcher die höchſte Schulbildung für ſich

für nöthig hält. Es denken hier eben viele, Aufwand machen und viele Bedürfniſſe haben ſei Bildung.

In Betreff der allgemeinen Lehr=Bibliothek iſt uns die Einrichtung empfehlenswerth erſchienen, aus ihr eine „Abtheilung für Vaterlands= und Heimathskunde" auszuſondern und beſonders zu numeriren. Es werden dadurch localgeſchichtliche Forſchungen und die Benutzung bei vaterländiſchen Schulfeſten erleichtert.

Kur=Heſſen. ♀ Caſſel, 7. November. [Abänderung der Maturitätsprüfung.] Durch eine Verfügung vom Miniſterium des Innern, vom 7. September d. J. ſind einzelne Beſtimmungen der die Maturitätsprüfungen betreffenden Vollzugsvorſchrift vom 7. Auguſt 1844 abgeändert worden; eine Vereinfachung des Lehrplans iſt jedoch in dieſen Abänderungen nicht enthalten; vielmehr beſchränken ſich dieſelben lediglich auf die Abhaltung der Maturitäts=Prüfungen und zwar auf folgende einzelne Punkte:

1) Zur Prüfung der Reife ſind nur Schüler der Oberprima und zwar in den letzten 3 Monaten des vierten Semeſters ihres Aufenthaltes in der Prima zuzulaſſen.

2) Die Prüfung liegt denjenigen ordentlichen Lehrern und Hülfslehrern ob, welche den Unterricht in den betreffenden Gegenſtänden in Prima ertheilen. Die übrigen ordentlichen Lehrer und Hülfslehrer haben der Prüfung beizuwohnen, und im Falle einer oder mehrere der zur Vornahme der Prüfung zunächſt verpflichteten Lehrer verhindert wären, dieſe zu vertreten.

3) Die ſchriftliche Bearbeitung geſchichtlicher Fragen fällt aus. Dagegen iſt der deutſche und lateiniſche Aufſatz vorzugsweiſe aus dem innerhalb des Schulzieles liegenden geſchichtlichen Stoffe zu entnehmen, um in dieſer Weiſe zugleich zur Prüfung der Kenntniſſe in der Geſchichte zu dienen.

4) Für diejenigen Abiturienten, welche den betreffenden Gymnaſien ſelbſt, während des letzten Jahres angehört haben, tritt eine mündliche Prüfung nur für das Lateiniſche, das Griechiſche, das Deutſche, die Mathematik und die Geſchichte ein. Für die hiernach ausfallenden Gegenſtände (Religionslehre und franzöſiſche Sprache) werden diejenigen Noten angenommen, welche als das Geſammt=Ergebniß der in dem letzten Jahre an den Tag getretenen Fortſchritte und Kenntniſſe auftreten.

5) Die Feſtſtellung der Prüfungsnoten im Einzelnen wie die Erklärung der Reife erfolgt durch Beſchluß des Collegiums der ordentlichen Lehrer und Hülfslehrer, auf Vortrag der einzelnen zur Prüfung verwendeten

Lehrer. Die Zeugniſſe werden von ſämmtlichen Lehrern, welche an der Abſtimmung theilgenommen haben, unterzeichnet.

6) In den Maturitätszeugniſſen fällt die Angabe der Fähigkeiten aus.

Hinſichtlich der Zeitungsnachrichten über eine Vereinfachung des Lehrplans liegt übrigens die Vermuthung nahe, daß dieſelben auf eine dem Miniſterium des Innern von einigen Einwohnern Marburgs überreichte Eingabe, betreffend die Zurückführung des Gymnaſialunterrichts zur Einfachheit, Bezug haben. Verfaſſer derſelben iſt Herr Profeſſor Dr. Heinr. Thierſch in Marburg. Eine Verfügung des Miniſteriums auf jene Eingabe iſt zur Zeit noch nicht erfolgt, und es kann daher von einer Vereinfachung des Lehrplans unſerer Gymnaſien die Rede nicht ſein. Die Eingabe iſt übrigens von Herrn Prof. Thierſch unter dem Titel: „Zurückführung des Gymnaſialunterrichts zur Einfachheit, eine Aufgabe der Gegenwart" bereits durch den Druck veröffentlicht worden. Gymnaſial-Director Dr. Münſcher in Marburg hat gegen die Schrift von Thierſch eine Gegenſchrift herausgegeben: „Bemerkungen zu der Schrift des Herrn Dr. Heinr. Thierſch, Zurückführung des Gymnaſialunterrichts zur Einfachheit betreffend." So eben erſcheint eine zweite Gegenſchrift gegen Thierſch, betitelt: „Kritik der Schrift von Dr. Heinrich Thierſch: Zurückführung des Gymnaſialunterrichts zur Einfachheit" von Dr. Otto Vilmar, Gymnaſiallehrer zu Hanau.

Bayern. [Das neue Normativ für Schullehrer] hat dem proteſtantiſchen Ober-Konſiſtorium Anlaß zu einer Verfügung an ſämmtliche Dekanate gegeben, welche nach der „A. A. Z." folgendermaßen lautet:

„Durch höchſte Entſchließung des königlichen Staatminiſteriums des Innern für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten vom 19. Mai d. J. wurde der unterfertigten Stelle das neue Normativ für Schullehrer, nebſt den Motiven, worauf daſſelbe geſtützt iſt, mit dem Ausdruck des Vertrauens übergeben, daß das Ober-Conſiſtorium nicht anſtehen werde, die Geiſtlichkeit zur angemeſſenen Mitwirkung bezüglich des Vollzugs dieſes Normativs aufzuforden und anzuweiſen. Dieſem Vertrauen zu entſprechen, wird ſich die unterfertigte Stelle mit um ſo größerem Eifer angelegen ſein laſſen, als ſie in dem neuen Normativ, welches eine auf dem Grund religiös-kirchlicher Geſinnung beruhende Bildung der Schullehrer erſtrebt, einen neuen Beweis dankenswerther Fürſorge Sr. Majeſtät des Königs für die Förderung eines chriſtlichen Erziehungs- und Unterrichtsweſens an den deutſchen Schulen überhaupt erblickt. Demgemäß ſieht ſich das Ober-Conſiſtorium veranlaßt, der Geiſtlichkeit zur näheren Erwägung und Beachtung Folgendes nahe zu legen: 1) Man vertraut, daß im Hinblick auf die

Erfahrungen, beſonders der neueren Zeit, alle Geiſtlichen die hohe Bedeutung der Schule wie für den Staat, ſo auch für die Kirche erkennen, und jetzt, wo ihre Mithülfe zur Bildung der Schullehrer von Neuem in Anſpruch genommen wird, ſich recht ernſtlich vergegenwärtigen werden, was ihre Pflicht in einer ſo wichtigen Angelegenheit erheiſche; 2) man glaubt erwarten zu dürfen, daß zu dieſem Ende alle Geiſtlichen mit dem neuen Normativ, ſo wie mit den Motiven, worauf daſſelbe baſirt iſt, ſich eingehend beſchäftigen, die in Abſchnitt II. und IV. enthaltenen Beſtimmungen ſorgfältig ins Auge faſſen, und demgemäß bemüht ſein werden, der Schule nicht nur begabte und chriſtlich geſinnte Jünglinge zuzuführen, ſondern auch an ihrer Vorbildung und ſpäter an ihrer Fortbildung in angemeſſener Weiſe nach Kräften mitzuwirken; 3) eine aufrichtige Prüfung dürfte zu dem Bekenntniß führen, daß die Geiſtlichkeit in ihrer Aufgabe der deutſchen Schule gegenüber bisher überhaupt Manches verſäumt hat. Um ſo zuverſichtlicher ſteht zu hoffen, daß dieſelbe von nun an ernſtlich bemüht ſein werde, ſich die volle Befähigung und Tüchtigkeit zu erwerben, welche zu einer erfolgreicheren Wahrnehmung ihrer Pflichten und ihrer Stellung zur Schule unentbehrlich ſind."

Holſtein u. Schleswig. Gymnaſien. Programme 1856. Glückſtadt. Abhandlung von Dr. Vollbehr: **De Oedipi regis Sophocleae oeconomia scenica.** 8 Lehrer 90 Schüler.

— Meldorf. Abhandl. von Dr. Kallſen: Ueberſetzung der erſten drei Acte von Corneille's Cid mit einem Nachwort. 64 Schüler in fünf Claſſen.

— Plön. Abh. von Clauſen: Der Oſtermorgen nach der Schrift. 92 Schüler in 6 Claſſen.

— Flensburg. Gelehrten- und Realſchule. Abhandl. von Conr. Schumacher: Der Lehrerberuf in ſeinen Antinomien. — 245 Schüler. 45 in den 4 lateiniſchen, 126 in den 6 Realclaſſen, 74 in den gemeinſchaftlichen. 21 Lehrer.

— Hadersleben. Abh.: **Udvalgte Oder af Horats oversatte af E. Lembke.** 117 Schüler, 11 Lehrer.

— Schleswig, Domſchule. Abh. von C. Johanſen: Ueber Anſchauungsunterricht. 13 Lehrer, 102 Schüler. Bei Tertia iſt eine Realabtheilung.

— Ratzeburg. Abh. von Director Zander: Fortſetzung der Andeutungen zur Geſchichte des Römiſchen Kriegsweſens. 7 Lehrer, 76 Schüler in 5 Claſſen.

— Kiel. Auch für dieſes Jahr ſind uns die „Schriften der Univerſität Kiel" gütigſt überſandt worden. Wir machen aufmerkſam auf

Abſchnitt V. Chronik der Univerſität, in welchem unter 2) von der Univerſität im Allgemeinen unter a) zur Geſchichte der Univerſität ſich ſehr bemerkenswerthe Mittheilungen finden über „die Profeſſoren der juriſtiſchen Facultät in Kiel mit allgemeinen hiſtoriſchen Bemerkungen über die Kieler Univerſität.“ Die allgemeinen Bemerkungen betreffen das Siegel, die Zahl der Facultätsmitglieder, den Wechſel des Prorectorats und der Decanate, die Vorleſungen, Disputationen, Uebungen ꝛc., die Promotionen und Habilitationen, den Rang. (S. 7—18.)

Ueber das pädagogiſche Seminar berichtet deſſen Dirigent, Prof. Dr. Thaulow: Die Vorträge, welche im Winterſemeſter 1855/56 gehalten wurden, waren folgende: Ueber die Gymnaſialordnungen im 16. und 17. Jahrhundert. Comparative Darſtellung des engliſchen und deutſchen Unterrichtsweſens. Luther's Verdienſte um das Schulweſen. Pythagoras als Lehrer. Ueber die Location auf Schulen. Der Gedankengang in Hegels Gymnaſialreden. Ueber die Behandlung der deutſchen Aufſätze auf Schulen. Günthers Theorie über die deutſchen Aufſätze auf Gymnaſien.

Mit dem Beginn des Sommerſemeſters 1856 trat ein Mitglied aus und 2 neue kamen hinzu, ſo daß die Zahl der Mitglieder 6 war. In dieſem Semeſter ſah ich mich veranlaßt, folgende Punkte näher zu erörtern: 1) was darf ein Schulamtsexamen fordern von einem Philologen κατ' ἐξοχήν, d. h. von einem ſolchen, der das Griechiſche und Latein zu ſeinem eigentlichen Unterricht auf Gymnaſien zu machen beabſichtigt; 2) was von dem, der beſonders die Naturwiſſenſchaften und die Mathematik; 3) was von dem, der vorzugsweiſe die neueren Sprachen zu lehren beabſichtigt; und ſodann die Mitglieder mit der pädagogiſchen Litteratur bekannt zu machen nach den Kategorien: a) zur Geſchichte des Erziehungs- und Unterrichtsweſens; b) zur ſyſtematiſchen Pädagogik; c) zur Gymnaſialpädagogik; d) welche pädagogiſche Werke in der beſchränkteſten Auswahl ein Gymnaſiallehrer in ſeiner Bibliothek beſitzen müſſe.

Mit dem Winterſemeſter traten 3 Mitglieder aus. Vorträge wurden folgende gehalten: über die letzte Ode des dritten Buchs von Horaz, wie ſie auf Gymnaſien behandelt werden möge. Ueber den Begriff der Erziehung. Die geographiſche Grundlage der Weltgeſchichte, dargeſtellt beim Geſchichtsunterricht in der Prima. Die erſten 50 Verſe des erſten Buchs der Odyſſee. Ueber die Bedeutung der Erziehung und der Bildung. Das Leben des Ennius. Was zur Bildung gehört und wie ſich der Gebildete von dem Ungebildeten unterſcheidet. Geographie von Epirus und Theſſalien. Darſtellung der athenienſiſchen Bühne beim Beginne einer Tragödie in der Prima. Ueber das Recht des Kindes auf Erziehung. Geographie von

Akarnanien und Aetolien. Desgleichen von Doris, Lokris, Phocis und Boeotien. Desgleichen von Attika. Ueber die Bedeutung der Familie für Erziehung. Ueber die Verschiedenheit der Erziehung durch den Unterschied der Geschlechter. Charakteristik der im 7. Bande der Fichte'schen Gesammtwerke erschienenen Fragmente Fichte's über Erziehung. Ueber die Stellung der Familie zur Schule. Ueber die Nothwendigkeit des Zusammenwirkens von Eltern und Lehrern für gedeihliche Erziehung.

Für Besprechungen wurde besonders auch das Hauslehrerwesen zu Grunde gelegt, da in letzterer Zeit wegen der größern Zahl der Philologen und des Mangels an Theologen die Philologen viel häufiger Hauslehrer werden als früher. Die Mitglieder haben in den letzten 3 Semestern nur aus Philologen bestanden.

— Δ Aus Holstein, 6. October. [Die Schulzustände in Holstein] sind bekanntlich sehr traurig. Während im Königreiche in den letzten zehn Jahren alles, auch das Schulwesen, große Fortschritte gemacht hat, ist in Holstein und Schleswig nichts zur Verbesserung desselben geschehen. Holstein im besondern ermangelt sowohl ordentlicher Bürgerschulen, wie eines durchgeführten Schulzwanges; die Lehrer desselben leben zum Theil unter Verhältnissen, die eines berufenen Staatsdieners und Beförderers der Cultur im höchsten Grade unwürdig genannt werden müssen; die Schüler auf dem Lande kennen zum allergrößten Theile noch keine anderen Schulbücher als die Bibel, das Gesangbuch und den Katechismus; weil es an Landkarten fehlt, kann in der Geographie kaum unterrichtet werden u. s. w. Wiederholt hatte die Ständeversammlung, obwohl lange nicht mit einem gehörig eingehenden Interesse, auf Abhülfe angetragen, ohne daß Seitens der Regierung etwas geschah. Der Minister v. Scheele erließ am Ende vor. Jahres eine Verordnung, worin die Einsetzung einer Schulcommission angekündigt wurde; man wartete aber vergeblich sowohl auf die Ernennung der Mitglieder, wie auf ein Zeichen ihrer Thätigkeit; es war nach Erlaß der Verordnung gar nicht weiter von ihr die Rede. Das Ministerium für Holstein veränderte sich inzwischen, und eine außerordentliche Ständeversammlung trat am 15. August d. J. zusammen. In der zweiten Sitzung derselben fragte der Pastor Bröcker aus Untersee den Königl. Commissar, was aus jener Commission geworden sei, von der nichts wieder gehört worden; und in der folgenden Sitzung gab der Königl. Commissar die Antwort, daß die Mitglieder der Commission für Revision des Schulwesens bereits designirt seien. Seit kurzem sind nun dieselben bekannt geworden. Vorsitzender ist der Oberpräsident der Stadt Altona, Conferenzrath Heinzelmann, der durch seine früheren Functionen (er war bis März 48 Rath bei der schleswig-holsteinischen Regierung, dann Departementschef bei der

Statthalterſchaft, der er ſich, nachdem er Kopenhagen verlaſſen, zur Verfügung ſtellte; endlich Departementschef unter dem 1852 eingeſetzten holſteinlauenburgiſchen Miniſterium, bis er 1856 an Scheel-Pleſſens Stelle zum Oberpräſidenten von Altona ernannt wurde und hatte in allen jenen Stellungen die geiſtlichen und die Unterrichtsangelegenheiten unter ſeiner ſpeciellen Leitung) zur Theilnahme an dieſer Commiſſion vorzüglich geeignet iſt. Die übrigen Mitglieder ſind: 1) zwei Geiſtliche: der Kirchenprobſt Schetelig in Heide (Dithmarſchen), dem beſonderes Intereſſe und unermüdlicher Eifer für die Volksſchule zugeſchrieben wird, und der Paſtor Lilie in Horſt (2 Meilen von Itzehoe), der als Collaborator an der Kieler Gelehrtenſchule vor 1848 5 Jahre lang das Schulweſen praktiſch kennen gelernt und ſich in dieſer Stellung durch Schriften über organiſche Fragen deſſelben, die großen Widerſpruch fanden, bekannt gemacht hat; er gehört in theologiſcher Beziehung der ſtrengen Orthodoxie an, wie es denn vom Biſchof Koopmann nicht anders zu erwarten war, als daß er Männer ſeiner Richtung dem Miniſter für Holſtein vorſchlagen werde, der ſich ebenfalls nicht über die Anſicht, daß die Schule Dienerin der Kirche ſein müſſe, erheben kann; 2) zwei Juriſten: der Oberappellationsrath Schreiter in Kiel und der Juſtizrath Calliſen, gegenwärtig in Lauenburg; endlich 3) zwei Lehrer: der dritte Seminarlehrer in Segeborg, Kardel, der dort im Praktiſchen des Schulweſens unterrichtet: nicht lange nach Gründung des Seminars, nachdem er früher Volksſchullehrer geweſen, dahin berufen, und der Mädchenlehrer Bünz in Marne (Dithmarſchen), der wegen gewiſſer Verdienſte um das Schulweſen vor längerer Zeit zum Danebrogsmann ernannt worden iſt, ein ſchon ſehr alter Mann. Es ſind weder ausgezeichnete noch durch freiſinnige Auffaſſung des Schulweſens bekannte Männer, an welche ſich die Regierung gewandt hat. Die Vorlagen, welche der Commiſſion gemacht werden ſollen, betreffen hauptſächlich folgende Punkte: Allgemeiner Schulzwang, eine Einrichtung, die zwar durch die Schulordnung von 1814 (verfaßt vom damaligen General-Superintendenten Adler) gefordert, aber kaum auf dem Lande, noch viel weniger aber in den Städten durchgeführt worden iſt, ſo daß die Lehrer für die unteren Volksclaſſen in den Städten mit den vielen Verſäumniſſen ihre große Noth und Qual haben; Eintheilung der Schulen; Feſtſetzung der Unterrichtsgegenſtände für die Volksſchule; Einrichtung ſog. Arbeitsſchulen; Feſtſetzung der Bedingungen für die Zuläſſigkeit von Privatſchulen (deren Anlegung ehemals ein faſt freies Gewerbe war, ſpäter von einer Conceſſion der Ortsgeiſtlichkeit, ſeit 1848 hie und da von gewiſſen Proben, welche ebenfalls die Ortsgeiſtlichkeit leitet, abhängig gemacht worden iſt). Die Beaufſichtigung der Schulen (die jetzt in den drei Herzogthümern noch durchaus in den Händen des Clerus ſich befindet und von dieſem nach

individueller Neigung gehandhabt wird, nun aber beſonderen „Schulräthen“ übertragen werden ſoll); das Verhältniß zu den Schulen der kleineren Religionsparteien; das Schulbauweſen; die Anſtellung und die Dotirung der Schullehrer (welche letztere noch immer auf die ökonomiſchen Zuſtände des vorigen Jahrhunderts berechnet iſt, die Bewerbung um Schulämter von Jahr zu Jahr vermindert und die Seminarien veröden läßt); endlich die Repartition der Schullaſten auf die Bewohner. Man ſieht leicht, daß es eine Herculesarbeit iſt, welche die Commiſſion übernommen hat oder übernehmen ſoll; denn nirgends außer in der Gerichtsverfaſſung ſind wohl die Zuſtände in Holſtein und Lauenburg ſo ohne jede zeitgemäße Reform und ſo in unklaren und verrotteten Beſtimmungen ſtecken geblieben, wie im öffentlichen Unterricht. Man möchte daher ſchon wegen der ungeheuren Aufgabe der Commiſſion zweifeln, daß auch nur die nothwendigſten Verbeſſerungen in Kürze eintreten werden. Es kommen aber noch die betrübenden Verfaſſungszuſtände hinzu, die jede gedeihliche Mitwirkung der Stände zu praktiſchen Reformen aufhalten und die Haupturſache ſind, daß in Holſtein alles beim Alten bleibt. Viel brauchbaren Stoff haben der Commiſſion die zum Theil ſehr fleißigen Lehrervereine Holſteins und die beiden in Kiel und Altona erſcheinenden holſteiniſchen Schulzeitungen geliefert.

— Die Schulcommiſſion hat vom 2. bis 5. Novbr. vorbereitende Sitzungen gehalten, und wird zunächſt im Februar wieder zuſammentreten.

— [Die Beſchwerden der Herzogthümer.] ... Die Volkslehrer wurden früher für Schleswig in dem deutſchen Schullehrerſeminar in Tondern gebildet. Es wurde dort auch ſo viel Däniſch gelehrt als genügte, da in der Regel die jungen Lehrer aus dem nördlichen Schleswig dorthin zurückkehrten, und von Haus aus mit der Sprache für ihren Beruf hinreichend bekannt, ja beſſer dafür befähigt waren, als eigentliche Nationaldänen, welche ſich in dem Patois der Bevölkerung nicht verſtändlich machen konnten. Dieſes Seminar wurde im Anfang der fünfziger Jahre aufgehoben, mit der ausgeſprochenen Abſicht, daſſelbe in ein däniſches zu verwandeln, dagegen in Eckernförde ein deutſches Seminar zu gründen. Nachdem dieſer negative Zuſtand eine Zeitlang beſtanden, ward in Eckernförde ein großes Gebäude angekauft, und ſämmtliche noch vorhandene Schüler des Seminars in Tondern wurden entlaſſen. Der Director des letztern wurde dann auch nach Eckernförde verſetzt, nämlich in die leerſtehende Wohnung des angekauften Gebäudes. Auch für das künftige Seminar in Tondern ward ein neuer Director, ein Däne, ernannt und natürlich auch beſoldet. Allein von Einrichtung der beiden Seminare iſt bisher nicht die Rede.

Man ſollte glauben es müſſe im Intereſſe der bisherigen Verwaltung

Schleswigs liegen, wenigſtens das däniſche Seminar in Tondern möglichſt bald in Thätigkeit zu ſetzen. Allein die Stadt Tondern, welche, wenn wir nicht irren, vor einigen Jahren das ſechshundertjährige Jubiläum der Einführung des Lübecker Stadtrechts feierte, iſt trotz der Ueberfüllung mit däniſchen Beamten zu deutſch geſinnt, als daß nicht die vielfältige Berührung der Seminariſten mit der Bürgerſchaft der Daniſirung nachtheilig ſein ſollte. Die Folge aber von dem vollſtändigen Fehlen eines Seminars im Herzogthum Schleswig iſt dieſe: daß einige Nordſchleswiger aus Noth jetzt ein Seminar in Dänemark beſuchen, daß auch dieſe bei weitem nicht genügen zur Beſetzung der vacanten Stellen, und daß daher fortwährend däniſche Seminariſten angeſtellt werden.

Ueber das höhere Schulweſen fehlt es uns freilich an genauern Nachrichten aus dem Lande ſelbſt. Früher waren im Herzogthum Schleswig vier Gymnaſien. Von dieſen iſt ohne einen ſtichhaltigen Grund, und im Widerſpruche mit dem Geiſt der Zeit, das eine aufgehoben, und dadurch die rein deutſche Stadt Huſum, welche ſich früher in Bildung und ſelbſt Gelehrſamkeit auszeichnete, zum Dorf geworden. Die andern drei Gymnaſien, zu Hadersleben, Flensburg und Schleswig, welche früher ſämmtlich deutſche Gymnaſien waren, beſetzt mit philologiſchen Lehrern, die in Kiel ihre Bildung erhalten hatten, haben gegenwärtig, mit Ausnahme zweier ſtudierter Lehrer, die geblieben ſind, nur däniſche Lehrer. Das Gymnaſium in Hadersleben iſt vollſtändig in ein gewöhnliches däniſches Gymnaſium verwandelt, und das Gymnaſium in der benachbarten jütiſchen Stadt Kolding aufgehoben, ſo daß Hadersleben nun als Gymnaſium auch für das ſüdliche Jütland gilt. Flensburg iſt ein deutſches Gymnaſium geblieben, hat aber nur zwei von ſeinen alten Lehrern behalten. Am Gymnaſium in Schleswig ſind jetzt alle ſtudierten Lehrer Dänen. Der Unterricht iſt von den obligaten Bemerkungen der Schüler über die Grammatikalia der Lehrer begleitet.

Da die Univerſität zu Kiel nach alten und neueſten Verträgen die Landesuniverſität für beide Herzogthümer iſt, ſo ſollte man meinen, daß die Landesgymnaſien zu der Univerſität in einer beſondern Beziehung ſtehen müßten. Mindeſtens verlangt man in den äußern Verhältniſſen eine gewiſſe Harmonie. Es iſt damit ſchon nicht zu vereinen daß in dem einen Gymnaſium die Vorbereitung zu dem Studium auf einer deutſchen Univerſität in däniſcher Sprache ſtattfindet. Auch iſt wohl ſehr fraglich, ob Lehrer, welche eine deutſche Univerſität nicht beſucht haben, im Stande ſind, die Bedürfniſſe für den Unterricht künftiger Studenten ſolcher Univerſität zu beurtheilen. Was ſoll man aber dazu ſagen, daß auf den ſchleswigiſchen Schulen die Abgangszeiten nicht, wie es ſein muß und ſtets war, um

Oſtern und Michaelis liegen, ſondern in neueſter Zeit, trotz der Anerkennung der Kieler Univerſität als ſchleswigiſcher Landesuniverſität, auf Neujahr und Johannis verlegt ſind? Was ſoll man dazu ſagen, daß das geſetzliche Biennium, reſp. Triennium, trotz des Friedens, in Folge einer einſeitigen Verfügung des Hrn. v. Tilliſch aufgehoben bleibt? Wir vermögen nicht hier eine Uebereinſtimmung mit den Friedensverhandlungen zu ſehen. (A. Z.)

— Kiel, 17. Septbr. Bei der Behandlung der Verfaſſungs-Frage in der letzten Stände-Verſammlung fand der Abgeordnete der Univerſität Kiel Gelegenheit, ein langes Regiſter von Beeinträchtigungen und Zurückſetzungen aufzuzählen, welche die Regierungsmaßregeln der letzten Jahre über die Univerſität verhängt haben. Unter Anderm hob er hervor, daß die Zuſicherung des Regulativs für die Verwendung des ſogenannten philologiſchen Stipendiums aus dem Jahre 1810, wonach die in Kiel gebildeten und examinirten Schulmänner bei Beſetzung der Lehrerſtellen an den Gelehrtenſchulen der Herzogthümer vorzüglich berückſichtigt werden ſollen, wenigſtens im Herzogthum Schleswig durchaus nicht mehr beachtet wird. So lange das nur factiſch ſo war, blieb noch immer die Hoffnung, daß eine gewiſſenhaftere Adminiſtration die geſetzliche Vorſchrift einmal wieder zur Geltung bringen werde. Es iſt alſo immerhin ein Schritt weiter, wenn das eben erlaſſene Normativ für die Prüfung der an der Univerſität Kiel ſtudirenden Candidaten des Lehramts jene Zuſicherung ausdrücklich zurücknimmt und beſonders hervorhebt, „daß dieſes Examen auf die Erlangung der oberen Lehrerſtellen in den Gymnaſien keinerlei ausſchließliche oder vorzugsweiſe Anrechte gewährt.“ Mit anderen Worten: es ſoll entſchieden dabei bleiben, daß die höheren Lehrerſtellen im Herzogthum Schleswig ausſchließlich mit däniſchen, in Copenhagen gebildeten Candidaten beſetzt werden. Für die Univerſität Kiel ergiebt ſich daraus die Folge, daß alle diejenigen Philologen, welche auf eine Lehrerſtelle im Herzogthum Schleswig ihr Augenmerk richten, ſtatt in Kiel in Copenhagen ſtudiren müſſen. Und nicht weniger nachtheilig wirkt die Durchführung dieſes Princips auf den Zuſtand der ſchleswigſchen Gelehrtenſchulen. In der Schülerzahl freilich kann bei der fortgehenden Steigerung des Bedürfniſſes nach höherer Bildung und bei der Ausdehnung der Unterrichtsgegenſtände auf die ſogenannten Realien ſich der Verfall nicht zeigen. Aber abgeſehen von der allgemeinen Inferiorität der däniſchen wiſſenſchaftlichen Bildung, iſt namentlich die däniſche auf reines Auswendiglernen gerichtete Unterrichtsmethode für die Köpfe unſerer Jungen weder geeignet noch erſprießlich. Und auf die Schul-Disciplin wirkt nicht nur die Perſönlichkeit der Lehrer, welche nach Schleswig natürlich nur gehen, wenn ſie in Dänemark aus irgend einem Grunde

nicht vorwärts kommen können, im höchſten Grade nachtheilig, ſondern auch der komiſche Eindruck, welchen die Anwendung des däniſchen Accents und der däniſchen Satzbildung auf unſere Ohren macht, iſt ſo unwiderſtehlich, daß ſchon das allein hinreichen würde, um ein Reſpects-Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler unmöglich zu machen. Ein eigenthümliches Zeugniß für die letztere Thatſache giebt ein Erlaß des Rectors der ſchleswiger Domſchule, welcher, wie „Faedrelandet" voller Entrüſtung erzählt, obgleich ſelbſt ein Däne, den Lehrern verboten hat, unter einander im Schulgebäude Däniſch zu ſprechen, offenbar entweder um dieſelben allmählich an die deutſche Sprache zu gewöhnen, oder weil das Däniſche der Lehrer mit ſeinem eigenthümlichen Tonfall auf die Schüler noch ſchlimmer wirkt, als ihr Däniſch-Deutſch. (Nat.-Ztg.)

— [Die Univerſität Kiel] hat gegenwärtig (Auguſt 1857) nur noch 142 Studenten und 40 Lehrer. Der Hauptgrund dieſer Abnahme des Beſuchs iſt, daß nur noch eine geringe Anzahl ſchleswigiſcher Studenten nach Kiel geht, obgleich ſogar geſetzlich jeder Schleswiger, der im Staatsdienſt angeſtellt werden will, in Kiel eine Zeitlang ſtudirt haben muß. Das Geſetz wird nicht mehr beachtet; vielmehr erfordert eben die Rückſicht auf den Staatsdienſt, daß Schleswiger ihre Studien in Copenhagen machen. Das „Fädreland" bringt in Erinnerung, daß dem Herzogthum Schleswig ſchon die Gemeinſamkeit des Brandverſicherungsweſens mit Holſtein jährlich 50,000 Thaler koſte, während es doch weit weniger Brandſchaden jährlich leide als Holſtein, und knüpft daran den Wunſch, daß auch der Beitrag zur Erhaltung der Univerſität Kiel, die doch factiſch kaum mehr für Schleswig exiſtire, von dieſem Lande zurückgezogen werde. Dann würden als Verbindungsmittel zwiſchen Schleswig und Holſtein nur noch der Eidercanal, die Strafanſtalten, das Taubſtummen-Inſtitut und die Irrenanſtalt übrig ſein. Kiel wird, wenn das in Schleswig herrſchende Syſtem fortdauert, ein Opfer deſſelben werden. Ausländer gehen gar nicht mehr dahin. (A. Z.)

Dänemark. Copenhagen, 17. Octbr. [Klagen über Univerſitätszuſtände] wurden im Volksthing laut bei den Verhandlungen über einen Gagen-Geſetzentwurf für akademiſche Lehrer. Es wurden dabei dem akademiſchen Unterrichtsweſen mancherlei Uebelſtände zur Laſt gelegt. Indeſſen ging der Entwurf zur zweiten Behandlung. Zahle warf den Univerſitäts-Profeſſoren vor, daß ſie nichts anderes thäten, als mehrere Jahre in ihren Collegien dictiren und ſodann ein Compendium herausgeben. Rimeſtad nahm die Profeſſoren in Schutz und nannte den Angriff einen unberechtigten. Tſcherning will nicht, daß die Profeſſoren ihre Compendien theurer verkaufen, als für den Preis des dazu benutzten Druckpapiers, denn

für den Inhalt derſelben ſeien ſie bereits vom Staate bezahlt. Lindberg will beſondere Examinatoren haben, die nicht zugleich Profeſſoren ſeien, damit dieſe Vorleſungen halten müßten, in denen die Studenten wirklich Etwas lernen könnten, denn jetzt lernten dieſelben bekanntlich Nichts bei den Profeſſoren, ſondern Alles bei den Manuductoren; ſie wären nichts als die Abſchreiber der Profeſſoren. Fiſcher tadelt die eingeriſſene Praxis, daß die Profeſſoren die Hauptgegenſtände, Hauptfächer, in den privaten Collegien vortragen, ſtatt in den öffentlichen, die von den Studenten nicht honorirt werden.

England. London, 23. Juni. [Conferenz über das Unterrichtsweſen.] Geſtern Nachmittag wurde in Willis's Rooms unter dem Vorſitz des Prinzen Albert eine Conferenz über den Volksunterricht (Educational Conference) eröffnet. Lange vor dem Beginne war der weite Saal von einem ſehr gewählten Publikum überfüllt, und neben dem Prinzen, dem ein ſehr begeiſterter Empfang zu Theil wurde, nahmen Lord Granville, der Biſchof von London und ſechs andere Biſchöfe Platz. Auch Lord Brougham, Sir John Pakington, General-Major Grey, Rob. Owen, Lord Ward, Miß Carpenter und viele andere philanthropiſche Koryphäen ſaßen am obern Ende des Saales. Prinz Albert erwähnte in ſeiner Eröffnungsrede die mannigfachen Schwierigkeiten, die bis jetzt der Verwirklichung eines nationalen Volksſchulplanes im Wege ſtanden: den Zwieſpalt der Glaubensbekenntniſſe bei der tief begründeten Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer religiöſen Grundlage alles Unterrichtsweſens (großer Beifall), und die Liebe zur Selbſtregierung, die dem Schulzwang, ſo wie Staats-Volksſchulen widerſtrebt. Der Prinz glaubte, in Anbetracht ſeiner öffentlichen Stellung, von einer Erörterung dieſer mehr oder weniger berechtigten Parteiſtandpunkte ſich fernhalten zu müſſen, freute ſich aber, zu ſehen, daß die Vertreter der verſchiedenſten politiſchen und kirchlichen Richtungen beſtrebt ſeien, auf einem neutralen Boden zum allgemeinen Wohl der Nation zuſammen zu wirken. So ſtolz das Land auf ſeine geiſtigen und moraliſchen Fortſchritte ſeit 50 Jahren ſein dürfe, ſo zeige die Statiſtik des Schulweſens noch ungeheure Lücken. Von 4,908,696 Kindern in England und Wales, die zwiſchen 3 und 15 Jahren alt ſind, gehen nur 2,046,848 in die Schule, während nahe an 3,000,000 ohne allen Unterricht bleiben. Aber auch die Dauer der Unterrichtsperiode laſſe viel zu wünſchen; 42 pCt. von jener Kinderzahl beſuchten die Schule weniger als 1 Jahr lang, 22 pCt. 1 Jahr lang, 15 pCt. 2 Jahr lang, 9 pCt. 3 Jahre, 5 pCt. 4 Jahre und nur 4 pCt. 5 Jahre lang. Von den 2,000,000 Schülern aber hatten nur 600,000 das Alter von 9 Jahren überſchritten. Welche Frucht ſei von einem ſo mangelhaften Unterricht zu

erwarten? Der Prinz machte nach Vorausſchickung jener Ziffern auf die Wurzel des Uebels aufmerkſam und deutete auf das national-ökonomiſche Feld, den Arbeitsmarkt nämlich (hört hört!), indem er die Verſammlung aufforderte, auf Geiſt und Herz der Eltern zu wirken und ihnen das unwiderrufliche Unheil vorzuſtellen, das ſie den Ihrigen und ſich ſelbſt zufügen, wenn ſie den Kleinen die geiſtige Nahrung entziehen, um ſie vorzeitig zum Broderwerb anzuhalten. Auf dieſe, mit lautem Beifall aufgenommene Eröffnungsrede folgte der Bericht des Sekretairs, wonach ſeit 1839 über 2,000,000 Pfd. auf Schulgebäude und 1,200,000 Pfd. auf ihren Unterhalt verwendet wurden. Lord Brougham hielt es für nothwendig, auch die einflußreiche Klaſſe der Arbeitgeber für die Zwecke der Verſammlung zu gewinnen. Der Biſchof von Oxford klagte über den Verfall der elterlichen Autorität und den ſteigenden Ungehorſam der Jugend. Auch da liege eine Wurzel des Uebels. Einige andere Geiſtliche ſprachen in ähnlichem Sinne.

— — 24. Juni. Nachdem die Conferenz behufs der Förderung der allgemeinen Volkserziehung durch den Prinzen Albert eröffnet worden, haben die Ausſchüſſe ihre Arbeiten ohne Verzug begonnen. In Section A. verlas Herr Mitchell, einer der oberſten Schul-Inſpectoren, einen Bericht über die Wirkungen des allzukurzen Schulbeſuches, geſtützt auf die vorliegenden ſtatiſtiſchen Tabellen der Erziehungs-Commiſſion. Dieſem zufolge bleiben von den Kindern der arbeitenden Claſſen blos 66 pCt. länger als bis zu ihrem 10. Jahre in der Schule, und nur 6 pCt. genießen Schulunterricht bis zum 14. Jahre. Der Berichterſtatter iſt der Anſicht, daß ſich der Schulzwang füglich nicht einführen laſſe, doch glaubt er, die Regierung könne für den Volksunterricht am meiſten dadurch wirken, daß ſie die Verleihung aller untergeordneten Stellen von einem guten in Schulen genoſſenen Unterrichte abhängig mache. Wenn die Kinder bisher zu früh der Schule entzogen wurden, ſo liege dies nicht ſowohl an den kümmerlichen Verhältniſſen der Eltern, ſondern die Nachfrage nach Kinderarbeit in den Fabriksbezirken ſei ſo groß, daß die Meiſter oft drohen, die Eltern zu entlaſſen, wenn ſie ihre Kinder nicht mit zur Arbeit bringen. Die Parlamentsacte, welche nicht geſtattet, daß Kinder unter 10 Jahren in Kohlengruben verwendet werden, ſei bei weitem nicht ausreichend; andererſeits könne man die erfreuliche Thatſache nicht in Abrede ſtellen, daß der Schulunterricht während der letzten Jahre unter den arbeitenden Claſſen große Fortſchritte gemacht und des Guten viel gefördert habe. Section B hatte die Aufgabe, ſich mit demſelben Gegenſtand zu beſchäftigen, aber vor Allem zu berichten, welches in dieſer Beziehung die Verhältniſſe und Geſetze in den Staaten des Continents ſind. Es wurden mehrere hierher gehörende Berichte über das Schulweſen in Holland, Dänemark, Deutſchland und der Schweiz

verleſen, in welchen Staaten allerdings der Schulzwang die Grundlage des Syſtems bildet, an deſſen Einführung in England fürs Erſte kaum zu denken iſt. Zwei andere Sectionen hatten über die Erfolge des ſpeciell in Staffordſhire eingeführten Syſtems und des „Halbtaglohnes" zu berichten.

— — 26. Juni. Die Conferenzen zur Hebung der Volkserziehung haben geſtern in einer General-Verſammlung, bei welcher Lord Granville theilweiſe den Vorſitz führte, ihren Abſchluß gefunden. Da dieſe Berathungen von vorne herein den Zweck hatten, die beſtehenden Uebelſtände zu unterſuchen, und über die geeignetſten Mittel zu deren Hebung nachzudenken, ohne vorerſt die Beihülfe der Regierung und des Parlaments in ihren Bereich zu ziehen, ſo konnte von eigentlich legislatoriſchen Anträgen oder auch nur von Petitionen ans Parlament nicht die Rede ſein. Die verſchiedenen Sectionen begnügten ſich, ihre Berichte erklärend und erläuternd, zuſammenzufaſſen, auf deren Baſis dann entſprechende Reſolutionen gefaßt wurden. Sie lauteten: 1) daß nach der Anſicht dieſer Conferenz die größere Anzahl der Kinder der arbeitenden Klaſſen in einem ſo zarten Alter dem Schulunterrichte entzogen werden, daß ihre Erziehung darunter gewaltig leidet. Daß dieſe Conferenz, welche es ſich vorbehalten hat, nicht in die Frage, wie weit ſich die Geſetzgebung in dieſe Angelegenheit einzumiſchen habe, einzugehen, alle Erziehungsfreunde aufmerkſam macht, welch gute Erfolge es haben müßte, wenn der Schulunterricht verbeſſert würde, wenn man durch religiöſe und moraliſche Vorſtellungen auf Eltern und Kinder dahin wirken könnte, daß Letztere länger in der Schule verbleiben. 2) Daß den vorliegenden Berichten zufolge die Kinder in den meiſten continentalen Staaten länger des nothwendigen Schulunterrichtes theilhaftig werden, als in England, und daß die Schuleinrichtungen dieſer Staaten eine genaue Beachtung verdienen, um, ſo viel die Verhältniſſe es geſtatten, ſie auch in England einzubürgern. 3) Daß ähnliche Einrichtungen bereits in einigen Diſtricten und Fabrik-Anſtalten des Landes beſtehen, daß ſie Erſprießliches leiſten und zur Nacheiferung anzuempfehlen ſind. Dies ſind die Haupt-Reſolutionen, denen ſich noch manche andere anſchloſſen. Die Verſammlung trennte ſich, die Ueberzeugung ausſprechend, daß ſie ſelbſt nur den Anſtoß zu einer allgemeinen Agitation gegeben haben dürfte, daß aber dieſe mit Kraft und guten Willen durchgeführt, allmählich zum gewünſchten Ziele führen werde.

Frankreich. Paris, 11. Octbr. [Umgeſtaltung des College de France.] Der Moniteur bringt zwei kaiſerliche Decrete, durch welche das College de France umgeſtaltet wird. Durch das erſte wird den Profeſſoren dieſes Inſtituts das Recht verliehen, nach zwanzigjährigem Dienſte oder in Folge von Krankheit oder vorgerücktem Alter die Ernennung

eines Stellvertreters (Suppléant) — auf ihre Koſten — zu verlangen. Dies ſcheint aber nur die Pille vergolden zu ſollen, welche den Profeſſoren durch das zweite Decret zu verſchlucken gegeben wird. In dem einleitenden Berichte des Unterrichts-Miniſters Rouland wird geſagt, daß die Profeſſoren des College de France bisher ein faſt unbeſchränktes Recht der Selbſtverwaltung gehabt hätten. Dieſes Recht wird ihnen durch das zweite Decret vollſtändig genommen. Sie werden unter die unmittelbare Autorität des Unterrichtsminiſters geſtellt, der geſetzlich den Adminiſtrator, Vice-Präſidenten und Secretair ernennt u. ſ. w. Auch die Ernennung der Stellvertreter wird dem Miniſter übertragen. Und zwar ſollen dieſe Stellvertreter immer nur auf Ein Jahr ernannt werden. Wie es heißt, ſoll dadurch der Wettbewerb der jungen Talente befördert werden; nebenher aber wird die Abhängigkeit von der Regierung vermehrt. Alſo nicht einmal auf wiſſenſchaftlichem Gebiete kann das kaiſerliche Regime irgend eine Selbſtändigkeit vertragen! Das Syſtem ſpitzt ſich immer mehr zu, und die Unzufriedenheit der gebildeten Claſſen mit dem Abſolutismus kann auf dieſe Weiſe nur vermehrt werden. (K. Z.)

— [Die Frage in Betreff der theologiſchen Fakultäten,] die ſeit länger als einem halben Jahrhundert zwiſchen Frankreich und dem päpſtlichen Stuhl ſchwebte und von allen Regierungen ſeit Napoleon I. in die Hand genommen war, hat jetzt ihre Löſung gefunden. Die Revolution hatte zwar das alte und große Syſtem des wiſſenſchaftlichen und religiöſen Unterrichtes, von dem die Sorbonne einen Theil bildete, zerſtört, aber in der Anarchie, die ſie in den Ideen über die Nationalerziehung hervorrief, noch nichts Poſitives an die Stelle des Alten ſetzen können. Das Kaiſerreich hatte mit den Univerſitäten auch die theologiſchen Fakultäten wieder hergeſtellt, aber bei ſeiner Tendenz, Alles der Staatsaufſicht unterzuordnen, die Zuſtimmung des päpſtlichen Hofes zu ſeinen neuen Schöpfungsverſuchen nicht erhalten können. Die theologiſchen Fakultäten waren daher nicht anerkannt, nicht kanoniſch eingeſetzt, ſondern nur tolerirt, und die Grade, die ſie ertheilten, hatten vor dem bürgerlichen Geſetz keine Gültigkeit und in der kirchlichen Hierarchie keine Gerechtſame. Seit länger als 20 Jahren waren daher dieſe Fakultäten faſt verödet, einige von ihnen völlig verſchwunden. Neue Unterhandlungen haben endlich zu einem Uebereinkommen geführt, welches baldigſt in einer Bulle veröffentlicht werden wird und folgende Beſtimmungen enthält: 1) die verſchiedenen Diöceſen oder Kirchen-Provinzen Frankreichs werden Gruppen bilden und eine jede ihre theologiſche Fakultät haben; 2) dieſe Fakultäten werden von der „Univerſität von Frankreich" völlig getrennt und dem Gouvernement gegenüber unabhängig ſein; 3) die Ernennung und Entlaſſung der Profeſſoren

wird den Biſchöfen der Diöceſen zuſtehen, die zu einer jener Gruppen gehören; 4) der Papſt wird das Vorrecht haben, den erſten Würdenträger des Profeſſoren-Corps jeder Fakultät zu beſtätigen. — Man verſichert auch, daß die franzöſiſche Regierung in ihren Unterhandlungen mit der Curie ihren früheren Gedanken, den Biſchöfen die Unterweiſung in den 4 Punkten der gallikaniſchen Kirche zur Pflicht zu machen, aufgegeben habe. (Zeit.)

Rußland. St. Petersburg, 29. Septbr. [Unterrichtsweſen.] Aus dem Bericht des Unterrichtsminiſters über ſeine Amtsthätigkeit im verfloſſenen Jahre hat ein amtliches Blatt einige Auszüge gebracht, aus denen ſich eine erfreuliche Regſamkeit auf dem Felde der Fürſorge für die geiſtigen Intereſſen ergiebt. Einen großen Theil ſeiner Zeit hat Herr v. Norow den perſönlichen Inſpectionen gewidmet, und er hat außer mehreren Univerſitäten und Seminarien allein 20 Gymnaſien in Rußland und Polen in Augenſchein genommen. Schon im Jahre 1856 war die Zahl der Profeſſoren, welche zu wiſſenſchaftlichen Zwecken Urlaub ins Ausland erhalten hatten, ſehr groß, und ſie iſt in dieſem Jahre noch bedeutend größer. Ueberhaupt liegt es in dem Willen der Regierung, daß junge Leute, welche ſich dem öffentlichen Unterricht an höheren Lehranſtalten, namentlich dem in neueren Sprachen, widmen, ihre Ausbildung im Ausland vollenden ſollen und ſie werden zu dieſem Zwecke Unterſtützungen aus Staatsmitteln erhalten. Die hieſige Univerſität zählte 1856: 463 Schüler und 75 Lehrer, die Moskauer 117 Lehrer und 1456 Schüler, von denen 943 der mediziniſchen Fakultät angehörten. (Schleſ. Ztg.)

— Warſchau, 2. Novbr. [Von der Reiſe des Kaiſers.] Unter den hervorragendſten öffentlichen Akten, die der Kaiſer während ſeines Aufenthaltes in Kiew zur Freude der Provinz und aller Länder polniſcher Zunge vollzogen haben ſoll, ſteht, wie es allgemein heißt, die Verordnung oben an, welche den Unterricht dieſer Sprache in ganz Lithauen und allen unter ruſſiſchem Scepter ſtehenden altpolniſchen Ländern bei ſämmtlichen Schulanſtalten wieder einzuführen befiehlt. — Den hieſigen ſogenannten philologiſchen Gymnaſien ſoll eine günſtige Veränderung bevorſtehen; nach der bisherigen Organiſation wird in den drei untern Klaſſen derſelben Lateiniſch gar nicht und Griechiſch erſt von Secunda an getrieben. Wie ſtark die Philologen ſein müſſen, die einen ſolchen Gymnaſial-Curſus abſolviren, iſt leicht denkbar, — wie denn überhaupt unſere ganze Schulbildung noch ſehr im Argen liegt, ſo daß man mit großer Ungeduld den vielfachen dringenden Reformen entgegenſieht, welche die letzte hieſige Anweſenheit des Miniſters Norow ganz ſicher hervorbringen wird.

— Warſchau, 4. Oktober. [Die neue mediziniſche Akademie.] Die mediziniſche Akademie für das Königreich Polen iſt am

1. d. M. mit großer Feierlichkeit eröffnet worden. Das ganze Land fühlt die Wichtigkeit dieſer Anſtalt; denn es werden fortan jährlich 100 bis 200 junge Männer, die bisher ihre höhere Ausbildung in der Wiſſenſchaft der Medizin im Auslande ſuchen mußten, ſie im Lande ſelbſt erhalten können. Es iſt daher ſeit langer Zeit hier keine neue Einrichtung mit ſolcher Freude begrüßt worden. Der Fürſt Statthalter, der Erzbiſchof von Warſchau und viele hohe Würdenträger wohnten der feierlichen Eröffnung dieſes Inſtituts bei. Die Zahl der Zuſchauer jeglichen Standes war groß. Der Erzbiſchof von Warſchau, ſo wie der Fürſt Statthalter hielten eine Anſprache an die Jugend; der Erſte ertheilte ihr ſeinen Segen, der Andere wies auf die Wichtigkeit der neuen Anſtalt hin und forderte ihre künftigen Zöglinge auf, ihrer Aufgabe zu entſprechen. Als Lokal iſt der Akademie das Gebäude der ehemaligen „Geſellſchaft der Freunde der Wiſſenſchaft" zugewieſen, was allgemeine Befriedigung verbreitet, da jener wiſſenſchaftliche Verein hier in ſehr gutem Andenken ſteht.

— St. Petersburg. Annenſchule. Director Dr. Wiedemann. Das wie immer ſo auch dies Jahr ſehr leſenswerthe Programm dieſer unſern Leſern nun ſchon wohl bekannten deutſchen Schule enthält „Andeutungen über Zweck und Ziel weiblicher Schulanſtalten und die Mittel, durch welche der den Schülerinnen in denſelben durch Arbeiten drohenden Ueberbürdung zu begegnen ſei, als Vorwort zu dem darauf folgenden Lehrcurſe der weiblichen Abtheilung der St. Annen Kirchenſchule, vom Director." Wir ſind es ſchon gewohnt von dem mitten in der geſunden Strömung der deutſchen Pädagogik ſtehenden Herrn Verfaſſer reichliche Belehrung zu empfangen; ſo auch diesmal, wo er wieder eine deutſche Tagesfrage mit feſtem Griff behandelt. Wir theilen eine Stelle aus dem Programme mit, den näher intereſſirten Leſern es zur vollſtändigen Lectüre empfehlend. Es wird Herrn Dr. W. gewiß eine Freude ſein, wenn die Schrift von ihm erbeten wird, ſie zu überſenden. — — „Auf der andern Seite iſt es aber gewiß eben ſo falſch, die Leiſtungen einer Töchterſchule um deswillen übermäßig in die Höhe zu ſchrauben, weil einzelne Schülerinnen ſich dem Gouvernantenberuf zu widmen beabſichtigen. Denn wie eine richtige Bildung zur Mutter und Hausfrau, wie wir bereits nachzuweiſen geſucht haben, auch nothwendig die allgemein menſchliche Bildung involvirt, ſo muß eine ſolche noch viel mehr die ſpecielle zur künftigen Gouvernante in ſich ſchließen. Oder ſollte etwa der künftige Beruf einer Hausfrau weniger Kenntniſſe, weniger Charakterbildung, weniger Willenskraft und Selbſtverleugnung verlangen, als der einer Gouvernante? Wer wollte dies behaupten? — „Aber ich meine doch mehr Kenntniſſe"! möchte vielleicht jemand einwerfen, der bei der Gouvernante über dem Lehramt ihren

eigentlichen Beruf vergißt oder unterſchätzt. Betrachten wir jedoch die Anforderungen näher, wie ſie in Erziehungsanſtalten und Familien an Erzieherinnen gerechterweiſe geſtellt werden können und geſtellt zu werden pflegen, ſo wird ſich auch dieſer Einwurf als ein nichtiger erweiſen. Denn in den erſtern, wo die Gouvernanten eben dazu dienen ſollen, das mütterlich-erziehende Element des Hauſes, der Familie zu erſetzen, wird man, ſelbſt wenn man dieſelben zu gleicher Zeit zur Ertheilung von Unterricht hinzuzieht, glücklich ſein, gerade ſolche Frauen für dieſen Wirkungskreis zu gewinnen, deren Diplom nicht in einer langen Reihe von Kenntniſſen, ſondern mehr in echter Weiblichkeit, mütterlicher Liebe und chriſtlicher Aufopferungsfähigkeit beſteht. Inſofern aber eine ſolche Charakterbildung, wo ſie ſich findet, abgeſehen von dem Einfluſſe der Familie, nur die Frucht einer in der Schule rationell geleiteten Gemüths- und Verſtandesentwickelung ſein kann, und ſolchen ohne diplomatiſchen Nachweis vorausſetzen läßt, werden ſich mit den erwähnten Eigenſchaften begabte Erzieherinnen auch jederzeit zur Ertheilung vorbereitenden Unterrichts eignen und eben dieſer ihrer ausgeſprochenen Weiblichkeit halber beſonders bei kleinen Mädchen vielleicht ſogar mehr, als ſelbſt ein in Kenntniſſen und Lehrkunſt ſie überragender Lehrer. Denn je weicher und für jeglichen Eindruck empfänglicher die kindliche Natur in den erſten Lebensjahren iſt, deſto mächtiger muß ſchon das bloſe Beiſpiel, das die Kleinen in einer echt mütterlichen Erzieherin tagtäglich vor ſich haben, bildend auf ſie einwirken. In Familien dagegen, wo Gouvernanten überhaupt nur dann eine berechtigte Stellung einnehmen möchten, wenn ſie als Erzieherinnen zur Stellvertretung einer verſtorbenen Hausmutter, oder mehr als Lehrerinnen zur Unterſtützung einer durch den Umfang des Hausweſens allzubeſchäftigten Hausfrau herbeigezogen werden, werden die Reſultate eines auf obigem Princip begründeten früheren Schulunterrichtes gewiß genügen. Und wo man in Familien etwa glaubt, auch höhern wiſſenſchaftlichen Unterricht von Gouvernanten ertheilen laſſen zu können, und demzufolge den Unterricht der Mädchen allzulange in weiblichen Händen läßt, da wird man doch am Ende des Irrthums gewahr, und Lehrer und Schulen werden noch herbeigezogen, um die Kuppel des dann zuweilen chaotiſch aufgeführten Sprachen- und Wiſſensthurmes feierlich zu ſchließen. Solche der Erfahrung nach als unpraktiſch ſich ergebende und daher nur ſelten geſtellte Anforderungen an Gouvernanten können aber in keiner Weiſe maßgebend auf Erziehung und Unterricht des weiblichen Geſchlechts einwirken. Wir dürfen uns in keiner Weiſe verführen laſſen, aus unſern Bildungsſtätten durch übermäßiges Anhäufen von Unterrichtsgegenſtänden und durch erhöhte Forderungen ſpeciellen Wiſſens geiſt- und körpertödtende Folterkammern zu machen,

blos in der Abſicht, um auf dieſe Weiſe gelehrte Gouvernanten zu bilden."

Italien. Rom, 3. Novbr. [Schließung des franzöſiſchen Penſionats.] Das „Journal des Debats" enthält einen klagenden Bericht über den Schlag, der eine von Franzoſen gegründete Anſtalt getroffen hat. Der Papſt hat ſogleich nach ſeiner Rückkehr von Civitavecchia ein von franzöſiſchen Ignorantinern, d. h. Brüdern der chriſtlichen Schulen, gegründetes Inſtitut aufgehoben. Dieſer Schlag erklärt ſich aber aus der Antipathie, die der heilige Stuhl ſchon von jeher gegen die gallikaniſche Tendenz der Lehrer an jener Anſtalt empfunden hat. Der beſondere Eifer, mit dem die franzöſiſche Geſandtſchaft dieſes Colleg wie die ähnlichen zu Konſtantinopel, Smyrna und Alexandrien protegirte, noch mehr das Anſehen, welches man ſich gab, als ob dieſe Anſtalt dazu diene, in Rom „franzöſiſche Ideen" zu verbreiten, das Alles mag jene Antipathie nur noch geſteigert haben.

Spanien. Madrid, 22. Juni. [Das Unterrichtsgeſetz.] Die Abgeordneten-Kammer genehmigte definitiv das Geſetz über den öffentlichen Unterricht. Dieſes anlangend, kam in der Congreßſitzung vom 18. d. ein Auftritt vor, welcher Abneigungen, die unter der Mehrheit herrſchen, zum Ausbruch brachte, und eine ſtürmiſche Scene veranlaßte. Der Geſetzentwurf über den öffentlichen Unterricht, welcher den religiöſen Theil deſſelben dem Clerus überweiſt, iſt der katholiſch-monarchiſchen Partei nicht genügend; ihr Wortführer Canga Arguelles verlangte Beaufſichtigung der Univerſität durch die Biſchöfe, die Beſchützung der Mönchsorden durch die Regierung, die Ausſchließung aller verbotenen und verdächtigen Bücher, hinſichtlich deren viele auf der Central-Univerſität gebraucht werden, deren Verfaſſer im hohen Grade von der Kirche beargwohnt werden müſſen, die Zuſammenſetzung des Unterrichtsrathes in ſolcher Weiſe, daß der Clerus an der Spitze ſtehe. Wenn dieſe Beſtimmungen nicht aufgenommen werden, ſo proteſtire er gegen ein Geſetz, welches einem Miniſter die Macht ertheile, durch einen beliebigen Unterrichtsplan „die Ketten zu vernieten, womit die Univerſitäten die Kirche feſſeln." Die Kundgebung dieſer Beſtrebungen ſchien indes den miniſteriellen Mitgliedern zu ſtark; es wurde an die Reaction von 1814 und 1823 mit ihren Verfolgungen und Zerrüttungen erinnert; jene Abſichten würden noch weiter gehen, als die von Calomarde, welcher die Univerſitäten ſchließen ließ; die Ernennung von Profeſſoren durch den Clerus ſei gänzlich unſtatthaft u. ſ. w. Herr Canga Arguelles ſuchte ſich mit Ablegung ſeines Glaubensbekenntniſſes zu rechtfertigen, wurde aber vom Präſidenten ermahnt, ſich an die Sache zu halten. Es folgte ein lärmender Auftritt, in Folge deſſen Herr Canga Arguelles endlich auf

das Wort verzichtete, weil er zu häufig unterbrochen werde. — Die Preſſe geht noch weiter als die miniſteriellen Redner, um die Beſtrebungen der katholiſch-monarchiſchen Partei in grelles Licht zu ſtellen. Dieſe wolle den Zuſtand zur Zeit Karls II. wiederherſtellen, alle Mönchsorden wieder einſetzen, den niedern und mittlern Unterricht den Jeſuiten überliefern, alle durch die politiſchen Veränderungen geſchaffenen Intereſſen mißachten u. ſ. w.

— — 11 September. Die Gaceta veröffentlicht in zwei Nummern das Geſetz über den öffentlichen Unterricht, wozu die Regierung durch dasjenige vom 17 Jul. d. J., welches die Grundlagen feſtſetzte, ermächtigt iſt. Wir heben einzelne Beſtimmungen aus den 307 Paragraphen hervor, welche die drei Zweige des Unterrichts umfaſſen, und zum großen Theil den Einrichtungen die man auch ſonſt vorfindet (z. B. in polytechniſchen Schulen) entſprechen. Im Gymnaſialunterricht (segunda eseñanza) iſt von alten Sprachen nur die lateiniſche zur ſorgfältigern Behandlung feſtgeſetzt; für die griechiſche ſind nur die Rudimente in den Schulplan aufgenommen. Im höheren Unterricht (Univerſitäten) iſt dagegen unter der philoſophiſchen Facultät der griechiſchen Litteratur eine Stelle vor der lateiniſchen angewieſen, und das Studium derſelben nicht allein für die Studioſen der genannten, ſondern auch der mediziniſchen Facultät obligatoriſch gemacht. Für Juriſten iſt nur die Kenntniß der lateiniſchen Litteratur vorgeſchrieben; für dieſe iſt ferner das Studium des römiſchen Rechts ebenſo wie dasjenige des ſpaniſchen obligatoriſch. In der philoſophiſchen Facultät iſt, außer den Lehrſtühlen fürs Griechiſche und Lateiniſche, auch die Einſetzung derer für Hebräiſch und Arabiſch vorgeſchrieben; ferner ſind in die Facultät eingereiht die Litteraturen romaniſcher Sprachen, und ſolcher von germaniſchem (teutonico) Urſprung. Geſondert ſind von der philoſophiſchen Facultät die für exacte Wiſſenſchaften in drei Abtheilungen (phyſiſch-mathematiſche, chemiſche, und diejenige der drei Naturreiche), und eine beſondere für Pharmacie. Die Studienzeit auf den Univerſitäten darf ſieben Jahre nicht überſchreiten. Die von den Facultäten zu ertheilenden Grade ſind drei: Bachiller, Licenciado und Doctor, und können nur einer nach dem andern erlangt werden; ſie ertheilen verſchiedene Rechte, z. B. der Grad des Bachiller in Medicin ermächtigt nur zur Praxis in Städten unter 5000 Einwohnern. Die Einrichtung der Univerſitäten und der andern höheren Unterrichtsanſtalten iſt nach dem Princip der Centraliſation; die alte Selbſtändigkeit der Corporationen findet nicht mehr ſtatt, z. B. die Ernennung des Rectors der Univerſitäten geſchieht nicht mehr durch die Wahl des Senats, ſondern durch die Krone; die Miniſter haben ſich ferner die Ernennung der Decane der Facultäten und eine mannigfache Beaufſichtigung vorbehalten. — Von Univerſitäten ſind zehn als beſtehend genannt (Madrid,

Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid, Saragoſſa); von Kunſtſchulen eine (Madrid), von polytechniſchen Schulen 6 (Madrid, Barcelona, Gijon, Sevilla, Valencia, Vergara), von nautiſchen Schulen 10 (ſämmtlich in Hafenſtädten). Ferner ſind erwähnt eine Akademie für Bergweſen in Villaviciosa, eine Anſtalt für Ackerbau (in Madrid und Aranjuez), endlich eine Schule für Diplomatik (d. h. für das Leſen und das Verſtändniß mittelalterlicher Schriftſtücke) in Madrid. (A. Z.)

Griechenland. [Das Unterrichtsweſen.] Die griechiſche Nationalität war von dem Sturm der türkiſchen Eroberung gebeugt, aber nicht gebrochen worden. Die Griechen fanden in ihrer Religion, ihrer Sprache und der ihnen von den Siegern gelaſſenen Gemeindeordnung ein Aſyl, in deſſen Schatten im Stillen die Keime für eine beſſere Zukunft aufbewahrt wurden. Die Türken wollten nur herrſchen, ihre Ueberlegenheit anerkannt ſehen und ſich durch die Tribute der Unterworfenen bereichern, griffen aber ſonſt nur ſelten in deren Zuſtände ein. Die gänzliche Verſchiedenheit in Glauben, Sprache, Sitte machte eine Verſchmelzung zwiſchen den beiden Völkern, wie dies ſo häufig zwiſchen Siegern und Beſiegten der Fall geweſen, unmöglich. Die Osmanen und Hellenen waren ſich, nachdem ſie Jahrhunderte lang denſelben Boden bewohnt, ſo fremd wie am erſten Tage ihres erzwungenen Beiſammenſeins geblieben.

Durch ihren regen Handelsgeiſt hatten die Griechen allmälig die ihrem materiellen Daſein von der Eroberung geſchlagenen Wunden geheilt. Vornehmlich war es die Benutzung des Meeres, wodurch dieſelben in vielen Gegenden zu einem hohen Grade von Wohlſtand emporſtiegen. Die Türken, welche, ungeachtet der ausgedehnten Küſten ihres Reiches, immer den Charakter eines Binnenvolkes bewahrten, hatten den Beſiegten die See ohne Nebenbuhlerſchaft überliefert. Die aufgeklärten Klaſſen der griechiſchen Nation begriffen aber, daß der Beſitz von Reichthümern ſie allein nicht zu dem ihnen vorſchwebenden Ziele, der einſtigen Befreiung von dem türkiſchen Joch, führen könne, ſondern daß dazu vor allen Dingen eine geiſtige Erhebung und Bereicherung der Intelligenz gehöre.

Unter der höheren griechiſchen Geiſtlichkeit war die Kunde von der ruhmwürdigen Vorzeit ihres Volkes nie verſchwunden, hatte aber zu wenig Einfluß auf die übrigen Stände ausgeübt. Von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an trat unter den Griechen eine Menge gelehrter Laien hervor, welche die altgriechiſche Geſchichte und Litteratur unter ihren Landsleuten zu populariſiren anfingen, und das moderne Idiom ſo viel als möglich der antiken Sprache anzunähern ſuchte, — ein Beſtreben, das noch jetzt fortdauert. Die wohlhabende griechiſche Jugend beſuchte die höheren Lehr-

anſtalten Italiens, und ſpäter auch Frankreichs und Deutſchlands, und trug alles, was von occidentaliſcher Bildung für die Heimath brauchbar war, auf dieſelbe über. Dieſer Fortſchritt blieb jedoch, ſo wichtig er auch war, zu ſehr auf die höheren und reicheren Klaſſen beſchränkt. Die Maſſe verharrte in ihrer von Glauben und Sitte eingeflößten Abneigung gegen die muſelmänniſche Herrſchaft, wurde jedoch aus Mangel an Vorbildung und Hülfsmitteln, von dem an den Spitzen der Geſellſchaft erſchienenen Licht nicht berührt. Aber nur durch einen geiſtigen Umſchwung in den untern Schichten der Bevölkerung konnte das Werk der Befreiung von dem fremden Joche vorbereitet werden. Die Verbeſſerung des Volksunterrichts wurde deshalb der Gedanke derer, welche auf eine beſſere Zukunft für Griechenland hofften.

Das Gelingen ſolcher Beſtrebungen konnte indes aus mehrfachen Gründen für zweifelhaft gelten. Die türkiſchen Behörden wurden von dem Fortſchritt der Bildung in den höheren Claſſen der griechiſchen Nation nicht beunruhigt, indem dieſelbe, im Ausland erworben, ihrer Beobachtung zum Theil ganz entging, oder ihnen als ein vereinzelter Verſuch der Neuerung nicht gefährlich erſchien. Aber die Menge zu unterrichten und aufzuklären, mußte zuletzt zu einem tieferen Bewußtſein über den zwiſchen Siegern und Beſiegten beſtehenden Gegenſatz und zum Widerſtande gegen die herrſchende Ordnung der Dinge führen. Es war nicht wohl vorauszuſetzen, daß eine ſolche Möglichkeit der türkiſchen Regierung ungeachtet ihrer gewöhnlichen Sorgloſigkeit, ganz entgehen und ſie nicht dagegen Vorkehrungen treffen ſollte. Auch hatte es große Schwierigkeiten, den Volksunterricht in einem Lande zu heben, wo die Maſſe in eine ſo tiefe Unwiſſenheit, wie unter den Griechen, verſunken war, wo es an Elementarbüchern fehlte, und wo der gemeine Mann in der Regel nicht leſen konnte, demnach der erſten Bedingung zu jeder weiteren Fortbildung ermangelte.

Ungeachtet dieſer Hinderniſſe, und obgleich die Pforte, die in den letzten Jahren vor dem griechiſchen Befreiungskampfe gegen den geiſtigen Fortſchritt unter ihren chriſtlichen Unterthanen mißtrauiſch geworden war, denſelben zu unterdrücken ſuchte, wurden dennoch in mehreren Gegenden Griechenlands, in Livadien, in Morea und auf den Inſeln Volksſchulen mit Erfolg angelegt. Die Griechiſche Kloſtergeiſtlichkeit, welche von jeher bei weitem gebildeter als die Weltgeiſtlichkeit geweſen iſt, nahm ſich der Sache an und verſchaffte ihr Eingang bei der Menge. Beſonders war es ein gewiſſer Kleobulos aus Philippopolis, der das Unternehmen unterſtützte. Er hatte die in England aufgekommene und in Frankreich weiter ausgebildete Methode des gegenſeitigen Unterrichts in Paris kennen gelernt und führte ſie mit einigen Modificationen in den griechiſchen Schulen ein.

Dieſe mit der raſchen Faſſungsgabe der griechiſchen Jugend übereinſtimmende Lehrweiſe iſt ſeitdem in den Elementarſchulen des Königreichs Griechenland vorherrſchend geblieben.

Der griechiſche Befreiungskrieg brachte in den auf Hebung des Volksunterrichts gerichteten Beſtrebungen zwar eine Störung hervor, hielt ſie aber gleichwohl nicht ganz auf. Der erſte Schritt war einmal gethan und wurde nicht mehr zurückgenommen. Den bisher angeſtellten Verſuchen hatte jedoch keine allgemeine Regel vorangeleuchtet. Sie waren aus einem tief gefühlten Bedürfniſſe, aber ohne eine beſtimmte Richtung einzuſchlagen, entſtanden. Es fehlte namentlich an einer Muſter-Anſtalt der Art, welche zu einem Vorbild für die übrigen geeignet geweſen wäre. Eine ſolche Normalſchule für den Elementar-Unterricht wurde im Jahre 1829 unter der Präſidentſchaft des Grafen Capo d'Iſtria in Aegina geſtiftet und von dem Präſidenten mit beſonderer Anfmerkſamkeit und Theilnahme behandelt. Ende 1830 gab es in dem von der türkiſchen Herrſchaft befreiten Griechenland 71 Schulen des gegenſeitigen Unterrichts mit 6724 Zöglingen. Die bald nachher ausbrechenden inneren Unruhen wirkten auf dieſe Verhältniſſe ſtörend zurück, und die Zahl jener Anſtalten ſank von 71 auf 60 herab.

Eine neue Epoche geiſtigen Fortſchrittes, der ſeitdem nicht mehr ſtillgeſtanden, brach mit der Ankünft des Königs Otto in Griechenland (30. Januar 1833) an. Noch während ſeiner Minderjährigkeit wurde eine Verordnung über die Elementarſchulen erlaſſen (18. Februar 1834), welche, die Geſetzgebung der am meiſten vorgeſchrittenen Völker über dieſen Gegenſtand zu Rathe ziehend, allen Erwartungen entſprochen hat. Im Laufe ſeiner Regierung widmete König Otto dem öffentlichen Unterricht in Griechenland eine unausgeſetzte Aufmerkſamkeit, und es iſt in dieſer Beziehung, wenn man die vorangegangenen Verheerungen eines achtjährigen Krieges, die Beſchränktheit der vorhandenen Mittel und die Nothwendigkeit, in dem jungen Staate faſt Alles erſt zu ſchaffen, in Betracht zieht, ſehr Vieles und Erſprießliches geſchehen. Der „Moniteur grec" vom 10. März d. J. enthält einen Bericht des Miniſters Chriſtopulos an König Otto über den gegenwärtigen Stand des griechiſchen Unterrichtsweſens, der in- und außerhalb Griechenlands mit Theilnahme aufgenommen worden iſt.

Als die Grundlage des Volksunterrichts im Königreich Griechenland wird die in Athen beſtehende, zur Ausbildung von Elementarlehrern beſtimmte Normalſchule (Didaskalion) betrachtet. Dieſelbe beſteht aus einem Director, der zugleich an die Spitze des geſammten Elementar-Schulweſens in Griechenland geſtellt iſt, aus zwei Profeſſoren, von denen einer in der Anſtalt ſelbſt wohnen muß und mit der Disciplin derſelben beauftragt iſt, und fünf Lehrern. Während des letzten Schuljahres (von September 1855 bis Sep-

tember 1856) gab es daselbst 42 Zöglinge, von denen bei den Prüfungen 23 die Befugniß zu lehren erhalten haben. Auch 24 jungen Mädchen, welche vorher in verschiedenen weiblichen Bildungsanstalten unterwiesen worden, wurde nach abgelegter Prüfung von dem Directorium des Didaskalion das Diplom als Lehrerinnen ertheilt.

Der auf die Lancastersche Methode begründete Elementar-Unterricht hat 357 öffentliche und 29 Privatschulen für Knaben, 52 öffentliche und 12 Privatschulen für Mädchen aufzuweisen. Diese Schulen haben 495 Lehrer und 41,597 Schüler und Schülerinnen.

Außer den Anstalten, in welchen die Methode des gegenseitigen Unterrichts eingeführt ist, giebt es, besonders in den vom Mittelpunkte des Landes entfernten Gegenden, auch andere Elementarschulen, in welchen die Kinder sich nicht, unter Leitung eines Lehrers, gegenseitig unterweisen, sondern wo sie alle auf einmal den fraglichen Gegenstand aufsagen oder beantworten müssen. Die Zahl dieser Schulen wird auf 300 mit 10,000 Zöglingen angegeben. Der Minister Christopulos glaubt aber, daß diese Angabe zu niedrig ist, und will darüber von den Localbehörden nähere Nachrichten einziehen. Alles zu Allem gerechnet, sind in Griechenland 750 Elementarschulen mit 795 Lehrern und 51,597 Schülern und Schülerinnen vorhanden. Die in den Elementar-Lehranstalten am Ende drs Schuljahres abgehaltenen Prüfungen sind zur Zufriedenheit der vorgesetzten Behörden ausgefallen.

Griechenland hat ferner eine Art von Lehranstalten: „Hellenische Schulen" genannt, die ihrer Bestimmung nach ungefähr die Stelle der deutschen Realschulen einnehmen sollen. Der Minister des Cultus und Unterrichts beklagt aber in seinem Bericht an König Otto, daß die Hellenischen Schulen diesen Zweck nicht erfüllt hätten, und daß in ihnen, anstatt für das praktische Leben vorzubereiten, nur classische Studien, wie auf den Gymnasien, aber in ungenügender Weise, getrieben werden. Man zählt 80 öffentliche und 8 Privatschulen dieser Art. In ersteren sind von 137 Lehrern 4224 Schüler, in letzteren von 25 Lehrern 288 Schüler unterrichtet worden. Auch für Mädchen bestanden am Ende des Schuljahres in Athen 3 und in Syra zwei solcher Hellenischen Schulen mit 22 Lehrern. Von den 480 Schülerinnen sind 300 aus einer geringeren in eine höhere Classe versetzt worden, und 50 Mädchen haben diese Anstalten mit dem Zeugniß der Reife verlassen. Im Ganzen giebt es 93 hellenische Schulen mit 165 Lehrern und 4992 Zöglingen.

Die Zahl der Gymnasien des Königreichs Griechenland beläuft sich auf 11, darunter 7 öffentliche, 3 Privat-Anstalten und eine geistliche, die Schule Rizaris genannt, welche von denen besucht wird, die sich der Theologie

widmen wollen. In den 7 Staats-Gymnasien wurden 1031 Schüler von 49 Lehrern unterwiesen. In dem Gymnasium zu Syra werden wegen des dortigen lebhaften Verkehres zur See, auch die Handelswissenschaften gelehrt. In der Schule Rizaris, die sich in Athen befindet, waren 6 Professoren und 8 Lehrer angestellt. Die Vorlesungen wurden von 33 Zöglingen besucht. Alle griechischen Gymnasien zusammen hatten 67 Professoren und 1182 Schüler.

Es giebt in Griechenland noch einige andere Lehranstalten, die nicht unter dem Cultus- und Unterrichtsminister stehen, die aber in dem Bericht dieses Ministers an den König mit erwähnt werden: wie eine Kriegsschule mit 25 Lehrern und 75 Zöglingen, — die polytechnische Schule mit 14 Lehrern und 486 Schülern, von welchen indes nur 155 der Anstalt ausschließend angehören, — eine Ackerbauschule in der Nähe von Nauplia mit 5 Lehrern und 30 Schülern, — eine Hebeammen-Anstalt mit 1 Professor und 11 Hebeammen. Die Kriegsschule ausgenommen, stehen die übrigen genannten Anstalten unter dem Ministerium des Innern.

An der Spitze des höheren Unterrichts im Königreich Griechenland steht die Otto-Universität, nach dem Namen des Königs genannt, der am 2. Juli 1839 den Grundstein zu dem betreffenden Gebäude legte. Der jedesmalige Rector wird Prytan genannt. Die Vorlesungen wurden von 42 Professoren gehalten und von 590 Studirenden besucht, von welchen 22 zu der theologischen — 219 zu der juristischen — 229 zu der medizinischen — 79 zu der philosophischen Facultät gehörten. In der zu der Universität gehörigen pharmaceutischen Schule wurden 42 junge Leute ausgebildet. In dem letztvergangenen Schuljahre haben in Athen 46 Promotionen stattgefunden, und die Schule für Pharmacie hat 12 Diplome verliehen.

In den Jahren 1855 und 1856 waren im Königreich Griechenland bei dem gesammten Unterricht, niederem, mittlerem und höherem, 1111 Professoren und Lehrer beschäftigt, und 58,674 Schüler nahmen daran Theil. Behufs weiterer Ausbildung, in- und außerhalb Griechenlands, sind, theils aus der Staatskasse, theils aus Privatvermächtnissen und Fundationen, 331 Stipendien verliehen worden. Dreißig junge Mädchen, die sich zu Lehrerinnen ausbilden, haben an dieser Vergünstigung Antheil gehabt. Sowohl aus dem Königreich Griechenland selbst, als von den im Auslande niedergelassenen Griechen, sind Beiträge und Legate zur Beförderung des Unterrichtswesens, zur Errichtung von Schulen, zur Gründung und Erhaltung der nöthigen Gebäude, zur Anschaffung von Büchern, zur Unterstützung hülfsbedürftiger Talente in reichem Maße eingelaufen.

Die Griechen zeichnen sich durch ein unerschütterliches Vertrauen in die Zukunft ihrer Nation aus. Die Aussicht auf eine einstige Befreiung

hatte ſie auch in der ſchlimmſten Zeit nicht verlaſſen. Nachdem durch die Errichtung des Königreichs Griechenland ein Theil ihrer Hoffnungen auf ſo unerwartete Weiſe erfüllt worden, glauben ſie, daß dieſe Erfüllung ſpäter in noch reicherem Maße ſtattfinden werde. Daher kömmt es, daß der Grieche, wo er auch ſei, und zu welchem Glücksſtand er in der Fremde gelangen mag, doch nie den Verband mit der Heimath aufgiebt und ſich derſelben immer angehörig fühlt. Es fand dies ſchon in einer Zeit ſtatt, wo die Griechen eigentlich gar kein materielles Vaterland beſaßen, ſondern daſſelbe einzig in ihrer Sprache und Religion beſtand. Um ſo mehr iſt dies jetzt der Fall, wo der merkwürdigſte Theil ihrer alten Heimath wieder einen ſelbſtändigen Staat ausmacht. Für einen Beweis dieſer Geſinnung kann unter Anderem das Verhalten zweier im Auslande anſäſſigen Griechen, des Baron von Sina in Wien und des Großhändlers Bernardaki in St. Petersburg gelten. Sina hat ſich neuerdings, wie dies der Unterrichts-Miniſter Chriſtopulos in ſeinem Bericht an König Otto rühmend erwähnt, zur Erweiterung und Ausſtattung des von ſeinem verſtorbenen Vater gegründeten Obſervatoriums in Athen erboten, und Bernardaki will in Athen auf eigene Koſten ein Gebäude zur Aufbewahrung der gefundenen Alterthümer errichten laſſen.

Der Miniſter Chriſtopulos hebt in ſeinem Bericht die Menge der ſeit 30 Jahren im Königreich Griechenland gegründeten Elementarſchulen hervor und glaubt ſagen zu können, daß nirgends ſonſt in gleichem Zeitraume in dieſer Beziehung ſo viel geleiſtet worden. Im Einzelnen will der Miniſter die Methode und Disziplin in manchen Zweigen des Unterrichtsweſens verbeſſert wiſſen, im Ganzen zeigt er ſich aber mit den erlangten Reſultaten zufrieden. Die einzigen weſentlichen Ausſtellungen, welche er macht, und die er möglichſt bald gehoben wiſſen will, ſind folgende: eine zu geringe Beſoldung der Elementarlehrer, was viele befähigte Perſonen vom Eintritt in dieſen Stand abhält — der Mangel an Realſchulen, welchem durch die ſogenannten helleniſchen Schulen nicht abgeholfen wird, und der Mangel an praktiſchen Marineſchulen in einem Lande, welches, im Verhältniß zu ſeiner Einwohnerzahl, mehr Seeleute als irgend ein anderes enthält. Schließlich iſt noch zu bemerken, daß im Königreich Griechenland die Kinder zum Beſuch der Elementarſchulen bis zum zwölften Lebensjahre geſetzlich verpflichtet ſind und die Eltern, im Falle der Unterlaſſung, zur Verantwortung gezogen werden können.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Prof. Dr. Szoſtakowski zum Dir. des Gymn. in Trzemeszno. Dr. Kock, Dir. des Gymn. in Guben, zum Dir. des Gymn. in Stolp. Rector Oſtendorf zum Dir. der Realſch. in Lippſtadt. Dr. Seemann, Prof. am Gymn. in Culm, zum Dir. des Prog. in Neuſtadt (in Weſtpr). Dr. Guttmann, Prof. am G. in Schweidnitz, zum Dir. des G. in Brieg. Roeren, Oberl. am G. in Paderborn, zum Dir. der Ritterakad. in Bedburg. Materne, L. am Sem. in Eisleben, zum Dir. des evang. Sem. in Elſterwerda. Dr. Wichert, Oberl. am Kneiph. G. in Königsberg i. Pr., zum Dir. des G. in Guben. Dr. Rein, Rector der h. B. in Crefeld, zum Dir.

Dr. G. Hahn, Privatdoc. in Breslau, zum a. o. Prof. in der evang. theol. Fac. Dr. L. Schmidt, Privatdoc. in Bonn, zum a. o. Prof. in der philoſ. Fac. Dr. v. Wittich, a. o. Prof. in Königsberg, zum o. Prof. in der med. Fac. Dr. B. Weiß, Privatdoc. in Königsberg, zum a. o. Prof. in der theolog. Fac. Dr. Traube, Dr. v. Bärenſprung, Privatdoc. in Berlin, zu a. o. Prof. in der med. Fac.

Dr. Tillich, Oberl. an der h. B. in Görlitz, zum Prof. Dr. Jerzykowsky, Oberl. am G. in Oſtrowo, an das G. in Trzemeszno. v. Bronikowsky, am G. in Oſtrowo, zum Oberl. Dr. Thiel, Coll. am Ev. Gymn. in Breslau, zum Pror. am G. in Hirſchberg. Waldmann, Fütterer, L. am G. in Heiligenſtadt, zu Oberl. Dr. Reuſch, o. L. am G. in Elbing, zum Prof. Dr. Motty, Oberl. an der Realſch. in Poſen, zum Prof. Fahle, L. a. Prog. in Attendorn, zum Oberl. am Prog. in Neuſtadt. Schütz, Oberl. am G. in Anclam, an das Gymn. in Potsdam. Paulſieck, L. am G. in Hamm, zum Oberl. an der Realſch. in Poſen. Dr. Wolff, L. am Kadettenh. in Berlin, zum Prof. Dr. Fechner, Oberl. am Gymn. in Bromberg, v. Kaorwski, Oberl. am G. in Liſſa, zu Prof. Dr. Keil, Oberl. am Fr.-Werd. G. in Berlin, zum Prof. Bauermeiſter, Subr. am G. in Luckau, zum Oberl. Dr. Bollmann, Dr. Kempff, o. L. a. G. z. gr. Kl. in Berlin, zu Oberl. Gliemann, Oberl. am Gymn. in Salzwedel, zum Prof. Dr. Berglein, an der Realſch. zu Elberfeld, zum Oberl. Kyſäus, Oberl. an der Realſch. in Siegen, zum Oberl. am G. in Burgſteinfurt. Dr. Probſthan von der Realſch. in Colberg, zum Pror. am G. in Stargard. Bigge, am Prog. iu Altendorn, zum Oberl. Dr. Krahner, Oberl., zum Pror., Berndt, Conr., Horſtig, zum Oberl. am G. in Stolp. Dr. Purmann, Adj. bei der Landesſchule in Pforta zum Prof. am G. in Lauban.

Dr. Fr. Richter, als wiſſenſch. Hülfsl. am G. in Raſtenburg. Dr. R. Frieſe, zum o. L. an der h. B. zum h. G. in Breslau. Löbker, vom G. in Coesfeld an das G. in Münſter. Jagielski, zum o. L. in Trzemeszno. Zawicki, z. o. L. am G. in Oſtrowo. Dr. Dilthey, Dr. Schmieder, zu Adj. am Joach. Gymn. in Berlin. Chr. Haupt, zum o. L. am G. in Minden. Droſihn, Coll. an der lat. Hauptſch. in Halle, zum o. L. am G. in Cöslin. Dr. Friedländer zum o L. an der h. B. in Elbing. Dr. Werner zum Coll. am G. in Hirſchberg. Knappe, Coll. am G. in Merſeburg, zum Hülfsl. am G. in Minden. F. Wichmann zum o. L. am G. in Stendal. Maronski zum o. L., Prengel, als techn. Lehrer am Prog in Neuſtadt, Syrén zum o. L. am G. in Aachen. Dr. Leidenroth zum o. L. an der h. B. in Lübben. Boethke, Dr.

Winkler, zu o. L. am G. in Thorn. Dr. Lottner, Uhlemann, Koch als o. L. an der Realſch. in Lippſtadt. Dr. Niemeyer, o. L. am G. in Greifswald, zum o. L. am G. in Anclam. Dr. Hageman vom G. in Prenzlau zum o. L. am G. in Bielefeld. Grubl als o. L. am G. in Lyck. Dr. Dahleke zum Coll. am G. in Schweidnitz. Peters als o. L. am G. in Heiligenſtadt. Tell als o. L. am G. in Nordhauſen. Dr. Bernau, Hupe, Lundehn, Heintze, zu o. L., Mitzlaff, Seip als Elementarl., Papke als Schreib- und Zeichenl. am G. in Stolp. Fährmann zum Coll. am G. in Lauban. Büttner als o. L. an der h. Burgſch. in Königsberg i. P. Dr Clebſch, Troſchel, Herrmann, als o. L. an der Königſt. Realſch. in Berlin. Vogel als Hülfsl. am Domg. in Magdeburg.

Müller, Hülfsl., zum 3. Lehrer am Sem. in Königsberg i. Pr. Volkening, Gefängnißpred. in Bielefeld, zum 1. L. am Sem. in Petershagen. Treſcher, 1 L. a. S. in Marienburg, zum 1. L. am Sem. in Elſterwerda. Lehmann, L. in Jeſſen, zum 3. L. am Sem. in Elſterwerda. Thilo, zum 2. L. am Sem. in Gardelegen. Am Sem in Erfurt Brauns in die 1., Gießler in die 2. Lehrerſtelle befördert. Billig zum 3. Lehrer ernannt.

Sachſen-W. Dr. Rößler zum a. o. Prof., Dr. K. Fiſcher, zum o. Prof. in der philoſ. Fac. in Jena.

Heſſen. Prof. Dr. Herrmann (Verf. der Geſchichte des Ruſſ. Staates) zum Prof. der Geſch. in Marburg.

Württemberg. von Bäumlein, Eph. des Sem. in Maulbronn, zum Studienrath ernannt [auf ſeinen Wunſch bereits wieder zurückverſetzt.]

Baden. Dr. Schliephake, naſſ. geh Hofrath, zum a. o. Prof. in der philoſ. Fac. zu Heidelberg.

Oeſterreich. Dr. Sickel zum a. o. Prof. der hiſtoriſchen Quellenkunde und Paläographie an der Univerſität Wien.

Hannover. Dr. Gripenkerl zum o. Prof.; Dr. Riemann, Dr. Wicke zu a. o. Prof. in der philoſ. Fac. in Göttingen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. [Inſtruction, betreffend die Einrichtung und Leitung des mit dem Pädagogium des Kloſters Unſer Lieben Frauen zu Magdeburg verbundenen Candidaten-Convicts.

§. 1. Der mit dem Kloſter Unſer Lieben Frauen verbundene Candidaten-Convict ſoll eine Bildungsſchule für Lehrer werden, welche an ihrem Theil zur Beſeitigung des Mangels an theologiſch gebildeten Gymnaſiallehrern beizutragen beſtimmt ſind. — Der Zweck des Convicts iſt demnach ſolchen Candidaten der Theologie, welche Beruf und Neigung haben, ſich dem höhern Schulfach für einige Zeit oder für immer zu widmen, dazu ſpezielle wiſſenſchaftliche und practiſche Anleitung zu geben.

§. 2. Dieſer Candidaten-Convict ſteht wegen ſeiner engen Verbindung mit dem Pädagogium des Kloſters Unſer Lieben Frauen unter der allgemeinen Aufſicht des Probſts und Directors, hat aber in dem geiſtlichen Inſpector des Kloſters ſeinen beſonderen Vorſteher.

§. 3. Die Zahl der Candidaten iſt vorläufig auf drei beſchränkt, welche das Zeugniß pro licentia concionandi mit dem Prädicate „Gut" erworben haben müſſen.

§. 4. Die Bewerbung um Aufnahme geſchieht ſchriftlich und iſt an den geiſtlichen Inſpector, Profeſſor Dr. Scheele, unter Beifügung des Abiturienten und des Univerſitäts-Zeugniſſes, des Zeugniſſes pro licentia concionandi und einer lateiniſch oder deutſch geſchriebenen Skizze des Lebens- und Bildungsgangs des Bewerbers zu richten. Die Genehmigung der Aufnahme wird von dem geiſtlichen Inſpector in Gemeinſchaft mit dem Probſt und Director des Pädagogiums, dem der Erſtere die Bewerbungsſchreiben nebſt Anlagen zur Kenntnißnahme vorzulegen hat, bei uns beantragt.

§. 5. Die Candidaten erhalten im Kloſter freie Wohnung, Mittags- und Abends-Beköſtigung am Alumnatstiſch und diejenige Bedienung, auf welche die Alumnen-Inſpectoren obſervanzgemäßen Anſpruch haben. Außerdem erhält jeder eine Geldunterſtützung von monatlich $8\frac{1}{3}$ Thlr. wobei nicht ausgeſchloſſen iſt, daß ſehr bedürftigen Candidaten in beſonderen Fällen eine außerordentliche Unterſtützung gewährt wird.

§. 6. Der Aufenthalt im Convict dauert mindeſtens ein und höchſtens zwei Jahre.

Wenn ein Candidat ſich nicht mit willigem Geiſte in die Ordnung des Convicts fügt, oder es an dem erforderlichen Pflichteifer und Fleiß fehlen läßt, oder durch ſeinen Wandel und Benehmen Anſtoß giebt, oder ſich ſonſt ungeeignet für den Beruf eines Jugendlehrers erweiſt, hat der geiſtliche Inſpector ſeine Ausſchließung aus dem Convict bei uns in einem motivirten, von dem Probſt und Director des Kloſters genehmigten und mitunterſchriebenen Bericht zu beantragen.

§. 7. Wenn ein Candidat während des erſten oder zweiten Jahres die Prüfung pro facultate docendi nach den Beſtimmungen der Miniſterial-Verfügung vom 10. Auguſt 1853 beſteht, ſo wird ihm auf Grund eines günſtigen, von dem Director des Pädagogiums und dem Geiſtlichen Inſpector gemeinſchaftlich ausgeſtellten Zeugniſſes über ſeine pädagogiſche und didaktiſche Befähigung die Ableiſtung eines Probejahres erlaſſen.

§. 8. Dem Geiſtlichen Inſpector liegt es ob, die Beſchäftigung der Candidaten nach ihrer wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Seite zu regeln und zu leiten, überhaupt aber denjenigen geiſtigen Verkehr mit ihnen anzu-

knüpfen und zu unterhalten, der ihnen zu einer gedeihlichen und erfolgreichen Benutzung ihres Aufenthalts im Convict förderlich sein kann.

§. 9. Die wiſſenſchaftlichen Studien der Candidaten werden ſich auf theologiſche und auf ſolche Gegenſtände beziehen, welche mit der Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts im nächſten Zuſammenhange ſtehen.

§. 10. Zu dieſem Behufe wird der Geiſtliche Inſpector an zwei Wochentagen Zuſammenkünfte und Beſprechungen mit ihnen halten, die ihr Studium der Heiligen Schrift Alten und Neuen Teſtaments in den Grundſprachen und in Anſchluß hieran auch die Kirchen und Dogmengeſchichte, ferner ihre Kenntniß der Pädagogik nach ihrer geſchichtlichen Entwickelung und ihrem gegenwärtigen Stande, vornehmlich aber der Hodegetik, des evangeliſchen Religionsunterrichts; endlich auch ihre Fortbildung in den alten Sprachen anregend und leitend zu fördern beſtimmt ſind.

An dieſe Beſprechungen haben ſich Themata, die ſich auf den Studienkreis der Candidaten beziehen, zu ſchriftlicher Ausarbeitung, in gleichen ſchriftliche und mündliche Relationen und Beurtheilungen älterer oder neuerer litterariſcher Erſcheinungen u. dgl. m. anzuſchließen.

§. 11. Behufs der ſpeciellen Anleitung und Förderung der Candidaten in den fleißig und eifrig von ihnen zu betreibenden altſprachlichen Studien iſt dem Geiſtlichen Inſpector ein bewährter philologiſcher Lehrer als Gehülfe zugeordnet, der ihn nach einem von uns genehmigten Plane theils in der Leitung der dem Candidaten obliegenden altklaſſiſchen Privatlectüre unterſtützt, theils alternirend mit ihm die Candidaten zur gemeinſchaftlichen Leſung eines griechiſchen oder römiſchen Schriftſtellers vereinigt.

§. 12. Der geiſtliche Inſpector hat auch die praktiſchen Uebungen der Candidaten zu leiten.

§. 13. Die praktiſchen Uebungen beſtehen:

a. in hospitirender Theilnahme an verſchiedenen Lectionen des Pädagogiums,
b. in Abhaltung einzelner Unterrichts- vorzugsweiſe der Religionsſtunden in den untern Claſſen,
c. in der von Zeit zu Zeit ſtattfindenden Abhaltung gemeinſamer Morgen- und Abendandachten im Alumnate,
d. in periodiſchen Conferenzbeſprechungen, welche der geiſtliche Inſpector zu leiten hat, über die beim Unterricht und den Anſprachen der Candidaten gemachten Wahrnehmungen und auch weitere didaktiſche, pädagogiſche und beſondere Disciplinarfragen.

Dieſe Conferenzverhandlungen ſind jedesmal von einem der Candidaten ſchriftlich in einem beſonderen Protokollbuch wieder zu geben und müſſen

dem Probſt und Director des Kloſters, ſo oft er es verlangt, von dem Geiſtlichen Inſpector zur Einſicht vorgelegt werden.

§. 14. Die ſpeciellen Beſtimmungen zu §. 13. a. b. und c. ſtehen dem Geiſtlichen Inſpector zu, doch hat er dazu in jedem einzelnen Falle die Genehmigung des Probſt's und Directors vorher einzuholen, und ſich jeder eigenmächtigen Anordnung hinſichtlich des Unterrichts oder der Alumnatsverhältniſſe zu enthalten.

§. 15. Den Unterrichtsſtunden und den geiſtlichen Anſprachen der Candidaten (§. 13. b. c.) hat der geiſtliche Inſpector ſo oft als möglich perſönlich beizuwohnen. In allen Fällen, wo der geiſtliche Inſpector anderweitig beſchäftigt iſt, haben ſie ſich den allgemeinen, für die Probeamts-Candidaten geltenden Beſtimmungen, ſowie den beſonderen Anordnungen des Probſt's und Directors in Betreff des Unterrichts und der Handhabung der Disciplin unbedingt zu unterwerfen.

§. 16. Die Candidaten ſind an eine beſondere dieſer Inſtruction für den Geiſtlichen Inſpector beigefügten Haus-Studien- und Lebensordnung gebunden, deren Aufrechthaltung und Ueberwachung ausſchließlich dem Geiſtlichen Inſpector als ihrem nächſten Vorgeſetzten obliegt.

§. 17. In dem Probſt und Director der Anſtalt haben ſie den gemeinſamen Vorgeſetzten aller am Pädagogium Lehrenden und Lernenden zu erkennen und zu ehren.

§. 18. Dem Probſt und Director liegt ob, Behufs des nach §. 7. von ihm und den Geiſtlichen gemeinſchaftlich auszuſtellenden Zeugniſſes nicht blos die Unterrichtsſtunden der Candidaten von Zeit zu Zeit zu beſuchen und an dieſe Beſuche Rath und Belehrung zu knüpfen, ſondern auch jeden einzelnen Candidaten vor Ausſtellung jenes Zeugniſſes eine oder mehrere Probelectionen in ſeiner und des Geiſtlichen Inſpectors Gegenwart halten zu laſſen.

§. 19. Zu jeder Abweichung von der Haus- und Lebensordnung bedürfen die Candidaten der Erlaubniß des Geiſtlichen Inſpectors.

Sofern aber dabei der Unterricht oder die Alumnatsverhältniſſe betroffen werden, hat ſich derſelbe, bevor er zum Beiſpiel eine Reiſe außerhalb der Ferienzeit, oder die Ausſetzung einer einem Candidaten übertragenen Lehrſtunde (§. 13. b.) geſtattet, zuvörderſt der Zuſtimmung des Probſtes zu verſichern.

§. 20. Wenn der Probſt und Director des Pädagogiums Einzelnes in der Leitung oder in dem Geiſte und der Richtung des Candidaten-Convicts zu beanſtanden findet, iſt er ſo berechtigt wie verpflichtet, ſich darüber mit dem Geiſtlichen Inſpector zu beſprechen, und wenn auf dieſem Wege eine Verſtändigung nicht zu erreichen iſt, die Differenzpunkte unberichtlich zur Prüfung und Entſcheidung vorzutragen, er hat ſich aber jeder

einſeitigen Anordnung und jedes Eingriffs in die durch dieſe Inſtruct dem Vorſteher des Candidaten-Convicts übertragenen Obliegenheiten Befugniſſe zu enthalten.

§. 21. Der Geiſtliche Inſpector erſtattet jährlich im Januar ei Bericht über den Candidaten-Convict und die einzelnen Mitglieder derſel welcher uns durch den Probſt und Director, und von uns urſchriftlich Königlichen Herrn Miniſter der Geiſtlichen- Unterrichts- und Medicinal-Ang genheiten überreicht, abſchriftlich dem Königlichen Conſiſtorio mitget wird.

Die vorſtehende von uns entworfene Inſtruction iſt in allen Pun von dem Königlichen Herrn Miniſter der Geiſtlichen-, Unterrichts- Medicinal-Angelegenheiten genehmigt worden.

Magdeburg den 22 Auguſt 1857.

Königliches Provinzial-Schul-Collegium.

gez. von Witzleben.

— [Haus-Studien- und Lebensordnung für die M glieder des mit dem Pädagogium des Kloſters Unſer Lie Frauen zu Magdeburg verbundenen Candidaten Convict

Zweck, Einrichtung und Leitung des Candidaten Convicts erg ſich aus der Inſtruction, betreffend die Einrichtung und Leitung des dem Pädagogium des Kloſters Unſer Lieben Frauen zu Magdeburg bundenen Candidaten-Convicts, welche jedem Candidaten bei ſeinem Eint zu ſorgfältigſter Kenntnißnahme und Befolgung aller ihn betreffend Punkte mitgetheilt wird.

a. Sie haben ſich hinſichtlich der Zeit, des Aufſtehens und der M tags- und Abendmahlzeiten nach den Zeichen zu richten, welche durch Alumnats-Glocke den Alumnen und Alumnats-Inſpectoren gegeben werd

b. Sie nehmen regelmäßig an den Schul-Andachten des Klo Theil, nämlich an der allgemeinen Morgen-Andacht des Montags, und der auf das Alumnat beſchränkten Abend-Andacht des Sonnabends. A wird erwartet, daß ſie an den ſonntäglichen Gemeinde-Gottesdienſten, ſo an den Schul-Communionen im Dom, bei welchem das Kloſter eingepfa iſt, ſich regelmäßig betheiligen.

c. Sie haben ſo oft und ſo lange als es der Geiſtliche Inſpect beſtimmt, dem Religions-Unterrichte deſſelben in der erſten Morgenſtun beizuwohnen.

d. Die übrigen Vormittagsſtunden haben ſie ihren Privatſtudien widmen, inſofern nicht eine ihnen übertragene Lehrſtunde, oder eine Z ſammenkunft, beziehungsweiſe Conferenz bei dem Inſpector eintritt. (verg §. 10. und 13. der Inſtruction.)

e. In der nachmittäglichen Schulzeit der vier ganzen Schultage ſind verpflichtet, auf ſpecielle Anweiſung des Geiſtlichen Inſpectors bei verſchiedenen Lehrern der Anſtalt zu hospitiren, und auch die eine oder die andere Lehrſtunde zu ertheilen.

f. An einem Abende in der Woche haben ſie ſich bei dem Geiſtlichen Inſpector zu einem theologiſchen Exegeticum, an einem andern Abend bei dem §. 10. der Inſtruction bezeichneten Lehrer zu gemeinſamer Betreibung klaſſiſcher Sprachſtudien zu verſammeln.

g. Es wird erwartet, daß ſie bei täglicher angemeſſener Erholung in der freien Luft alle ihnen übrig bleibende freie Zeit ihren Privatſtudien widmen, und daneben nur einer ſolchen Geſelligkeit ſich hingeben werden, welche ihnen geiſtige Anregung und Förderung in ihrem Berufe zu gewähren geeignet iſt.

Magdeburg, den 22. Auguſt 1857.

Königliches Provinzial-Schul-Collegium
gez. von Wißleben.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

Dr. Allihn, die Umkehr der Wiſſenſchaft in Preußen. Mit beſonderer Beziehung auf Stahl und auf die Erwiderungen ſeiner Gegner Prof. Braniß und Prof. Erdmann. Berlin, Schindler, 240 S.

Dr. Thaulow, Prof. der Philoſophie und Dir. des pädag. Sem. an der Univ. Kiel, die Gymnaſial-Pädagogik im Grundriſſe. Kiel, Akad. Buchh. 245 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

L. Mezger, Prof. am phil.-theol. Seminar zu Schönthal, Uebungen des lateiniſchen Stiles mit Commentaren und Hinweiſungen auf grammatiſche und ſtiliſtiſche Werke. Für Schüler von 14—16 Jahren bearbeitet. Stuttgart, Liſching, 172 S.

Stoff für die erſte Stufe des Unterrichts im Lateiniſchen. (Sexta u. Quinta.) Zunächſt für die Unterclaſſen der Ritteracademie in Brandenburg zuſammengeſtellt. Brandenburg, Wieſicke. 83 S.

L. [Haupt- und Sauppeſche Sammlung.] J. Sommerbrodt, ausgewählte Schriften des Lucian. 3. Bdchn.: Wie man Geſchichte ſchreiben ſoll. Die Rednerſchule. Der Fiſcher. Der ungebildete Büchernarr. Ueber die Pantomimik. Berlin, Weidmann. 192 S. 12 Sgr.

H. H. Fritzſche, Theokrits Idyllen. Für den Schul- und Privatgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 268 S. 24 Sgr.

Bibliotheca scriptt. Graec. et Roman. Teubneriana.] 1. Joannis Stobaei florilegium recognovit Aug. Meineke. Vol. IV. LXXXIV. und 327 S. 22½ Sgr.

2. Dionis Chrysostomi Orationes. Recogn. et praefatus est Lud. Dindorfius. Vol. I. XLII und 435 S. Vol. II. 392 S. 1 Thlr. 18 Sgr.
3. Aristophanis Comoedias edidit Theod. Bergk. Vol. 1. Continens Acharnenses, Equites, Nubes, Vespas, Pacem. XLVIII und 288 S. Ed. altera. Vol. II. Continens Aves, Lysistratam, Thesmophoriazusas, Ranas, Ecclesiazusas, Plutum. Editio altera correctior. XXVI und 325 S. 27 Sgr.
4. Euripidis Tragoediae ex recens. Aug. Nauckii. Editio altera. Vol. I. LXVI und 462 S. Vol. II. XXVI und 455 S. 27 Sgr.
5. Aeschyli Tragoediae. Recogn. et praefatus est Guil. Dindorfius. Editio tertia correctior. LXXII und 282 S. 10 Sgr.
6. C. Plini Secundi Naturalis historiae libri XXXVII. Recogn. atque indicibus instruxit. Lud. Janus. Vol. III. Libb. XVI-XXII. LII u. 279 S. 18 Sgr.
7. Cornelii Taciti Libri qui supersunt. iterum recogn. C. Halm. Tom. I. Annales cont. LIV u. 330 S. Tom. II. Historias et libros minores cont. XLVIII u. 323 S. 18 Sgr.
8. P. Terenti Comoediae. Recens. Alfr. Fleckeisen. XXVIII u. 343 S. 9 Sgr. — Leipzig, Teubner.

Mart. Hertz, Titi livi ab urbe condita libri. Edit. Stereot. Vol. I. Pars I. XXVIII. u. 304 S. Pars II. S. 305 — 550. Leipzig, Tauchnitz in 8. à 9 Sgr.

Dr. W. Binder, Flores Aenigmatum latinorum. Blumenlese von 400 latein. Räthseln, Charaden ꝛc. Im Anhange 200 Xenien. Stuttgart, Metzler. 144 S. 12 Sgr.

Dr. F. Gedike, Lateinisches Lesebuch. 23. Aufl. besorgt von Dr. Hofmann, Prof. am Berlin. Gymn. Berlin, Dümmler. 207 S.

C. von Orelli, Französische Chrestomathie. 1. Theil enth. eine Auswahl von Anekdoten, Fabeln, Parabeln, Erzählungen, Biogr., dram. Stücken, Gedichten mit erkl. Anm. u. vollst. Vocabulaire. 4. umgearb. Aufl. Zürich, Schulthess. 375 S. 22½ Sgr.

H. Barbieux, Prof. am Gymn. in Hadamar: Le livre des demoiselles. Ein französisches Lesebuch für Mädchenschulen. Mit vollständigem Wörterbuch. Leipzig, Teubner. 384 S.

Dr. H. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin: L'histoire de la découverte de l'Amérique. Par M. Lamé Fleury. Zum Schulgebrauch mit einem Wörterbuche herausgegeben. Berlin, Renger. 162 S.

Dr. A. Holtzmann, Prof. an der Univ. Heidelberg, Das Nibelungenlied in der ältesten Gestalt mit den Veränderungen des gemeinen Textes herausgegeben und mit einem Wörterbuch versehen. Stuttgart, Metzler. XX. u. 424 S. 1 Thlr. 26 Sgr.

Ph. Wackernagel, Edelsteine deutscher Dichtung u. Weisheit aus dem XIII. Jahrhundert. Ein mittelhochd. Lesebuch Mit Wörterbuch. Frankfurt a. M. Heyder. XXXII. u. 312 S.

Dr. W. Wiedasch, Deutscher Haus- und Schul-Homer. Für die Jugend nach C. Wiedasch's metrischer Uebertragung bearbeitet. Mit einem Vorwort des Ober-Schulrath F. Kohlrausch. 1. Theil. Ilias. 240 S. 14 Sgr. 2. Theil.

Odyſſee. 240 S. 14 Sgr. 3. Theil. Erläuterungen zu Ilias u. Odyſſee. 48 S. 2 Sgr. Stuttgart, Metzler.

L. Gantter, Prof. am Gymnaſium in Stuttgart, Study and Recreation. Engliſche Chreſtomathie für den Schul- und Privatgebrauch. 1. Curſus, 4. unveränd. Aufl. Stuttgart, Metzler. 306 S. 24 Sgr.

C. III. Dr. O. Lange, Prof. in Berlin, Leitfaden zur allgemeinen Geſchichte für höhere Bildungsanſtalten. 1. Stufe. Der biographiſche Unterricht. 167 S. 7½ Sgr. 5. Aufl. 2. Stufe. Griechiſche, römiſche, deutſche u. brandenb.-preuß. Geſchichte. 4. verb. Aufl. 132 S. 9 Sgr. 3. Stufe. Der allgemeine Geſchichtsunterricht. 3. verb. Aufl. 187 S. 12 Sgr. Berlin, Gärtner.

L. F. Beckers Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. Herausgegeben von F. A. Eckſtein. 1. Theil. Ulyſſes von Ithaka. Mit 5 Stahlſtichen. 9. Aufl. 284 S. 2. Theil. Achilles. Mit 5 Stahlſt. 9. Aufl. 326 S. 3. Theil. Kleinere Erzählungen. Mit 5 Stahlſt. 9. Aufl. 284 S. Halle, Waiſenhaus-Buchhandl. 2 Thlr. 20 Sgr.

Für Studirende, Lehrer und Philologen!

Bei **George Westermann** in Braunschweig ist eben erschienen der **2. Abdruck** von

Prof. Dr. Klotz

Handwörterbuch

der Lateinischen Sprache.

2 Bde. Lex.-8. Velinp. 225 Bogen.

☛ **Erster Subscriptions-Preis 8 Thlr.**

Für die Gediegenheit dieses neuen Wörterbuchs der Lateinischen Sprache bürgen die veröffentlichten und grosse Anerkennung bezeigendeu Urtheile unserer geachtetsten Philologen und Schulmänner, wie:

Geh. Rath Prof. Dr. A. Böckh, — Geh. Hofrath Baehr, — Prof. K. Halm, — Prof. Dietsch, — Dir. Bonnell, — Dir. Dr. Sauppe, — Dir. A. Dominicus, — Prof. Prien, — Prof. Fr. Franke, — Prof. Dr. Otto, — Dir. Kiesel, — Dir. Ferd. Schultz, — Hofrath Süpfle, — Dir. C. W. Nauck, — Oberlehrer Dr. Hölscher u. a.

Durch Rescript des hohen Königl. Sächsischen Ministeriums des Cultus und öffentlichen Unterrichts ist das Werk den Lehrern und Schülern an Gymnasien empfohlen.

Der billige Subscriptions-Preis von 8 Thlr. für 225 Bogen gr. Lex.-8., bleibt einstweilen noch für den 2. Abdruck bestehen.

Druck von F. Hessenland in Stettin.

So eben ist bei **Wolfgang Gerhard** in Leipzig erschienen:

The mariner. An english reading-book.

Englisches Lesebuch für Navigationsschulen

von

H. Robolsky, Ph. D.

Geh. 28 Sgr.

Stuttgart. Bei A. Liesching u. Co., ist so eben erschienen und zu haben in allen Buchhandlungen:

Uebungen des lateinischen Stils mit Kommentaren und Hinweisungen auf grammatische und stilistischen Werke für Schüler von 14 — 16 Jahren, von **K. L. F. Mezger,** Prof. in Schönthal. gr. 8. 15 Sgr. = 48 kr. rhein.

Die Absicht des Verfassers ist, für lateinische Compositionsübungen neuen, mannigfaltigen und etwas leichtern Stoff zu bieten, als in den rühmlichst bekannten Nägelsbach'schen Uebungsstücken vorliegt, an die sich das Buch nach Zweck und Bearbeitung genau anschließt. Lehrern, welche dasselbe in ihren Anstalten einzuführen beabsichtigen, steht ein Freiexemplar für ihre Person gern zu Dienst.

Im Verlage von **George Westermann** in Braunschweig ist eben als Fortsetzung für die Besitzer der drei ersten Auflagen erschienen der **Neunte Band** von

Th. B. Macaulay's
ausgewählten Schriften.

Deutsch von Dr. **Steger** und Dr. **Schmidt.**

Ausgegeben in 2 Hälften à 12½ Ngr.

Macaulay's weltberühmte Essays werden hiermit durch folgende fünf Charakteristiken:

Friedrich der Große. Bunyan. Goldsmith. Johnson. Barère.

vervollständigt, die in England viel Aufsehen erregt haben und nicht minder bedeutungsvoll für das deutsche Publikum sind.

Zugleich erscheint die **4. Auflage** der Gesammt-Ausgabe von

Th. B. Macaulay's
ausgewählten Schriften.

9 Bde. 20—21 Bogen. — In 18 Halbbänden à 12½ Ngr. Subscr.-Preis.

Es ist überflüssig, über den Werth von Macaulay's classischen Schriften etwas sagen zu wollen. Jeder Gebildete müßte sie besitzen. Die Charakteristiken von **Lord Clive** und **Warren Hastings — den Gründern des englisch-ostindischen Reichs** — gewinnen bei der dort ausgebrochenen Katastrophe das höchste Interesse. — Dieselben bilden den ersten Band der Schriften.

Der erste Halbband ist in allen Buchhandlungen zur Ansicht zu erhalten. — Uebrigens sind sämmtliche 9 Bände auch sogleich vollständig zu beziehen.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 2. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

[Die erſte Verſammlung mittelrheiniſcher Gymnaſiallehrer.] Die ebengenannte Verſammlung, welche von 50 bis 60 Theilnehmern aus Frankfurt, Mainz, Darmſtadt, Hanau, Gießen, Heidelberg, Mannheim, Bensheim, Wiesbaden, Weinheim, Heilbronn beſucht war, iſt am 2. Juni 1857 zu Auerbach an der Bergſtraße unter dem Vorſitze des Director Dr. Claſſen aus Frankfurt a. M. gehalten, und der Zweck der Anknüpfung perſönlicher Bekanntſchaft und des zwangloſen Austauſches von Anſichten und Erfahrungen über wichtige Gegenſtände des Berufes und der Wiſſenſchaft zu allſeitiger Befriedigung erreicht worden. — In der Frage über lateiniſche Orthographie und Ausſprache im Schulgebrauche (Referent Prof. Dr. Fleckeiſen in Frankfurt a. M.) vereinigten ſich die Anſichten dahin, daß die bewährten Reſultate wiſſenſchaftlicher Forſchung, welche an mannigfachen Beiſpielen im einzelnen erörtert wurden, von früh auf im Unterrichte aufgenommen und eingeübt werden müßten, daß aber eine ſyſtematiſche Darlegung und Begründung derſelben von Seiten der philologiſchen Wiſſenſchaft noch dringendes Bedürfniß ſei. — Ueber die erſprießlichſte Anordnung und Vertheilung des Geſchichtsunterrichtes in den Klaſſen des Gymnaſiums (Referent Director Dr. Piderit in Hanau) wurden die Anſichten und Erfahrungen von verſchiedenen Seiten mitgetheilt und namentlich die zwiefache Aufgabe als vorzüglich wichtig hervorgehoben: eine möglichſt weitreichende chronologiſche Grundlage auf der für das Gedächtniß günſtigſten Altersſtufe zu ſichern und die Ueberſicht und Zuſammenfaſſung des geſammten Stoffes aus allen Abſchnitten der Geſchichte in dem letzten Stadium des Gymnaſiums im Auge zu behalten. — Zur Herbeiführung eines regelmäßigen Programmenaustauſches zwiſchen den benachbarten Gymnaſien wurde als der geeignetſte Weg erkannt, die Vermittlung der betreffenden Regierungen, an deren Geneigtheit nicht zu zweifeln ſei, zu erbitten. — Zum Orte der nächſten Zuſammenkunft am

Dienſtag der Pfingſtwoche des nächſten Jahres wurde Oppenheim gewählt, und der Director Dr. Claſſen in Frankfurt mit den nöthigen Vorbereitungen, namentlich damit beauftragt, die eingehenden Vorſchläge zu Gegenſtänden der Beſprechung bis Oſtern 1858 entgegenzunehmen und ihre rechtzeitige Bekanntmachung zu bewirken

[Die Gymnaſiallehrer-Verſammlung in Oſchersleben am 30. Auguſt 1857.] In der recht zahlreich beſuchten Verſammlung am 30. Auguſt d. J. wurde die von dem königl. Provinzialſchulrathe Herrn Dr. Wendt in Anregung gebrachte Frage: „welche griechiſche Schriftſteller eignen ſich zur Lectüre in Secunda?" zum Gegenſtand der Beſprechung gewählt, auf des erwählten Ordners, Profeſſor Dietſch, Antrag aber damit die Frage verbunden: „ob eine Beſchränkung des Lateiniſchen durch die Erweiterung des griechiſchen Unterrichts ſtattgefunden habe und ob dieſelbe ſo bedeutend und wichtig ſei, daß eine Beſchränkung des Griechiſchen als nothwendig oder wünſchenswerth erſcheine". Dietſch legte zuerſt dar, warum eine Beantwortung dieſer Frage ihm nothwendig erſcheine, einmal oft gethanen und mit Energie vertheidigten Ausſprüchen gelehrter und einſichtsvoller Männer gegenüber, ſodann aber der vorliegenden Frage wegen, da man, ehe man ſich über das in Prima zu erreichende Ziel geeint, über die in der dazu vorbereitenden Klaſſe zu leſenden Schriftſteller zu einem ſichern Reſultate nicht gelangen könne. Aufgefordert entwickelt Dir. Dr. Ahrens aus Hannover, wie es allerdings unleugbar ſei, daß das Lateiniſche durch die Erweiterung des Griechiſchen einen Abbruch erlitten habe, daß durch die Gleichberechtigung des letzterem mit jenem ein Dualismus geſchaffen worden ſei, der die Concentration der Kraft und Zeit weſentlich ſtöre; es ſei aber deshalb keineswegs eine Wiederbeſchränkung des Griechiſchen räthlich oder möglich, vielmehr müſſe auf andere Weiſe möglichſt Abhülfe geſchafft werden, indem man die beiden Unterrichtsgegenſtände zweckmäßig unter einander verbinde und in Beziehung ſetze; zuerſt ſei im Griechiſchen unrichtigerweiſe dieſelbe Methode wie im Lateiniſchen angewendet worden, indem man die Kenntniß der attiſchen Proſa vor allem gepflegt und in derſelben die gleiche Fertigkeit des Ausdruckes wie im Lateiniſchen erreicht wiſſen wolle; davon ſei abzuſehen und nur von dem Lateiniſchen vorzugsweiſe die grammatiſche Bildung zu ſuchen; ferner aber ſei um deswillen im Lateiniſchen vorzugsweiſe die Proſa zu pflegen; man dürfe nun, um nicht die Zeit und Kraft zu ſehr in Anſpruch zu nehmen, nicht im Griechiſchen das treiben, was man im Lateiniſchen hinlänglich erreiche, müſſe dagegen in dieſem vorzugsweiſe den Schülern vorlegen, für was die römiſche Litteratur keinen Erſatz biete, und dies ſei die Poeſie; ſeiner Anſicht nach ſei das rechte Verhältniß zwiſchen dem Lateiniſchen und Griechiſchen dadurch herzuſtellen, daß im erſtern

auf die Proſa, in dieſem auf die Poeſie das größere Gewicht gelegt werde. Dietſch erkennt gleichfalls an, daß das Lateiniſche etwas zurückgedrängt worden, glaubt aber auch, daß eine Beſchränkung des Griechiſchen weder räthlich noch möglich ſei; ſo viel richtiges und beachtenswerthes er auch in der Anſicht von Ahrens finde, ſo halte er doch Einführung des Schülers in die griechiſche Ideenwelt für unerläßliche Aufgabe und deshalb die Lectüre des Thucydides, Demoſthenes und Platon für nothwendig, damit aber ſei zugleich das Ziel bezeichnet, welches in Prima erreicht werden müſſe, wenn man die Tragiker noch hinzufüge. Propſt Dr. Müller aus Magdeburg theilt mit, daß früher auf den Schulen das Griechiſche übermäßig zurückgeſetzt geweſen; in Meißen ſeien wöchentlich 14 Stunden dem Lateiniſchen und nur 6 dem Griechiſchen gewidmet worden; ſeiner Ueberzeugung nach habe das Latein nichts weſentliches verloren und es ſei für keinen Verluſt an der Bildung zu erachten, daß man jetzt mehr Griechiſch als früher treibe. Dr. Rehdantz aus Halberſtadt fügt beſtätigend bei, daß das Griechiſche dem Lateiniſchen viel helfe, wünſcht aber vorzugsweiſe die zu leſenden Autoren beſtimmt zu ſehen. Schulrath Dr. Wendt: dem Lateiniſchen und Griechiſchen ſei allerdings wieder mehr Zeit zu widmen, als eine Zeit lang geſchehen, aber das Griechiſche nicht zu beſchränken; daß das Lateiniſche jetzt nicht zurückgedrängt ſei, dafür liege in den Programmabhandlungen der Gymnaſien hinlänglich der Beweis vor; die Jugend intereſſire ſich aber den ſicherſten Erfahrungen nach für das Griechiſche weit mehr; das Lateiniſche werde demnach zwar immer den Vorrang behalten müſſen wegen der grammatiſchen und ſtiliſtiſchen Uebungen, die an dieſer Sprache am beſten vorgenommen würden, aber die griechiſche Litteratur behaupte entſchieden den Vorzug und müſſe in ausgedehnter Weiſe betrieben werden; die Litteratur der Römer ſei arm im Vergleich zur griechiſchen, und außer Tacitus enthalte ſie kaum irgend etwas, wofür die griechiſche nicht viel vortrefflicheres und beſſeres biete. Ahrens erinnert dagegen, daß für die Satiren und Epiſteln des Horaz in der griechiſchen Litteratur ſich kein Erſatz finde, und auch Livius und Salluſt neben Tacitus einen ſo eigenthümlichen Werth beſitzen, daß ſie immer auf den Gymnaſien würden bleiben müſſen; ſeine Abſicht ſei auch keineswegs den griechiſchen Unterricht zu beſchränken, ſondern ihn nur auf ſein rechtes Gebiet zu verweiſen; im Lateiniſchen ſei nun vorzugsweiſe Nahrung für den beſonnenen Verſtand zu finden, im Griechiſchen aber für die Phantaſie, das erhabene und ſchöne; deshalb müſſe die griechiſche Proſa für die Schule etwas zurücktreten, die Poeſie vorzugsweiſe ins Auge gefaßt werden. Gegen die Lectüre der drei genannten Proſaiker habe er nichts einzuwenden. Dir. Dr. Jeep aus Wolfenbüttel: ſeiner Ueberzeugung nach ſei die attiſche Proſa gegen die Poeſie nicht zurückzuſtel-

len; ſie ſei ſo ſchön und künſtleriſch durchgebildet, daß ſie unmöglich unbeachtet bleiben könne; auf ſeinem Gymnaſium ſeien für die Prima 3 Jahre beſtimmt, und es würden hier Homer und die Tragiker, daneben aber Thucydides, Platon und Demoſthenes geleſen; davon könne und dürfe nichts in Wegfall kommen. Dir. Dr. Schmid aus Halberſtadt lenkt durch die Frage, ob nicht von den drei proſaiſchen Schriftſtellern, über deren Lectüre man allſeitig einverſtanden ſei, auf den preußiſchen Gymnaſien, wo die Prima nur einen zweijährigen Curſus habe, etwas nach Secunda verlegt werden könne, zu der andern vorliegenden Frage über, und nachdem Rehdantz beſtätigt, daß man die von Jeep genannten fünf Schriftſteller unmöglich in 2 Jahren genügend leſen könne, entwickelt Schulrath Dr. Wendt ſeine Anſicht dahin: in Secunda ſei nothwendigerweiſe Herodot zu leſen, ſchon wegen ſeines der Jugend ganz angemeſſenen trefflichen Inhaltes und ſeiner lieblichen Form; er ſei in der Proſa was Homer unter den Dichtern, indes glaube er, daß ein halbes Jahr, auf ihn verwendet, hinreichend ſei, daß man ihn dann der Privatlectüre zuweiſen könne; an vielen Gymnaſien würden in Secunda Xenophons Memorabilien geleſen; der Inhalt derſelben ſei aber für die Jugend entſetzlich langweilig und er wünſche ſie verbannt zu ſehen; dagegen ſeien die Hellenica deſſelben Schriftſtellers ganz zur Lectüre der Secunda geeignet; leichtere Sachen von Platon, Crito und die Apologie, dann aber höchſtens noch der Alcibiades II könnten recht wohl nach Sekunda verlegt werden; zu empfehlen ſei ſehr die Lectüre des Lyſias zumal ſeit man die treffliche Ausgabe von Rauchenſtein habe; an manchen Schulen leſe man auch Plutarch und Arrian, er glaube aber daß beide, als einem ſpätern Zeitalter angehörend, zu meiden ſeien, ſo lange man beſſeres habe; in den genannten Schriftſtellern aber beſitze man ſo viel, daß man um ſo leichter die Memorabilien verbannen könne. In Betreff der Memorabilien ſtimmt zunächſt Jeep bei, der die Lectüre derſelben auf der Schule als eine grauenvolle Erinnerung bezeichnet und mittheilt, daß ſich auch Diſſen entſchieden gegen die Leſung erklärt habe; desgleichen ferner Ahrens, der ebenfalls die Langweiligkeit des Buches hervorhebt, und bemerklich macht, daß nach Brandis das von Xenophon gezeichnete Bild des Socrates viel weniger der Wirklichkeit entſpreche, als ſelbſt das idealiſirtere des Platon. Dagegen erklärt ſich Propſt Dr. Müller und Dr. Matthiae aus Quedlinburg; der erſtere bemerkt, daß über den Geſchmack zu ſtreiten gefährlich ſei, er aber gleichwohl auf die Gefahr hin für geſchmacklos zu gelten, ſich für die Memorabilien erklären müſſe, wobei ihm das Urtheil Ciceros, der doch wohl Geſchmack gehabt habe, zur Seite ſtehe; auch den Inhalt könne er nicht langweilig finden, und habe die Erfahrung gemacht, daß die Schüler ſich für denſelben lebhaft intereſſirten — was Dr. Matthiae aus ſei-

ner eigenen und aus den an Schülern gemachten Erfahrungen beſtätigt —; auch ſei das von Xenophon gezeichnete Bild des Socrates das der Wirklichkeit entſprechende, und bei der hohen Bedeutung, welche Socrates im griechiſchen Culturleben einnehme, doch wohl zu wünſchen, daß der Schüler ſeine wahre Erſcheinung kennen lerne. In Betreff des letztern Punctes beſtätigen der auf einer Reiſe zufällig anweſende Prof. Dr. Suſemiehl aus Greifswald u. Dr. Deuſchle aus Magdeburg, wie allerdings nach den Unterſuchungen von Zeller gar nicht daran zu zweifeln ſei, daß Xenophon ein wahrheitsgetreues Bild von Sokrates gegeben habe; auch ward erinnert, wie man eben dadurch, daß man ihm dieſes Bild kennen lehre, dem Schüler einen entſprechenden Fortſchritt zur idealiſirteren Darſtellung in Platons Schriften anbahne. Der ebenfalls auf einer Reiſe begriffene Dir. Dr. Nizze aus Stralſund macht mit Nachdruck geltend, daß man doch bei der Wahl des zu leſenden Schriftſtellers auf die Individualität des Lehrers entſprechende Rückſicht zu nehmen habe; er könne allerdings nur zugeben, daß die Memorabilien in den Händen eines Lehrers, welcher für dieſelben keinen Sinn habe, Nachtheil ſtiften und den Schülern höchſt langweilig werden müſſen, daß er aber da, wo ein Lehrer Liebe zu denſelben hege und die Sache recht anzudrehen verſtehe, gegen die Lectüre nichts einwenden möge. Dietſch fügte bei, daß man doch wohl zu großes Gewicht auf das Intereſſe des Schülers legen könne; allerdings habe der Secundaner zum ernſten, zuſammenhängenden Denken, wie ſie die Memorabilien forderten, von vorn herein keine Luſt, es ſchade aber nichts, wenn man ihn erhebe; man müſſe ihn oft als ein Jahr älter nehmen als er wirklich ſei, und wenn er über das was er leſe einen Unwillen faſſe, ſo ſchade dies nichts, beweiſe vielmehr die Uebung eines ſelbſtändigen Urtheils. Schulrath Wendt entgegnet darauf, daß allerdings in unſerer Zeit, wo der Sieg der Gymnaſien nur augenblicklich geſichert ſcheine, aber neue Gefahren bald wieder hereinbrechen könnten, darauf viel Rückſicht zu nehmen, daß die Unterrichtsgegenſtände das Intereſſe der Jugend zu gewinnen im Stande ſeien; übrigens ſei es keineswegs ſeine Anſicht, daß die Memorabilien unter allen Umſtänden zu verbannen ſeien; doch bleibe er immer dabei ſtehen, daß ſie ſich zur Schullectüre nur in ſeltenen Fällen eigneten. — Hinſichtlich der Lectüre des Herodot ſtimmt dem Hrn. Schulrath Wendt vollkommen bei Ahrens, während Jeep ſeine Lectüre glaubt nach Prima, und zwar dem Privatſtudium, überweiſen zu müſſen; in Secunda könnte der Schüler kaum den rechten Nutzen gewinnen, noch weniger den rechten Umfang leſen, während der Schriftſteller in Prima, nachdem eine Einleitung gegeben worden ſei, recht leicht privatim geleſen werde. Prof. Dittfurt aus Magdeburg hält die öffentliche Lectüre ebenfalls nicht für angemeſſen; würde Homer und Herodot nur ein

halbes Jahr allein geleſen, ſo würden die attiſchen Formen bald gänzlich aus dem Gedächtniſſe entſchwinden. Director Dr. Richter aus Quedlinburg bekämpft namentlich, daß eine bloſe Einleitung in den Schriftſteller genüge; der Schüler werde ihn mit Nutzen privatim nur dann leſen, wenn er einen größeren Abſchnitt an der Hand des Lehrers durchgemacht habe, und Dietſch theilt mit, daß er die Formen des Herodot ſtets attiſch leſen laſſe, wodurch der gefürchtete Nachtheil für die Kenntniß der attiſchen Formenlehre hinlänglich vermieden werde. — Gegen Xenophons Hellenica erklärten ſich Dr. Vogel aus Magdeburg und Dr. Matthiä aus Quedlinburg, indem ſie namentlich das dem Schüler nicht zu verſchweigende Urtheil, Xenophon ſei ein ſchlechter und parteiiſcher Hiſtoriker, in dieſer Schrift geltend machten. Das letztere wurde von Dr. Deuſchle und Dietſch bekämpft, vielmehr hervorgehoben, daß das depravierte attiſche Weſen und Leben keine andere Darſtellung habe finden können, als wie ſie Xenophon gegeben. Dietſch bemerkt übrigens, daß er allerdings nach ſeiner Erfahrung eine ununterbrochen zuſammenhangende Lectüre der Hellenica nicht empfehlen könne, aber wenn der Lehrer ſich die Mühe gebe, eine chreſtomathiſche Auswahl aus denſelben vorzunehmen, ſich des ſchönen intereſſirenden und anſprechenden genug in denſelben finde, welcher Anſicht Rehdantz beiſtimmt, indem er mittheilt, daß er 2 Bücher ſtets privatim die Schüler leſen laſſe. — Lyſias empfahl beſonders Dietſch, indem er ihn wegen der Kürze und Ueberſchaubarkeit der Reden und der ungeſuchten aber doch verborgenen logiſchen Anordnung als ganz beſonders geeignet bezeichnete, um an ihm logiſche Diſpoſitionsübungen vorzunehmen. Iſokrates wurde zwar genannt, aber von niemandem empfohlen, vielmehr bemerkt, daß die Schüler, ſeine Muſtergiltigkeit zu begreifen noch nicht geeignet, durch die Langathmigkeit ſeiner Perioden und die fortwährenden Antitheſen überaus gelangweilt würden. Für Plutarch verwenden ſich beſonders Jeep und Dr. Vogel, indem ſie geltend machten, daß die individuellen und perſönlichen Züge auf die Jugend einen erfreulicheren Eindruck machten, als die zuſammenhangenden, umfänglicheren Geſchichtserzählungen. Doch wurde auch bemerkt, daß allerdings in jeder Lebensbeſchreibung Stellen ſich fänden, welche man am beſten übergehen werde. - Zu den Dichtern übergehend, empfahlen Dietſch und Rehdantz die Lectüre einer Auswahl aus den Elegikern in Secunda, wie ſie Stoll und Seiffert gegeben, und wurden dabei von Ahrens unterſtützt. Von den Tragikern ſprach man ſich dahin aus, daß vorzugsweiſe Sophokles geleſen werden müſſe; doch fand man auch die Möglichkeit gegeben einzelne Stücke des Aeſchylos zu leſen, worüber Dir. Dr. Krüger und Oberlehrer Dr. Koch das Beiſpiel Bambergers anführten. Von dem letztern wurde durch dieſelben mitgetheilt, daß er in

Secunda als Vorbereitung auf die Prima einzelnes von Euripides geleſen habe, doch äußerte man ſich überwiegend gegen die Lectüre dieſes Tragikers. Der Vorſitzende konnte zum Schluß mit allgemeiner Beiſtimmung ausſprechen, daß gewiß niemand ohne reiche Belehrung und Anregung von der heutigen Verſammlung hinweggehe. (Neue Jahrbb.)

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. [Verordnung über den Unterricht in der bibliſchen Geſchichte und über die muſikaliſche Vorbildung der Volksſchullehrer]. In einer von der Königl. Regierung zu Potsdam an ſämmtliche Superintendenten und Kreis-Schul-Inſpektoren ihres Bezirks erlaſſenen Circular-Verfügung vom 3. December d. J. macht dieſelbe zunächſt darauf aufmerkſam, daß vor Allen gehörig erkannt werden müſſe, wie nach Vorſchrift der Unterrichts-Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 die bibliſchen Hiſtorien den Schülern und Seminar-Präparanden zwar mit allem Fleiße eingeprägt und durch erbauliche Behandlung zu ihrem mit Geiſt von ihnen erfaßten fruchtbaren Eigenthum und unverlierbaren Schatze gemacht, dieſelben aber nicht wörtlich und wohl gar gedankenlos, ohne Uebung im freien Erzählen der Geſchichte, wie ohne Gewinn für Kopf und Herz, auswendig gelernt werden ſollen. Demnächſt hebt die Königl. Regierung hervor, daß die Aufnahme der Präparanden in das Seminar, ſofern ihre muſikaliſche Ausbildung daſelbſt gelingen, und nicht nur die hinreichende Zahl brauchbarer Organiſten geliefert, ſondern auch überhaupt für Weckung muſikalichen Sinnes, für Verbreitung und Veredlung des Geſanges ꝛc. durch Bildung muſikkundiger Lehrer und kirchlicher Singe-Chöre, durch Veranſtaltung von Kirchen-Muſiken u. ſ. w. mit Erfolg gewirkt werden ſolle, in der Regel weſentlich durch gute muſikaliſche Vorbildung und bereits gewonnene Fertigkeit bedingt werde, jedenfalls aber die Zurückweiſung der Präparanden zu erwarten ſei, wenn ſie, guter Anlagen und der ihnen gewordenen Anregung und Gelegenheit ungeachtet, an welcher es namentlich in Präparanden-Anſtalten nicht fehlen dürfe, doch nichts Genügendes in der Muſik geleiſtet haben möchten.

— — a. [Lehrmittel beim Religions-Unterricht im R.-B. Liegnitz.] Mit Genehmigung des Miniſteriums der geiſtlichen und Unterrichts-Angelegenheiten wird die Regierung zu Liegnitz für den Gebrauch bei dem Religionsunterricht in den Schulen die beiden Katechismen: Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus unter Zugrundelegung des alten

Breslauer Katechismus, erläutert von Heinr. Wendel, Ausgabe B., und Luther's kleinen Katechismus, in Frage und Antworten einfach gegliedert und mit Zeugniſſen aus Gottes Wort und der Kirche verſehen, von Kolde, einführen, und zwar in der Weiſe, daß die Bücher den Schülern ſelbſt in die Hände gegeben werden. Das königliche Konſiſtorium der Provinz Schleſien empfiehlt auf Antrag der genannten Regierung den Geiſtlichen, bei Unterweiſung der Konfirmanden einen Gang einzuhalten, welcher den organiſchen Zuſammenhang des Religionsunterrichts der Konfirmanden mit dem auf Grund jener Katechismen ertheilten in den Schulen berückſichtigt.

— — a. Berlin, 17. December. [Beſoldungs-Etats.] Die Stadtverordneten-Verſammlung beſchäftigte ſich in ihrer geſtrigen Sitzung mit der Feſtſtellung des Normal-Beſoldungs-Etats für die Kommunal-Lehrer. Nach der Aufſtellung des Etats durch den Magiſtrat enthält derſelbe nachſtehende Poſitionen: 7 Stellen zu 650 Thlr., 5 Stellen zu 600 Thlr., 10 Stellen zu 550 Thlr., 9 Stellen zu 500 Thlr., 14 Stellen zu 450 Thlr., 27 Stellen zu 400 Thlr., 21 Stellen zu 350 Thlr., 22 Stellen zu 300 Thlr., und 10 Stellen zu 250 Thlr.; zuſammen 125 Stellen. Die noch fehlenden 25 Stellen ſollen nach der Beſtimmung des Provinzial-Schul-Kollegiums auf die Etats der höheren Lehr-Anſtalten und Realſchulen, an denen dieſe 25 Lehrer beſchäftigt ſind, geſetzt werden. Ein Vergleich zwiſchen den Beſoldungen am 1. Januar 1855 und den am 1. Januar 1858 eintretenden Beſoldungen ergiebt eine Erhöhung der Geſammtſumme der Beſoldungen um 11,635 Thlr. Die Stellen der Hauptlehrer ſind: 6 Stellen mit 750 Thlr., 3 Stellen mit 700 Thlr., 5 Stellen mit 650 Thlr. und 1 Stelle mit 600 Thlr. Der Etat ſchließt ab mit einer Summe von 70,419 Thlr. und die Verſammlung beſtätigte denſelben mit der Vorausſetzung, daß ihr der Perſonal-Etat noch im Laufe dieſes Jahres werde vorgelegt werden.

— — Die geſtrige nicht öffentliche Sitzung der Stadtverordneten-Verſammlung beſchäftigte ſich faſt ausſchließlich mit der Angelegenheit wegen Verwendung der Mehr-Einnahmen aus dem erhöhten Schulgelde bei den Gymnaſien, der Gewerbeſchule und den Realſchulen. Eine gemiſchte Deputation hatte die Frage einer eingehenden Erwägung unterworfen und erſtattete geſtern im Plenum ihren Bericht. Der Miniſter für die Unterrichts-Angelegenheiten hatte Erhöhung des Schulgeldes und Verbeſſerung der Lehrergehalte angeordnet. Das Schul-Kollegium ſtellte darauf einen Normal-Beſoldungs-Etat für die Lehrer dieſer Schulen auf, durch welchen dieſelben zuſammen eine Gehalt-Verbeſſerung von 18,000 Thlr., und zwar 4000 Thlr. über die Mehr-Einnahmen aus dem erhöhten Schulgelde, jährlich erhalten ſollen. Die Deputation hat ſich

mit dieſer Verbeſſerung der Lehrer-Gehälter einverſtanden erklärt, aber gegen die Beſtimmung des Schul-Kollegiums ſich ausgeſprochen, nach welcher die Einnahmen jeder Schule beſonders berechnet werden, und aus den Ueberſchüſſen dieſer die Lehrer der betreffenden Schul-Anſtalt Gratificationen mit Bewilligung des Schul-Kollegiums empfangen ſollten. Man hielt es für unbillig, daß diejenigen Lehrer, welche nicht ſo glücklich wären, eine Anſtellung bei einer Schule zu haben, welche Ueberſchüſſe aufzuweiſen hätte, der Gratification verluſtig gehen ſollten, und beſtritt dem Schul-Kollegium das Recht, bei der Vertheilung von Gratificationen in die Verwaltung der Kommune einzugreifen. Auch trat die Deputation der Auffaſſung des Schul-Kollegiums entgegen, daß jede Schule auch in Bezug auf die Gehalts-Verbeſſerungen der Lehrer ein für ſich abgeſchloſſenes Ganze bilden ſolle. Die Reihenfolge der Lehrer für die Berückſichtigung bei Gehalts-Verbeſſerungen ſoll einmal alle Lehrer der Gymnaſien und alsdann alle Lehrer der Realſchulen umfaſſen, damit die Zufälligkeiten, durch welche die eine Schule ein ſchnelleres Aufſteigen der Lehrer darbiete, als eine andere, nicht mehr maßgebend ſeien. Das Plenum faßte noch keinen Beſchluß, ſondern es wurde, wegen einiger Meinungsverſchiedenheiten zwiſchen Magiſtrat und Stadtverordneten in der prinzipiellen Auffaſſung der vorliegenden Angelegenheit, dieſe noch einmal an die gemiſchte Deputation zurückgegeben. Dagegen ſind belangreiche Gratificationen für die Directoren der Gymnaſien, der Gewerbe- und der Realſchulen, ſo wie der Oberlehrer und Elementarlehrer an dieſen Anſtalten bewilligt werden, mit Ausnahme derjenigen, denen der Magiſtrat ohne Genehmigung der Verſammlung im Laufe des Jahres Gehalts-Verbeſſerungen hat zu Theil werden laſſen.

— d. Höhere Bürgerſchulen. Programme 1857. Berlin, 1. Dorotheenſt. Realſch. Dir. Dr. Kleiber. Abh. Ueber Konrads von Würzburg Gedicht: „der Welt Lohn". Von Oberlehrer Dr. Sachſe. — Die Anſtalt iſt in ihrer Reorganiſation ſo weit vorgeſchritten, daß ſie ſeit Oſtern 1857 eine Secunda beſitzt. Die Vorſchule beſteht aus 5 halbjährigen Klaſſen, die Realſchule aus acht, Secunda und Prima mit zweijährigen Curſen. Die Klaſſen VI u. V ſind ganz wie Gymnaſialklaſſen organiſirt. In IV beginnt der Unterricht im Engliſchen und den Naturwiſſenſchaften, während das Lateiniſche zurücktritt. Der Unterricht im Franzöſiſchen beginnt ſchon in der oberſten Vorſchulklaſſe. Die naturgeſchichtlichen Penſen ſind: In IV: 2 St. Im Winter die Wirbelthiere, im Sommer allg. Botanik und Beſchreibung lebender Pflanzen. In III: 2 St., im W. die wirbelloſen Thiere, im S. allgemeine Botanik, Beſchreibung lebender Pflanzen u. Ueberſicht des Pflanzenreichs nach dem natürlichen Syſtem; Phyſik 2 St. die allg. Eigenſchaften der Körper, außerdem im W. die

Elemente der Mechanik u. im S. die Lehre von der Wärme. In II: 1 St. Mineralogie, allg. Kennzeichenlehre und Beſchreibung der wichtigſten Mineralien. Phyſik 2 St.: die luftförmigen Körper. Anfangsgründe der Optik. Chemie 2 St.: Einleitung. Die Metalloide u. ihre Verbindungen. Für den Sprachunterricht ſind beſtimmt: Latein in VI, V, IV je 8 St., in III u. II je 5 St., franzöſiſch durch alle Klaſſen der Realſchule u. in der oberſten Klaſſe der Vorſchule je 4 St., Engliſch in III u. II je 3 St. — Dieſe Angaben haben beſonderes Intereſſe, weil die Organiſation der Anſtalt ſtattgefunden hat nach dem Erlaß betr. die definitive Organiſation der h. B., und ſich vermuthen läßt, daß die Tendenz des Miniſteriums hier ſchon ſichtbar wird.

— 2. Königſt. Realſchule. Dir. Dielitz, Abh. Die Nibelungenſtrophe als das epiſche Maß der neudeutſchen Sprache. Vom Oberlehrer Dr. Döllen. Auch dieſe Anſtalt hat in VI u. V keinen naturhiſtoriſchen Unterricht, Latein in I 5, II a 5, II b bis IV b 6, V u. VI 8 St., franzöſiſch in I bis V 4 St., in VI u. den 2 oberſten Elementarklaſſen je 6 St., Engliſch von III bis I je 3 St. — für Naturgeſchichte ſind beſtimmt in I u. II a je 1, in II b bis IV b je 2 St., Phyſik in I u. II a, III a u. III b je 2 St., in II b 1 St., Chemie in I u. II a je 2 St, Die Anſtalt hat ihr 25jähriges Beſtehen gefeiert. Aus der Feſtrede des Directors möge hier die folgende Stelle Platz finden: „Einem Bürgerſtande, der nun die Aufgabe hatte, die Ergebniſſe der Wiſſenſchaft auf das Leben zu übertragen und in den verſchiedenen Sphären der commerciellen und induſtriellen Thätigkeit nicht nur zum eigenen Gewinn, ſondern zugleich zur Hebung des Nationalwohlſtands und damit indirect auch zur Förderung der Kultur zur Anwendung zu bringen, der ſich alſo aus den Engen des mechaniſchen Treibens, in denen er ſich früher bewegt hatte, zur Freiheit geiſtigen Wirkens erheben ſollte, konnte eine Bildung, wie er ſie in den mittleren Gymnaſialklaſſen gefunden hatte, nicht mehr genügen. Es mußte ein neuer Bildungsweg gefunden werden, der unter Benutzung moderner, mit dem Leben unmittelbar zuſammenhängender und in der Praxis zu verwerthender Bildungs-Elemente doch eine ähnliche Geiſtesgymnaſtik gewährte, wie die gelehrten Stände ſie durch das Studium der alten Sprachen erhielten, und der zugleich, wie dieſe, in dem Lernenden Vorſtellungen von ſittlichem Inhalt zu erzeugen und dadurch auf die Bildung des Charakters wohlthätig einzuwirken vermochte."

„Wie in allen Kriſen in der Entwickelung menſchlicher Zuſtände gab es auch hier zwei Wege, auf denen man zur Geſtaltung des neuen Inſtituts gelangen konnte. Man konnte entweder — und dies war der Weg der Reform — an das Beſtehende ſich anlehnen, das bewährte Alte ſo viel

als möglich beibehalten und es nach dem Bedürfniß der Zeit modificiren; oder man konnte — und dies würde man den Weg der Revolution nennen müſſen — das, was bisher gegolten hatte, als nicht mehr zeitgemäß gänzlich verwerfen und an deſſen Stelle etwas neues ſetzen. Beide Wege ſind eingeſchlagen worden, und ſo ſind zu gleicher Zeit die Realſchule und die techniſche Fachſchule entſtanden. Die erſtere will, wie das Gymnaſium, eine allgemeine Bildungsanſtalt ſein; ſie nimmt nur denjenigen Lehrſtoff in den Kreis ihres Unterrichts auf, der für allgemeine Menſchenbildung Werth und Bedeutung hat und der den höheren Bürgerſtand befähigt, neben einer rationellen Betreibung ſeines Geſchäfts auch an allen geiſtigen Gütern des Lebens theilzunehmen; wie das Gymnaſium, macht ſie die ſprachliche Bildung zum Mittelpunkt des geſammten Unterrichts, und wenn ſie auch die lebenden Sprachen in den Vordergrund treten läßt, ſo behält ſie doch, da nach den bisherigen Erfahrungen ohne lateiniſchen Unterricht eine gründliche grammatiſche Bildung ſich nicht erreichen läßt, das Lateiniſche bei, das ſie auch ſchon um deswillen nicht miſſen kann, weil ſie den Faden der Bildung nicht zerreißen will, der mittelſt dieſer Sprache vom klaſſiſchen Alterthum her durch das Mittelalter bis in unſere Zeiten ſich hinzieht, und weil ſie in ihrer vermittelnden Stellung die Kluft, die ſonſt die Bildung der gelehrten Stände von der des höheren Bürgerſtandes ſcheiden würde, nicht unausgefüllt laſſen darf. Anders die Fachſchule. Sie will nicht Menſchen bilden, ſondern Kaufleute, Fabrikanten, Handwerker; darum wählt ſie ihren Lehrſtoff nicht nach ſeiner Bedeutung für Geiſtes-Gymnaſtik und ſeinem ſittlichen Inhalt, ſondern nach dem Grade ſeiner Verwendbarkeit für die materiellen Zwecke des Lebens, und auch in denjenigen Lehrgegenſtänden, die ſie mit der Realſchule gemein hat, hebt ſie die ſogenannte praktiſche Seite hervor, obgleich dieſe für die Jugendbildung meiſt ſehr unpraktiſch iſt. Statt den Geiſt zu bilden an den Meiſterwerken der größten Dichter aller Zeiten und Völker, zwängt ſie ihn in die geſchmackloſen Formen des geſchäftlichen Verkehrs; ſtatt das Gemüth zu erwärmen an dem Herrlichſten, was Menſchen gethan zur Herbeiführung beſſerer Zuſtände, zeigt ſie die Straßen, auf denen ſich der der Handel bewegt hat; ſtatt die Offenbarung Gottes in der Natur darzuthun, lehrt ſie die Verwendbarkeit und den Geldwerth der Naturprodukte kennen. Sind ſchon die Handelsſchulen von dieſem Vorwurf nicht frei, ſo trifft er in noch viel höherem Maße die Provinzial-Gewerbeſchulen, die ſich durch ihren alle ethiſchen Fächer ausſchließenden Lehrplan ganz außerhalb des Organismus unſers öffentlichen Unterrichts geſtellt haben und durch den Bildungsgang ihrer meiſten Lehrer einen Kreislauf des Materialismus darſtellen, der jeden Freund idealer Jugendbildung mit Beſorgniß erfüllen muß."

— — 3. Louiſenſt. Realſch. Dir. Grohnert. Abh. Gleim auf der Schule, von Dr. Pröhle. Für den lateiniſchen Unterricht ſind beſtimmt in I u. II a 5 St., in II b 6, in III u. IV 5, in V 6, in VI a 7, in VI b 8 St., für Franzöſiſch in allen Klaſſen von VI a bis I 4 St., für Engliſch von III bis I je 2 St., Chemie und Phyſik haben in I, II a und II b je 2 St., Naturbeſchreibung geht von VI b bis III mit je 2, von II b bis I mit 1 St.

— — Nordhauſen. Dir. Dr. Burghardt. Abh. Ueber Realismus und Realſchulen von Dr. Krenzlin.

— — Erfurt. Dir. Dr. Koch. Abh. Welche Bedeutung hat unſere claſſiſche Nationalliteratur für die Realſchule? Vom Oberlehrer Brandt.

— — Elberfeld. Dir. Dr. Wackernagel. Der Religionsunterricht mit beſonderer Beziehuug auf die Realſchule. Von Fr. Müller. Dem Programm iſt ein Katalog der Schülerbibliothek beigegeben. — Schulfeſttage: 15. October, 18. October.

— — 1856 *) Düſſeldorf, Dir. Dr. Heinen. Abh. Ueber einige Rotationsapparate, insbeſondere den Feſſelſchen. Vom Director.

— — Köln. Dir. Eſchweiler. Abh. Le Déisme en Angleterre et son influence sur les littératures anglaise et française. Von O' Brien.

— — Aachen. Dir. Dr. Hilgers. Abh. Synoptiſche Ueberſicht der Familien und Gattungen in den beiden Gruppen der Chalcidiae *Spin.* und Proctotrupii *Satr.* Von Prof. Dr. Förſter.

— — Crefeld, Dir. Dr. Rein. Abh. Antiquariſche Mittheilungen vom Niederrhein. Vom Dir.

— — Mühlheim a. d. Ruhr. Dir. Gallenkamp. Die Abh. dieſes, 1857 bereits in der Rev. beſprochenen Programms, hat zum Inhalt François Villon. Verſuch einer kritiſchen Darſtellung ſeines Lebens nach ſeinen Gedichten. Von Dr. Nagel.

e. Gymnaſien. Programme 1857. Bromberg, Dir. Deinhardt. Abh. De usu et significatione epithetorum quorundam colores indicantium. Von Marg.

— — Oſtrowo, Dir. Dr. Enger. Abh. Aeschylia. Vom Dir. — Die 3 untern Klaſſen ſind in parallele Coetus, VI bis IV a für die Schüler polniſcher, VI bis IV b für die deutſcher Abkunft getheilt. In dieſen iſt die Unterrichtsſprache die deutſche, in jenen die polniſche mit Ausnahme der Geographie, die in beiden Coetus deutſch gelehrt wird. In den beiden Tertien wird Religion, Polniſch, Franzöſiſch, Mathematik und Natur-

*) Die folgenden Programme aus 1856 ſind erſt jetzt mir zugänglich geworden.

geſchichte zuſammen in 10 wöchentlichen Stunden, in I u. II Religion, Polniſch, Hebräiſch und Griechiſch zuſammen in 10 wöchentlichen Stunden in polniſcher, alles Andere in deutſcher Sprache gelehrt.

— — Trzemeszno. Dir. Dr. Szoſtakowski. Abh. Einige Betrachtungen über die älteſten Zuſtände Lithauens und deren Umgeſtaltung im 13. u. 14. Jahrh. Von Berwinski. — Mit der Unterrichtsſprache verhält es ſich ähnlich wie in Oſtrowo.

— — Poſen. Marieng. Dir Dr. Brettner. Abh. Choephoris ex graeco translatis de studio, quod proximis quatuor superioribus saeculis in Graecis legendis Poloni consumpserint et de tragoediis e graeco in linguam polonicam conversis brevissimam disputatiunculam praemisit Weclewski.

— — Greifswald. Dir. Dr. Hiecke. Abh. Ueber die Einheit des erſten Geſanges der Ilias. Vom Dir.

— — Marienwerder. Dir Dr. Lehmann. Abh. Sprachliche Studien über das Nibelungenlied, 2. Heft, Satzſtellung. Vom Dir.

— Breslau. [Die Breslauer Univerſität als Bildungsſtätte angehender Schulmänner.] Ueber die hieſige Univerſität ſchreibt man der N. Pr. Ztg. von hier Folgendes: So eben iſt Dr. Rudolph Weſtphal, bekannt durch die „Griechiſche Rhythmik und Metrik," nach vierjähriger, anregend geübter Wirkſamkeit in Tübingen an die Stelle des verſtorbenen Wagner als außerordentlicher Profeſſor der klaſſiſchen Philologie an die hieſige Univerſität berufen worden. Die Anſtellung eines außerordentlichen Profeſſors pflegt eben nicht als ein bedeutungsvolles Ereigniß für eine Univerſität betrachtet zu werden, und im vorliegenden Falle kann man nicht einmal ſagen, daß durch dieſelbe eine tiefempfundene Lücke ausgefüllt worden ſei; immer aber iſt damit eine höchſt willkommene, wünſchenswerthe Ergänzung gegeben, und die eigenthümliche Conſtellation am Platze überhaupt giebt der Sache eine erhöhte Bedeutung. Es wird, zumal in heutiger Zeit, nicht eben häufig vorkommen, daß auf einer Univerſität das genannte Fach von vier gediegenen, rüſtigen, größtentheils ſogar noch mitten in der Periode des Aufſtrebens begriffenen Kräften (Haaſe, Roßbach, Vahlen, Weſtphal) und jeder einzelne Zweig deſſelben lückenlos und ſachgemäß vertreten wäre. Kommt hierzu noch die freilich dringend erforderliche Reorganiſation des pädagogiſchen Seminars, und wird mit demſelben das philologiſche unter richtiger Abgrenzung der beiderſeitigen Zwecke in ein angemeſſenes Verhältniß geſetzt, ſo ſteht zur Vermittelung der verſchiedenen Bedürfniſſe wieder die Kraft zweier vielſeitig gebildeter Provinzial-Schulräthe von ſeltener Amtstüchtigkeit und hierneben die Berückſichtigung und Benutzung von 6 meiſt blühenden höheren Lehranſtalten zu Gebot. Selbſt

die Hauptſchwierigkeit, an der in ähnlichen Sachlagen oft die beſten Abſichten und Ausſichten ſcheitern, die fortdauernde Verſtändigung zwiſchen den verſchiedenen intereſſirten Perſönlichkeiten, darf nach Kenntniß derſelben diesfalls als unbedenklich bezeichnet werden. Unter ſolchen Bedingungen wird man der Breslauer Univerſität das Prognoſtikon ſtellen dürfen, daß ſie, trotz ihrer Entlegenheit vom Mittelpunkte Deutſchlands, in nicht ferner Zeit als eine vorzugsweiſe geeignete Bildungsſtätte angehender Schulmänner, ſowohl in Bezug auf Wiſſenſchaft und Praxis als auf Charakter, anerkannt ſein werde.

— g. ⊙ [Die Taubſtummen-Anſtalten in der Provinz Weſtphalen] angelehnt an die 4 Seminarien Büren, Soeſt, Langenhorſt und Petershagen, bilden die Zweige eines einzigen, beiden Confeſſionen gemeinſamen Provinzial-Taubſtummeninſtituts, ſind daher genau in gleicher Weiſe organiſirt, und haben Fonds, Etat, Kaſſen- und Rechnungsweſeu (dies alles von einem in Münſter wohnenden Rendanten vrrwaltet) gemeinſam. Das K. Provinzialſchulkollegium fungirt nicht blos als Aufſichts- ſondern zugleich als Directions-Behörde, daher die Seminardirectoren gewiſſermaßen nur comiſſariſch die localen Directionsgeſchäfte beſorgen. [Die betreffende Inſtruction ſoll sub IV d. Heftes folgen.] Es werden auch alle, die Aufnahme in eine Anſtalt beanſpruchenden Taubſtummen Kinder durch die Landräthe bei dem Prov.-Schul-Collegium angemeldet, hier in die Erſpectantenliſten eingetragen und dann ſucceſſiv je nach der Confeſſion zur Aufnahme einberufen.

Es haben dieſe gewiſſermaßen centraliſirenden Einrichtungen viel von den Zuſtänden anderer Provinzen Abweichendes, ſind aber durch nahe 40 jährige Erfahrung bewährt und halten zugleich die Mittel zuſammen. Die Hälfte der Einnahme für die Caſſe des Prov.-Taubſtummenfonds bringt die jährliche Kirchen- und Haus-Collecte auf. Uns liegen die Bekanntmachungen über den Ertrag in 1855 und 1856 vor. Danach ſind eingegangen für 1856 im Reg.-Bez. Münſter 1252 Thlr. 25 Sgr. 1 Pf., Reg.-Bez. Minden 761 Thlr. 17 Sgr. 1 Pf., Reg.-Bez. Arnsberg 2028 Thlr. 29 Sgr. 6 Pf., zuſammen 4044 Thlr. 11 Sgr. 8 Pf., das ſind im Ganzen 186 Thlr. 4 Sgr. 2 Pf. mehr, als in 1855. Der Oberpräſident ſpricht die Hoffnung aus, daß die rege und werkthätige Theilnahme der Provinz an dieſen Anſtalten die Behörden in Stand ſetzen werde für immer von einer Verringerung der Zahl der Zöglinge Abſtand zu nehmen, die früher für ungünſtige Zeitverhältniſſe allerdings in Ausſicht genommen war. Er bedauert dabei die zum Theil ungenügende Beſoldung der Lehrer, die einen häufigen und ſchädlichen Lehrerwechſel veranlaßt, rühmt den Zuſtand der Anſtalten und das Verhalten der entlaſſenen Zöglinge. Die Anzahl

der am 31 Dec. 1856 vorhandenen Zöglinge iſt geweſen in Büren 37, in Soeſt 41, in Langenhorſt 21, in Petershagen 24, zuſammen 123.

Dem Provinzial-Landtage von 1856 hat eine amtliche Denkſchrift, den gegenwärtigen Zuſtand der Prov.-Taubſt.-Anſtalten betreffend, vorgelegen. Dieſe erwähnt den bemerkenswerthen Umſtand daß, „wie überall auf der Kalkformation der niederen Gebirgszüge, ſo auch in hieſiger Provinz das Uebel der Taubſtummheit vorzugsweiſe in den an den Weſergebirgsketten des Reg.-Bez. Minden belegenen Kreiſen einheimiſch iſt.“ — Die Lehrerbeſoldungen betragen in Büren und Soeſt für den Hauptlehrer je 550, für den 2. Lehrer je 250 Thlr.; in Langenhorſt und Petershagen für den Hauptlehrer je 400, für den Hülfslehrer je 150 Thlr. Der Etat für die Taubſt.-Anſtalten pro 1856/58 ſetzt aus

1. Einnahme.	Thlr.	Sgr.
Tit. I. Vom Grundeigenthum	40	—
„ II. Zinſen von Capitalien	1873.	25
„ III. Von Berechtigungen (Ertrag der Collecte)	3000	—
„ IV. An Hebungen aus andern Caſſen und Fonds (Zuſchuß des Prov.-Landtages)	1100	—
„ V. An Hebungen von den Schülern (Zuſchüſſe nicht ganz unbemittelter Eltern zu den Verpflegungskoſten ihrer Kinder)	120	—
„ VI. Penſionsfonds	160.	10
„ VII. Insgemein	263.	25
Summa	6558	—

2. Ausgabe.	Thlr.	Sgr.
Tit. I. Verwaltungskoſten	130	—
„ II. Beſoldungen der Lehrer	2700	—
„ III. Unterrichtsmittel	90	—
„ IV. Unterhaltung der Utenſilien	65	—
„ V. Heizung und Erleuchtung	30	—
„ VI. Bauten und dahin gehörige Ausgaben	3	—
„ VII. Abgaben und Laſten	5	—
„ VII. a. Penſionsgeld		
1. für Büren (ca. 30 Zögl. zu 30 Th. pr. Kopf =) 900 Th.		
2. = Soeſt (= 30 = = 24 = = = =) 720 =		
3. = Langenhorſt (= 15 = = 24 = = = =) 360 =	2400	—
4. = Petershagen (= 15 = = 24 = = = =) 360 =		
5. zu Koſtengelderzuſchüſſen in Theurungsjahren (auf beſondere Anweiſung)	60 =	

	Transport	5423.	—
	Bei Vermehrung der Mittel Tit II, III u. IV der Einnahme kann die Zahl der Zöglinge entsprechend vermehrt werden.		
Tit. VIII.	Pensionsfonds	160.	10
„ IX.	Insgemein Zur Bekleidung dürftiger, und ärztlichen Behandlung kranker Zöglinge, zu Lehrmitteln und Remunerationen für solche Lehrer, welche vorbereitenden Taubst.-Unterricht ertheilen ꝛc. ꝛc.	974.	20
	Summa	6558.	—

Baden. Höhere Bürgerschulen. Baden, Dr. Prof. Gruber. Aus dem Vorwort: „Die hiesige Anstalt steht, wie sämmtliche höhere Bürger- und Gelehrtenschulen des Landes, zunächst unter dem Großherzoglichen Oberstudienrathe in Karlsruhe, und hat einen doppelten Zweck: für das Geschäfts- und Berufsleben, welches eine das Maß der allgemeinen Volksbildung übersteigende geistige Entwicklung verlangt, die nöthige Bildung zu geben, und zugleich für den Eintritt in die oberen Klassen einer Gelehrtenschule *) vorzubereiten. Wenn nun durch diesen doppelten Zweck die Aufgabe der Anstalt nicht unbedeutend erschwert ist, so darf doch nicht verkannt werden, daß diese Einrichtung einem Bedürfnisse entspricht, und eine Anstalt nur dann mit Erfolg wirken kann, wenn sie den bestehenden Verhältnissen Rechnung trägt. Durch diese Einrichtung sind in Städten, in denen keine Gelehrtenschule besteht, die Eltern nicht genöthigt, ihre Kinder schon im neunten oder zehnten Jahre von sich zu entfernen, und die Anstalt giebt eine umfassende, für beide Lebensrichtungen berechnete Bildung, die dem Schüler erlaubt, sich nicht zu frühe und doch rechtzeitig für die eine oder die andere zu entscheiden. In den oberen Klassen muß allerdings diese Entscheidung eintreten, da es nicht möglich ist, daß der Schüler in den alten Sprachen und zu gleicher Zeit in der Mathematik, den Naturwissenschaften, im Zeichnen und den neueren Sprachen mit ganzer Kraft arbeite und Tüchtiges leiste; dagegen muß es auch in wissenschaftlicher Beziehung von wohlthätiger Wirkung sein, daß in den unteren Klassen ein gemeinschaftlicher Unterbau für beide Lebensrichtungen gelegt wird. Es geht damit die nöthige Einheit einer Anstalt nicht verloren, sobald nur ein wirkliches Princip vorhanden ist und die verschiedenen Unterrichtsstoffe als

*) Gemäß dieser Aufgabe zeigt der Lehrplan in der 4. u. 5. Klasse je 3 Stunden wöchentlich Unterricht im Griechischen. Latein und Französisch beginnen in der 1. Klasse, Englisch in der zweiten. Lgbn.

Mittel zur Verwirklichung des Princips neben einander eingereiht werden. Dieſes Princip iſt damit ausgeſprochen, daß unſere Anſtalt nicht nur Lehr-, ſondern auch Erziehungsanſtalt ſein will. Es ſoll der Jugend nicht nur ein beſtimmtes Maß von Kenntniſſen verabreicht und dadurch bei ihr eine beſtimmte reale Bildung vermittelt, ſondern es ſollen auch die geiſtigen Anlagen entwickelt und dadurch der Schüler geiſtig frei und gewandt gemacht und in den Stand geſetzt werden, ſich mit Leichtigkeit die für ſeinen künftigen Beruf nöthigen Kenntniſſe zu erwerben oder zu ergänzen. Der Unterricht in den alten, wie in den neueren Sprachen, in der Mathematik, wie in den Naturwiſſenſchaften, wird bildend wirken, wenn die im Unterrichte mitzutheilenden Wahrheiten von den Schülern möglichſt durchdrungen werden, und ihnen nicht als erborgtes, ſondern als ſelbſterworbenes Eigenthum angehören, wenn die Theilnahme des Schülers an der Gewinnung und Durchdringung der Wahrheit erreicht, und derſelbe an ein ſelbſtbewußtes Erkennen, an ein umſichtiges und ſelbſtändiges Arbeiten gewöhnt wird. Nicht der Stoff, ſondern die Art des Aneignens iſt die Hauptſache in der Schulbildung und in der geiſtigen Entwicklung; gerade wie nicht im Arbeiten, ſondern im Erlernen der Arbeit, in der Befähigung zum Arbeiten das erziehende Moment liegt, da ſonſt die Sclaven die wohlerzogenſten Menſchen wären. Nicht das, was der Menſch weiß, ſondern wie er es weiß, bezeichnet den Standpunkt ſeiner geiſtigen Entwicklung, während durch das, was ſich von Anſchauungen und Begriffen ſeinem Geiſte gleichſam nur mechaniſch anhängt, die Seele eher herabgezogen als erhoben wird. Wir ſuchen daher des Schülers ganze Aufmerkſamkeit für das eigne Sehen und Beobachten, für das beſtimmte Erkennen des Aehnlichen und Verwandten, für das ſorgfältige Unterſcheiden des Verſchiedenartigen und Ungleichen, für das richtige Auffaſſen des Weſentlichen und Unweſentlichen fortwährend in Anſpruch zu nehmen; aber zunächſt und vor Allem ſtreben wir, die ſittliche Erhebung der Jugend zu fördern, da ſelbſt die Arbeitskraft des Schülers von dem Zuſtande ſeines Herzens abhängig iſt, und den Forderungen der Familie, der Gemeinde und des Staates gewiß mehr durch tüchtige Charaktere und ſittliche Menſchen entſprochen wird, als durch einſeitig gebildete Leute, wenn auch von noch ſo vielem Wiſſen. Die Geſinnung, die beſtändige, ſie gibt dem Menſchen den eigentlichen Werth. Wenn mit den Kenntniſſen die Verwilderung des Gemüthes, die Abnahme der ſittlichen Pietät gegen Perſonen, der Hang zur Zügelloſigkeit, die Auflehnung gegen jede Autorität, kurz die Meiſterloſigkeit und Unbotmäßigkeit zunimmt; dann fehlt es dem Schüler an wahrer ſittlicher Kraft, und die Schule muß den Vorwurf hinnehmen, daß ſie durch ihre Einwirkungen beigetragen hat, den Zögling auf einen Weg zu ſtellen, der endlich zum Haß

gegen jede den eigenen Gelüſten, Leidenſchaften und Vorurtheilen widerſtreitende Wahrheit führt. Wenn dagegen der Schüler die Beſchränkungen erkennt und ehrt, welche Religion und Sitte, welche das Recht und das Geſetz auferlegen, wenn er die Unterordnung des beſonderen Wohles unter das allgemeine wenigſtens zu verſtehen und anzuerkennen fähig iſt; wenn die Schule neben der wiſſenſchaftlichen Bereicherung die ſittliche Ausbildung der Jugend nie aus dem Auge verliert: dann wird ſie einen wohlthätigen Einfluß auf das Leben in Familie, Gemeinde, Staat und Kirche zu üben im Stande ſein. Wir ſuchen daher die Ideen des Wohlwollens, des Rechtes, der Billigkeit und Frömmigkeit, des Mitgefühls, der Theilnahme, des Zutrauens, der Nachgiebigkeit, Verſöhnlichkeit u. ſ. w. zu beleben, und insbeſondere auch den Willen unſerer Zöglinge zu ſtärken. Menſchen, die im Leben mit Ehren ſtehen und wandeln wollen, darf es neben andern Eigenſchaften auch nicht an Strebſamkeit und geiſtiger Energie fehlen. Bei Menſchen ohne thatkräftigen Willen erleidet nicht ſelten auch die klare Erkenntniß eine Trübung, und es treten Leidenſchaften an die Stelle der ſittlichen Triebfedern. Wenn die Erkenntniß-, Gefühls- und Willenskräfte nicht gleichmäßig gebildet werden, ſo kommen Geiſt und Gemüth aus dem Gleichgewichte, durch das die geiſtige Geſundheit des Menſchen bedingt iſt, und die Bildung wird zu einer verwirrenden und ſchwächenden Kraft. Es iſt uns daher ein beſonderes Anliegen, auf die Bildung des Willens unſerer Zöglinge einzuwirken, und wo es nur immer möglich iſt, ſuchen wir ihnen Gelegenheit zu geben zu freier That. Keiner ſoll allein ſeine Befriedigung darin finden, im Wiſſen höher zu ſtehen, ſondern auch in der damit errungenen Möglichkeit, Andern nachhelfen, ſeinen Mitſchülern Dienſte leiſten, und wie jetzt in der Schule, ſo ſpäter in der bürgerlichen Geſellſchaft eine ehrenhafte Stellung einnehmen zu können. Jeder ſoll für ſich und ſeinetwegen danach ſtreben, ſeine geiſtigen Kräfte auszubilden, aber auch eingedenk des Satzes: „Wenn die Roſe ſelbſt ſich ſchmückt, ſchmückt ſie auch den Garten.“ Mit der Zunahme an geiſtiger Kraft wächſt für unſere Schüler auch die Verpflichtung, den Kreis der Wirkſamkeit nach Möglichkeit zu erweitern, und die gewonnene Einſicht und Willensſtärke als ein Mittel zu gebrauchen, um immer mehr ein nützliches Glied der Gemeinſchaft zu werden.

Fünf von ihren Kameraden ſelbſt erwählte Zöglinge haben die ſpecielle Verpflichtung, jeder Unordnung ſogleich in den Weg zu treten, für Reinlichkeit in den Lehrſälen und in den Gängen zu ſorgen, etwa vorkommende Streitigkeiten zu ſchlichten, überhaupt den Frieden zu erhalten, durch den allein die Gemeinſchaft mit dem höhern Gehalte des Lebens bewahrt bleibt. Dieſe Obmänner haben Sorge zu tragen, daß Alles im Hauſe

mit ſo wenig Geräuſch als möglich geſchehe; ſie haben mitzuwirken, daß die drei Eigenſchaften, welche Schmuck und Zierde des Jünglings wie des Mannes ſind: Wahrheitsliebe, Pflichttreue und Gemeinſinn, immer mehr ein Gemeingut Aller im Hauſe werden, und haben die doppelte Verpflichtung, ihren Mitſchülern in Uebung dieſer Pflichten als aufmunterndes Beiſpiel und Vorbild zu dienen.

Es ſoll durch die Obmänner und die ſich an ſie anſchließenden beſſern Schüler die von einer ſittlichen Idee gehobene Anſchauungsweiſe des Pflicht- und Wirkungskreiſes eines Schülers Eigenthum der ganzen Anſtalt werden, und es iſt mir angenehm, hier öffentlich ausſprechen zu können, daß dieſelben ſich im abgelaufenen Schuljahre ein bedeutendes Verdienſt um die Anſtalt erworben haben. Die Schüler ſaßen vor Beginn des Unterrichts ruhig an ihren Plätzen, wenn auch kein Lehrer in der Nähe war; die Obmänner wirkten mit, daß es immer mehr Schülern ein inneres Anliegen wurde, unſern Wünſchen zu entſprechen, und übten einen günſtigan Einfluß auf die ganze Haltung der Schüler. Sie wurden darauf aufmerkſam gemacht, daß nur derjenige auf ſichere Weiſe Einfluß auf Andere erlangt, der ihnen Liebe erweiſt; und wie die Lehrer den Schülern gegenüber den Ton einhalten, der in einer gebildeten Familie gefunden wird, ſo ſind auch die Obmänner ihren Mitſchülern gegenüber und die Schüler unter ſich und gegen Andere zu einem freundlichen, wohlwollenden Betragen verpflichtet. Selbſt wo Abweichungen von der beſtehenden Vorſchrift vorkommen, werden in den meiſten Fällen Schonung und Milde von größerer Wirkung ſein, als harte Beſtrafung. Nur wenn ich dem Verirrten die Achtung nicht völlig verſage, wenn ich mich an ſein noch nicht untergegangenes beſſeres Selbſt wende, wird er Vertrauen zu mir faſſen, auf mich hören und in der Erfüllung meines Willens eine Erleichterung fühlen.

Um den Obmännern ein Feld der Wirſamkeit einzuräumen, wird in unbedeutenden Dingen eine Klage von mir nur dann angenommen, wenn der Kläger glaubt, durch den Ausſpruch der Obmänner nicht zu ſeinem Rechte gelangt zu ſein. Den Mahnungen und Warnungen dieſer Obmänner muß aber pünktlich Folge geleiſtet werden; denn der Menſch muß gewöhnt ſein, ſeinen Willen dem Ausſpruche der Vernunft zu unterwerfen, er mag die Vernunft in ſich oder in Andern finden, da ihm ſonſt, wenn der Zeitpunkt eintritt, wo ſeine eigne Vernunft maßgebend ſein ſoll, die Kraft fehlt, den Ausſprüchen derſelben Folgſamkeit zu beweiſen. Man wolle ja nicht überſehen, daß die ſittliche Kraft, ſein Denken und Handeln conſequent nach den Ausſprüchen der Vernunft einzurichten, ſo wie jede andere Kraft, nur durch Uebung und Gewöhnung erlangt wird. Der Menſch muß von dem Gehorſam gegen den Willen einzelner Perſonen zu dem Ge-

horſam gegen das objektive Geſetz erzogen werden, und die Schule hat den Uebergang, die Ueberleitung von dem einen zum andern zu bewirken. Wer ſich über ſeine eigenen ungeordneten Neigungen erheben, wer ſich von willkürlichen Einwirkungen anderer Perſonen und von der Abhängigkeit, die ſo häufig durch obwaltende Umſtände und Verhältniſſe hervorgerufen wird, befreien will, der muß ſchon in der Jugend an Gehorſam und an Heilighaltung des Geſetzes gewöhnt werden. Ohne Erziehung in Ehrfurcht und Gehorſam vor dem Geſetze gibt es keine willensſtarke Männer, wie es ohne Achtung vor dem Geſetze keine große und ſtarke Nation gibt. Daher ſoll der Jüngling inne werden, daß nicht überall das ſubjective Urtheil das Entſcheidende ſei, und daß über demſelben ein anerkanntes Geſetzliche ſtehe; er ſoll mit der innern Achtung vor dem Geſetze und mit der Neigung zum Gehorſam gegen daſſelbe in das öffentliche, ſelbſtändige Leben entlaſſen werden.

Auch dieſer Theil der Erziehung iſt in der Privat- oder Einzelerziehung nicht möglich, wie überhaupt nur in der Gemeinſamkeit des Schullebens die wichtigſten und weſentlichſten Bedingungen zur Erziehung enthalten liegen. . . . .

— — Mannheim, Dir. Dr. Schröder. Dieſe Anſtalt hat 6 Klaſſen, und keinen griechiſchen Unterricht. Der Lehrplan zeigt für

Franzöſiſch	in I	6,	II	6,	III	6,	IV	5,	V	4,	VI	4 Stunden
Engliſch	= =	—	=	—	=	—	=	4,	=	4,	=	5 =
Rechnen u. Algebra	= =	5,	=	4,	=	4,	=	3,	=	3,	=	2 =
Geometrie	= =	2,	=	2,	=	3,	=	3,	=	2,	=	3 =
Geom. Zeichnen	= =	—	=	—	=	—	=	—	(	6	)	=
Mechanik	= =	—	=	—	=	—	=	—	=	—	=	1 =
Naturgeſchichte	= =	—	=	—	=	2,	=	2,	=	—	=	— =
Chemie	= =	—	=	—	=	—	=	—	=	4,	=	4 =
Phyſik	= =	—	=	—	=	—	=	—	=	—	=	4 =

Handelslehre, auf Veranlaſſung der großherzogl.

Handelskammer (2) =

Württemberg. Stuttgart, 13. Dec. [Das Volksſchulgeſetz.] Dem ſtändiſchen Ausſchuß iſt folgender Nachtrag zu dem Entwurfe eines Geſetzes, betreffend einige Abänderungen des Volksſchulgeſetzes vom 29. September 1836, übergeben worden: Art. 6. An die Stelle des Art. 30. des Volksſchulgeſetzes treten folgende Beſtimmungen: 1) Mit einer Schulmeiſterſtelle muß neben einer für den Bedarf einer Familie ausreichenden Wohnung oder entſprechenden Hausmiethe-Entſchädigung zum Mindeſten ein

Gehalt von 275 Gulden verbunden ſein. 2) In Landſchulgemeinden mit zwei Lehrſtellen ſoll das Gehalt des erſten Lehrers mindeſtens 300 Gulden betragen. 3) In Landſchulgemeinden mit drei oder mehr Lehrſtellen, ſo wie in allen Städten mit weniger als 2000 Einwohnern ſoll das Gehalt des erſten Lehrers mindeſtens 325 Gulden betragen. 4) In Städten mit mehr als 2000 und weniger als 4000 Einwohnern ſoll das Durchſchnittsgehalt einer Schulmeiſtersſtelle in mindeſtens 350 Gulden, in Städten mit 4000 bis 10,000 Einwohnern in mindeſtens 400 Gulden, in Städten von mehr als 10,000 Einwohnern in mindeſtens 450 Gulden beſtehen. 5) Für jede Schulmeiſterſtelle iſt ein Theil des Gehalts im Werth von mindeſtens 50 Fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen. 6) Bei Landſchulſtellen iſt in der Regel mindeſtens die Hälfte der gedachten Summe in Gütergenuß zu reichen; wo es geſchieht, iſt denſelben zugleich der erforderliche wirthſchaftliche Gelaß anzuweiſen — Art. 7. Der Art. 31. des Volksſchulgeſetzes wird dahin abgeändert: Unterlehrer oder Schulamtsverweſer erhalten neben einem heizbaren Zimmer oder einer Entſchädigung dafür einen Gehalt von mindeſtens 180 Gulden in Städten, und 165 Gulden in Landſchulgemeinden.

— — [Eine franzöſiſche Schule.] Unſere württembergiſchen Blätter haben ſeit einigen Wochen von Errichtung einer franzöſiſchen Schule geſprochen, und ſchließlich nun die Ankündigung ihrer Eröffnung gebracht. Der Gedanke einer ſolchen Schule iſt neu und ungewöhnlich, hat aber, da er auf einem notoriſchen Bedürfniß ruht und richtigen pädagogiſchen Grundſätzen entſpricht, ohne Zweifel eine Zukunft, und verdient alſo wohl näher beſprochen zu werden. Die franzöſiſche Sprache iſt, auch abgeſehen von ihrer reichen und intereſſanten Litteratur, nun einmal in einem anſehnlichen Theil von Europa die Verkehrsſprache ſowohl für die Induſtrie als für die höhere Geſellſchaft. Der Kaufmann wie der Diplomat, der Techniker wie der Staatsdiener, der Lehrer wie der Induſtrielle, der zum Vergnügen, wie der in Geſchäften Reiſende, alle können ihrer nicht wohl entbehren. Darum bildet ſie in Württemberg nicht nur ein Hauptfach der zahlreichen Realſchulen, ſondern iſt bereits auch in die gelehrten Schulen allgemein aufgenommen. Und dennoch entſprechen die Erfolge dem Bedürfniß nicht und können es bei dem beſten Willen nicht, weil es ſich bei einer lebenden Sprache nicht nur um grammatiſche Kenntniß, ſondern noch mehr um Uebung und Fertigkeit handelt. Man hat deswegen gewöhnlich zu dem Aushülfsmittel eines jahrelang fortgeſetzten Privatunterrichts, und dann, wenn es irgendmöglich war, zu einem Aufenthalt in Frankreich ſelbſt gegriffen. Allein der erſtere thut nur mäßige Dienſte, und zwar aus dem einfachen Grunde weil auf der untern und obern Schulſtufe Zeit und Kraft

des Schülers durch eine Menge von Fächern zu ſehr in Anſpruch genommen und zertheilt iſt, als daß ſie ſich auf irgendeines derſelben mit der rechten Intenſität concentriren könnte. Ein Aufenthalt in Frankreich aber iſt, auch abgeſehen von den ſittlichen Gefahren für den Jüngling, theuer, und zwar wenn er die rechten Früchte für Sprachkenntniß und Sprachfertigkeit tragen ſoll, ſehr theuer. Darum war es gewiß ein glücklicher und fruchtbarer Gedanke eine Schule zu begründen in welcher das, was für den Deutſchen in Frankreich dem Zufall und einem glücklichen Zuſammentreffen günſtiger Umſtände überlaſſen bleiben muß, planmäßig vereinigt und mit ſorgfältigſter Berechnung für Erreichung des Zweckes benützt werden ſoll, eine Schule in welcher Jünglinge nach Beendigung ihres ordentlichen Schulcurſes, oder auch junge Männer nach gänzlicher Abſolvirung ihrer Bildungslaufbahn, unter Vorausſetzung der gewöhnlichen in der Schule erworbenen Kenntniſſe der franzöſiſchen Grammatik, in einem halb- oder auch ganzjährigen Curs ihre ganze Zeit und Kraft mit voller Intenſität dem Studium der franzöſiſchen Sprache und Litteratur in Grammatik, umfaſſender Lectüre, ſchriftlichen Arbeiten und mündlichen Uebungen aller Art unter der Leitung ſtreng wiſſenſchaftlich gebildeter franzöſiſcher Lehrer widmen, und ſo, wie wenn ſie in einem Lande franzöſiſcher Zunge wären, gewiſſermaßen in franzöſiſcher Atmoſphäre leben können. Mit einer ſolchen Schule wird in dieſen Tagen in Stuttgart der erſte Verſuch gemacht. Einer der beliebteſten Lehrer der franzöſiſchen Sprache in unſerer Hauptſtadt (Prof. Borel) hat die Leitung der Schule und einen Theil des Unterrichts übernommen, der übrige Theil iſt einem ebenfalls bereits bewährten wiſſenſchaftlich gebildeten Franzoſen übertragen worden. Je nach Bedürfniß wird man ſpäter noch einen oder auch noch einige weitere Lehrer anſtellen. Die Schule ſoll ſich durch ihr Schulgeld, das hiernach berechnet worden iſt, ſelbſt erhalten, ſo jedoch daß ihr eine Staatsunterſtützung in Ausſicht geſtellt iſt. Für den Augenblick aber hat die Sache eine ganz ſpecielle Richtung genommen. Das Franzöſiſche bildet nach dem obengeſagten ein Hauptpenſum unſerer Realſchulen, und die Lehrer müſſen daher zur Ertheilung dieſes Unterrichts möglichſt befähigt werden. Manche derſelben haben auch wirklich mit Staatsunterſtützung einen Bildungsaufenthalt in Frankreich nehmen dürfen, weit mehrere aber haben dieſes Vortheils entbehrt. Man hat daher den glücklichen Ausweg erwählt die franzöſiſche Schule einige Jahre lang zu Curſen für dieſe Lehrer zu benützen, jedes Semeſter eine Anzahl derſelben auf Staatskoſten zu einem ſolchen Curs zu berufen, und hiefür die ſonſt zu Reiſen für dieſelben ausgeſetzten Staatsmittel zu verwenden. Da die ähnlich behandelten Zeichencurſe, von denen kürzlich die Rede geweſen, ſo treffliche Dienſte gethan haben, ſo darf man

mit Recht auf ähnliche Erfolge auch hier rechnen. Unterdeſſen aber wird das Publicum Zeit haben ſich mit dem Gedanken vertraut zu machen, und die Schule wird im Stande ſein durch ihre Leiſtungen ſich Vertrauen zu erwerben, welches ihr dann ohne Zweifel bald zahlreiche Schüler zuführen wird. A. Z.

Oeſterreich. [Erlaß an die Redaction der Zeitſchrift für die öſterr. Gymnaſien in Betreff einer neuerlichen Prüfung des Lehrplanes für die Gymnaſien.] 10. October 1857. Der Zeitpunkt rückt heran, wo nach Allerhöchſtem Befehle der Lehrplan der Gymnaſien einer neuerlichen Prüfung unterzogen werden ſoll, damit an der Hand der über ſeine Wirkſamkeit gewonnenen Erfahrung beurtheilt werde, welche Verbeſſerungen allenfalls ſich als zweckmäßig darſtellen. Bei der bevorſtehenden Berathung werden insbeſondere jene Bedenken, welche in den dem Miniſterium vorliegenden Amtsberichten am häufigſten angedeutet werden, gründlich erwogen werden müſſen, damit ſie entweder anerkannt und behoben oder endgiltig entkräftet und beſeitigt werden.

Als Vorbereitung hierzu habe ich die jenen Bedenken entſprechenden Modificationen des beſtehenden Lehrplanes in einen Entwurf zuſammenſtellen laſſen. Dadurch ſoll ſowohl den Fragen, um die es ſich handelt, ein beſtimmter Ausdruck gegeben, und ſo das Urtheil über die Löſung jeder einzelnen derſelben bezüglich der inneren Zweckmäßigkeit wie der praktiſchen Ausführbarkeit erleichtert, als auch jener Ueberblick des Geſammtergebniſſes der Modificationsanträge ermöglicht werden, der erforderlich iſt, um zu beurtheilen, ob und in wie weit dieſe Modificationen vereinbar ſeien mit der Aufrechthaltung der weſentlichen Grundzüge des „Organiſations-Entwurfes der öſterreichiſchen Gymnaſien", dem dieſe Anſtalten ihren nunmehr bereits zur Anerkennung gelangten erfreulichen Aufſchwung verdanken.

Nachdem ich über dieſes Elaborat die freimüthigen Gutachten der Gymnaſial-Inſpectoren habe einholen laſſen, theile ich daſſelbe auch der löblichen Redaction der Gymnaſial-Zeitſchrift, welche ſich um die gedeihliche Entwickelung des Gymnaſialunterrichtes durch die fortgeſetzte eindringliche und ſachverſtändige Beſprechung der darauf bezüglichen Fragen Verdienſte erworben hat, die meine volle Anerkennung und meinen aufrichtigen Dank in Anſpruch nehmen, im Anſchluſſe mit, und fordere dieſelbe auf, daſſelbe im Sinne der voranſtehenden Bemerkungen in der Zeitſchrift kritiſch beleuchten zu laſſen, um auch auf dieſem Wege die Verſtändigung über beſtehende Meinungsverſchiedenheiten anzubahnen.

A. Dem Unterrichte im Latein werden in jeder Klaſſe des Untergymnaſiums zwei Stunden wöchentlich zugelegt, ſo daß künftig in der

I. und II. Klaſſe je 10, in der III. und IV. Klaſſe je 8 Stunden wöchentlich dieſem Gegenſtande gewidmet werden.

Anmerkung. Der verhältnißmäßig minder erhebliche Fortſchritt im Latein am Obergymnaſium wird ſehr allgemein dem Umſtande zugeſchrieben, daß ein ausgiebiges Studium der Claſſiker und deren Kenntniß durch die Unzulänglichkeit der Vorbildung, welche die Schüler aus dem Untergymnaſium mitbringen, nämlich durch mangelhafte Wort- und Grammatik-Kenntniß und durch Mangel an Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendung dieſer Kenntniſſe gehindert und erſchwert wird. Um aber zu ermöglichen, daß das dem Untergymnaſium vorgeſteckte Unterrichtsziel erreicht, daß ferner, worauf es vor allem ankommt, die im Organiſations-Entwurfe S. 103—114 vorgezeichnete Lehrweiſe ſtrenge eingehalten, daher insbeſondere das gründliche Lernen und das vielſeitige Ueben der Schüler in der Schule ſelbſt unter fortwährender Anleitung des Lehrers vorgenommen werde, ſcheint eine Vermehrung der Lehrſtunden, auf welche im Organiſations-Entwurfe ſelbſt (S. 8) hingedeutet wird, ein unabweisliches Bedürfniß.

Die vielſeitig gewünſchte Vermehrung der ſchriftlichen Hausarbeiten der Schüler kann man, in Uebereinſtimmung mit mehreren auf den Unterricht im Latein bezüglichen Miniſterialerläſſen, auch jetzt nicht und zwar um ſo weniger als ein Förderungsmittel des Fortſchrittes an Untergymnaſien anerkennen, als es, abgeſehen davon, daß in ſolchem Falle es den Lehrern unmöglich würde, bei gehöriger Sorgfalt die Correcturen zu bewältigen, bei vielen Hauspenſen ſicherlich auf eine Abſchreiberei hinauskommt, wobei der Lehrer auch ſchwer zu unterſcheiden vermag, was auf Rechnung der eigenen Thätigkeit des Schülers, oder der Hülfe des Correpetitors zu ſetzen iſt. Die letztere Hülfe wird gewiß ganz entbehrlich werden, ſobald die Schule in die Lage kommt, ihre Leiſtungen vollſtändig zu machen.

Im übrigen bleiben ſowohl am Unter- als am Obergymnaſium der Lehrplan, die Klaſſencurſe, der Zuſchnitt des Lehrſtoffes nebſt der Methode, wie ſie gegenwärtig vorgezeichnet ſind, unverändert.

B. Dem Griechiſchen in der IV. Klaſſe wird eine Stunde wöchentlich zugelegt, dagegen in der V., VI. und VIII. Klaſſe je eine Stunde wöchentlich entzogen.

Dieſe Verminderung der Stundenzahl (um 2 bei 28) hängt mit den weiter unten unter F. angegebenen Maßregeln zuſammen; ſie erſcheint überdies als eine verhältnißmäßig unerhebliche, und dürfte den bisherigen Erfolg um ſo weniger ſchmälern, als gerade die Zugabe von einer Stunde in der IV. Klaſſe dazu beitragen wird, den ſo wichtigen Elementarunterricht feſter zu gründen und den Schülern eine tüchtigere Vorbereitung zur ungehinderten und daher raſcheren Lectüre der Claſſiker am Obergymnaſium mitzugeben.

Alles übrige im Lehrplane und Lehrverfahren beim Griechiſchen bleibt unverändert, höchſtens dürfte es angemeſſen ſcheinen, die Lektüre des Sophokles in die VIII. Klaſſe allein zu verlegen.

Der Stundenplan wäre: In der III. und IV. Klaſſe je 5, in den Klaſſen V—VIII je 4 Stunden.

C. Für die deutſche Sprache in der VII. Klaſſe werden 2 ſtatt 3 Stunden angeſetzt.

Dieſe Beſchränkung hängt ebenfalls mit den weiter unten unter F. angegebenen Maßregeln zuſammen, und dürfte kaum empfunden werden, wenn erwogen wird, daß die dieſer Klaſſe zugewieſene Aufgabe „Lectüre einer Auswahl aus dem Mittelhochdeutſchen" nur an ſehr wenigen Gymnaſien der Monarchie praktiſche Geltung gewinnen mag.

D. Mit dem Lehrplane für die Geſchichte wird auch ein ſelbſtändiger Lehrplan für Geographie in Verbindung und innerhalb der bisher bemeſſenen Stundenzahl in Ausführung gebracht.

Die bisherigen Erfahrungen laſſen kaum einen Zweifel übrig, daß es auch einer ganz entſprechenden Methode nur ſehr ſchwer gelingt, den vorgezeichneten innigen Anſchluß der Geographie an die Geſchichte von der II. Klaſſe angefangen ſo erfolgreich zu machen, daß ſich in dem geographiſchen Wiſſen der Schüler, namentlich was das topographiſche und politiſche Element anbelangt, nicht bedeutenoe Lücken wahrnehmen ließen. Verbinden läßt ſich mit der Geſchichte die hiſtoriſche Geographie, hauptſächlich mit Hülfe der hiſtoriſch-geographiſchen Wandkarten; ſoll aber auch die neueſte politiſche Geographie die gebührende Berückſichtigung finden, ſo bedarf die Aufgabe, wonach von der II. Klaſſe angefangen der in der I. Klaſſe abgehandelte geographiſche Lehrſtoff neben und mit der Geſchichte wiederholt und ergänzt werden ſoll, einer *planmäßigen* Einrichtung, die etwa in folgender Weiſe feſtzuſtellen wäre:

Dem hiſtoriſchen Unterrichte, mit welchem die hiſtoriſche Geographie unter ſteter Hinweiſung und Demonſtration auf die hiſtoriſchen Wandkarten verbunden wird, hat in der II. *Klaſſe* die Wiederholung der Geographie von Aſien und Africa;

in der III. *Klaſſe* die Wiederholung der Geographie von Europa und America;

in der IV. *Klaſſe*, 1. Semeſter, die Wiederholung und Fortſetzung der Geographie von Europa, mit Ausſchluß des öſterreichiſchen Kaiſerſtaates *vorauszugehen*, wobei die politiſchen Veränderungen ſeit 1815 in Form einer Einleitung bei den bezüglichen Staaten angegeben werden. Im 2. Semeſter Kunde des öſterreichiſchen Staates, wobei in Form einer Einleitung die Hauptmomente der öſterreichiſchen Geſchichte mitgetheilt werden.

Am Obergymnaſium, wo der beſtehende Lehrplan für Geſchichte in Verbindung mit der hiſtoriſchen Geographie ebenfalls aufrecht erhalten wird, findet die ſelbſtändige Behandlung der politiſchen Geographie in der Weiſe ſtatt, daß zum Unterſchiede vom Untergymnaſium, wo dieſe Geographie in Form der Wiederholung des in der I. Klaſſe erlernten der Geſchichte vorausgeht, ſie am Obergymnaſium mit größerer Ausführlichkeit und als ein ſyſtematiſches Ganzes der Geſchichte nachfolgt, daß alſo z. B. in der V. Klaſſe, ſobald die alte aſiatiſche und africaniſche Geſchichte vollendet iſt, die politiſche Geographie von Aſien und Africa, daß nach Vollendung der mittleren Geſchichte die Geographie von America, in der VIII. Klaſſe aber nach dem Schluſſe der neueren Geſchichte die Staatenkunde von Europa, mit beſonderer Berückſichtigung Oeſterreichs, die Geographie von Auſtralien, und das wichtigſte von den Colonien, an die Reihe komme. Daß ſowohl die mittlere als die neuere Geſchichte mit beſonderer Rückſichtnahme auf die Geſchichte des öſterreichiſchen Staates zu behandeln iſt, verſteht ſich von ſelbſt.

Die mathematiſche und phyſiſche Geographie endlich bleibt den Lehrern der Naturwiſſenſchaften überwieſen.

Mit dieſer Einrichtung glaubt man den Vortheil zu erzielen, daß die Geographie nicht nur den ihr gebührenden Standpunkt der Beiordnung ſtatt Unterordnung wieder einnehme, ſondern mit der Geſchichte auch in eine ſolche Wechſelbeziehung trete, wodurch ſich beide Gegenſtände unterſtützen, die Wiederholung des früheren, durch das ſtetige Fortſchreiten im neuen, in einer den verſchiedenen Bildungsſtufen des Gymnaſiums angemeſſenen Weiſe vermittelt, und die Gefahr der Beeinträchtigung des einen Gegenſtandes durch den anderen, welche ſich der Organiſations-Entwurf Seite 154 nicht verhehlt, ferne gerückt werde. Hierbei wird dann nicht weniger als jetzt auf die geſchickte Ausführung von Seite der Lehrer gerechnet werden.

Als zweite Bedingung wird die Herſtellung von, den Anforderungen des Organiſations-Entwurfes S. 156 und 157 ganz entſprechenden, Schulbüchern ſowohl für Geſchichte als Geographie anzuſehen ſein.

E. Die geometriſche Anſchauungslehre wird in der I. II. und III. Klaſſe fallen gelaſſen, die dadurch gewonnene Zeit unverkürzt dem Unterrichte im Rechnen zugelegt, dagegen werden die Lehrpartien der IV. Klaſſe und zwar „zuſammengeſetzte Verhältniſſe" in die II., — „Gleichungen des 1. Grades mit einer Unbekannten" in die III. Klaſſe eingereiht. In der IV. Klaſſe aber werden die dadurch verfügbar gewordenen drei Stunden durch beide Semeſter einer zuſammenfaſſenden Wiederholung des mathematiſchen Unterrichtes der vorangegangenen drei Klaſſen mittelſt Schulübungen

in Löſung von Aufgaben, dann der geometriſchen Anſchauungslehre in Auswahl als Propädeutik zur ſyſtematiſchen Geometrie gewidmet.

Anmerkung. Mit dieſer Maßregel ſoll die vollſtändige Erreichung des Unterrichtszieles erleichtert werden, nämlich: Sicherheit im Zahlenrechnen, Durchübung der praktiſch wichtigen Rechnungsarten, und in beiden zugleich Vorbereitung auf wiſſenſchaftliche Behandlung der Arithmetik (Org.-Entw. S. 41). Wie bei den claſſiſchen Sprachen, muß auch bei der Mathematik der Forderung genüge geleiſtet werden, daß, wenn am Obergymnaſium der Unterricht ſicher und erfolgreich vorwärts ſchreiten ſoll, die Lehraufgabe des Untergymnaſiums bis zur vollen Sicherheit des Wiſſens und zur Fertigkeit in der Anwendung deſſelben von Seite der Schüler vollbracht werde. Deshalb muß hinreichende Zeit gelaſſen werden, um mit Knaben, deren reproductiver Thätigkeit nicht viel zugemuthet werden kann, die vielſeitigſten Uebungen im Rechnen in der Schule ſelbſt vornehmen und dabei immer auf das frühere zurückkehren zu können.

Wird nun überdies in der IV. Klaſſe eine praktiſche Wiederholung des geſammten bis dahin abgehandelten Lehrſtoffes Platz greifen, ſo dürfte für die tüchtige Vorbildung für das Obergymnaſium alles geſchehen ſein. Zugleich iſt dann durch die Zahlenlehre ein Fundament gelegt, auf welchem bei der ausgebildeteren Auffaſſungsfähigkeit der Schüler der Unterricht in der geometriſchen Anſchauungslehre in der IV. Klaſſe mit nachhaltigerem Nutzen aufgebaut werden kann, als es bisher der Fall war, zumal wenn bei dieſem Unterrichte alle auf der Vorbereitungsſtufe entbehrlichen oder ſchwerer begreiflichen Elemente ausgeſchieden werden, und nur für klare Anſchauung geſorgt wird.

Der Nutzen, den man von einem Vorbereitungscurſe für die unmittelbar darauf ſich anreihende ſyſtematiſche Geometrie erwartet, rechtfertigt die Belaſſung dieſes Gegenſtandes in einer Klaſſe, in welcher derſelbe nach dem vorliegenden Plane als neues Lehrobject an die Stelle des bereits abſolvirten Lehrcurſes der Arithmetik tritt. Auch wird eine Lehrſtunde auf dieſer Bildungsſtufe vorausſichtlich eine gehaltreichere Wirkung haben, als 2—3 Lehrſtunden in den unteren Klaſſen.

F. Am Untergymnaſium wird der Unterricht in den Naturwiſſenſchaften (Naturgeſchichte und Phyſik) fallen gelaſſen, dagegen wird dieſen Gegenſtänden am Obergymnaſium, d. i. in der V. und VI. Klaſſe der Naturgeſchichte, in der VII. und VIII. Klaſſe der Phyſik je eine Stunde zugelegt.

Anmerkung. Der in den Organiſations-Entwurf einbezogene Grundſatz: „das Untergymnaſium ſei auch als eine Vorſchule für die Oberrealſchule und für praktiſche Lebenszwecke zu betrachten“ iſt zu keiner prak-

tiſchen Geltung gelangt. Auch dürfte derſelbe gegenwärtig, wo der bezeichnete Zweck als ein ſelbſtändiger den neu errichteten Unterrealſchulen angewieſen wurde, kaum von irgend einer competenten Seite mehr verfochten werden.

Erſcheint daher das Fallenlaſſen dieſer Realien am Untergymnaſium ſchon als eine Conſequenz jener Anerkennung, ſo führt eine Ueberſicht deſſen, was den bisherigen Erfolg des in Rede ſtehenden Unterrichtes kennzeichnet, zu der Erkenntniß, daß die darauf verwendete Zeit und Mühe in der Regel als eine verlorene zu betrachten ſei. Denn entweder geräth der Unterricht in die Richtung einer zerſtreuenden Unterhaltung, oder es iſt, wenn der Lehrer einen ernſtlichen Zweck der Belehrung anſtrebt, faſt unausweichlich, daß der wiſſenſchaftlichen Aufgabe des Obergymnaſiums vorgegriffen und den Schülern etwas zugemuthet werde, wofür weder ihr Verſtand entwickelt, noch die anderen wiſſenſchaftlichen Hülfsdisciplinen erworben ſind, ſo daß die Schüler großentheils für's vergeſſen lernen, wie es auch deshalb nicht anders ſein kann, weil daſſelbe Lehrobject, welches am Untergymnaſium behandelt wird, erſt nach einer dreijährigen Zwiſchenzeit am Obergymnaſium wieder an die Reihe kommt. Es iſt aber nicht möglich, die für Wiederholung, ſtufenweiſen Fortſchritt und ſolides Anreihen der Kenntniſſe ſo förderliche Continuität des Lehrganges in einer Weiſe herzuſtellen, wodurch erzielt würde, daß der Lehrer am Obergymnaſium ſeinen Unterricht wirklich an den im Untergymnaſium ertheilten anſchlöſſe. Vielmehr iſt es thatſächlich, daß die Lehrer am Obergymnaſium ſich bemüſſigt ſehen, den Elementarunterricht zu wiederholen. An dieſen Thatſachen beſtätigt ſich auch das vom Organiſations-Entwurfe (S. 152) ausgeſprochene Urtheil, daß „die Gründe für eine Unterſcheidung dieſer Lehrgegenſtände nach den verſchiedenen Unterrichtszielen des Unter- und des Obergymnaſiums noch nicht zu allgemeiner Anerkennung gelangt ſeien."

Iſt nun die Nützlichkeit dieſes Unterrichtes am Untergymnaſium in Beziehung auf den Hauptzweck nach den vorliegenden Erfahrungen zweifelhaft, ſo würde andererſeits das Hinwegfallen derſelben, ſo wie der geometriſchen Anſchauungslehre aus den unteren Klaſſen, durch die Concentration des Unterrichtes auf die Sprachfächer vermehrte Bürgſchaft für deſſen eindringlichen Erfolg gewähren. Zugleich würde die Nothwendigkeit auch in dieſen Klaſſen gleichzeitig mehrere Lehrer neben einander zu verwenden vermindert, und dadurch der pädagogiſche Einfluß des Klaſſenordinarius auf die noch dem Knabenalter angehörenden Schüler geſteigert.

Dagegen ſoll durch die Vermehrung der Stundenzahl für dieſe Gegenſtände am Obergymnaſium dieſem Unterrichte, der ein nothwendiger Beſtandtheil der Gymnaſialbildung iſt, eine ausgiebigere Wirkung geſichert werden.

Dieſe Erwartung findet ihren Halt auch in der Erwägung, daß den Schülern am Obergymnaſium eine mehr geſtärkte Geiſteskraft und eine mehr ausdauernde Aufmerkſamkeit zu Hülfe kommt, daß bei ihnen ein geiſtiges daher gehaltvolles Intereſſe für dieſe Gegenſtände, was bei Schülern des Untergymnaſiums wegen Mangel an gründlicher Einſicht in die Sache nicht der Fall iſt, ſich wird wecken laſſen, daß endlich durch dieſes Intereſſe jenes für die claſſiſchen Sprachen, nachdem die Schwierigkeiten in demſelben ſchon am Untergymnaſium überwunden ſein werden, nicht leicht mehr geſchwächt werden könne.

(Ueber die Verwendung der am Untergymnaſium gewonnenen und die Gewinnung der am Obergymnaſium erforderlichen Lehrſtunden vergl. oben A., B., C.)

Ueberſicht und Schlußbemerkungen. Mit den vorgeſchlagenen Aenderungen wird, wie es ſich von ſelbſt ergiebt, nichts weniger beabſichtigt, als irgend eine weſentliche Einrichtung des beſtehenden Lehrſyſtems und die Grundſätze, auf welchen daſſelbe beruht, aufzugeben, da zu einer ſolchen Aenderung kein thatſächlicher Grund vorhanden iſt; vielmehr handelt es ſich darum, die eine und andere Partie nach Maßgabe der Erfahrungen und der gegebenen Verhältniſſe in der Tendenz anders zu geſtalten, damit jede einzelne Einrichtung mit dem, dem Organiſations-Entwurfe zu Grunde liegenden Principe in Uebereinſtimmung gebracht, die ungehinderte und vollſtändige Erreichung der den einzelnen Klaſſen und dem ganzen Gymnaſium vorgeſteckten Bildungsziele erleichtert, den Lehrern die Mittel und Bedingungen zur genauen Einhaltung der angeordneten Unterrichtsweiſe geboten, daher die Wirkſamkeit des beſtehenden Lehrplanes erhöht werde.

Die bisher für die einzelnen Klaſſen bemeſſene Geſammtzahl der Lehrſtunden ſoll weder vermehrt noch vermindert, der Lehrplan und die Vertheilung des Lehrſtoffes (mit Ausnahme der Naturwiſſenſchaften und der geometriſchen Anſchauungslehre am Untergymnaſium) nicht geändert werden. Die beabſichtigte Verbeſſerung trifft faſt ausſchließlich das Untergymnaſium, weil man der Anſicht iſt, daß wenn nur dieſe Stufe zu einer Schule tüchtiger und exacter Bildung nicht nur für vorzügliche Talente, ſondern auch das gute Mittelmaß der Fähigkeiten dadurch erhoben wird, daß durch langſamen Schritt und fortwährende Uebung der Unterricht ſelbſt als eine Anleitung, wie zu lernen ſei, eingerichtet wird, dann weder Lehrer noch Schüler des Obergymnaſiums ſich einer übereilten oder gar übermäßigen Anſtrengung, die Jünglingen eben ſo ſchädlich als Knaben verderblich iſt, unterziehen werden, um, wenn ſie nur mit redlichem Fleiße die Unterrichtszeit benützen, mit Ehren ihre beiderſeitige Aufgabe zu vollbringen. Deshalb wird

die Ausſcheidung von zwei Gegenſtänden in jeder Klaſſe des Untergymnaſiums (Naturgeſchichte oder Phyſik und geometriſche Anſchauungslehre) und Vermehrung der Lehrſtunden für das Latein vorgeſchlagen; der Unterricht ſoll concentrirter werden und an innerer Gebundenheit gewinnen; es ſoll ermöglicht werden, daß derſelbe ruhig und ſicher auf gefeſtigtem Boden fortſchreite, die Schüler in der Schule zu den vielſeitigſten Uebungen in kleinerem Wiſſensumfange angeleitet, ihre Fähigkeiten bequem geprüft und zu dem Grade der geiſtigen Aneignung des Wiſſens und der fertigen Anwendung deſſelben ausgebildet werden.

Für dieſe Zwecke, die zu den grundſätzlichen Beſtimmungen des Organiſations-Entwurfes gehören, werden die vorgeſchlagenen Mittel als geeignet erachtet.

— Wien, 22 Dec. [Die Oeſterreichiſche Gymnaſialzeitſchrift gegen den Reformplan.] Die Gymnaſialzeitſchrift hat von der Aufforderung des Unterrichtsminiſteriums zu kritiſcher Beleuchtung jenes Entwurfs einer Modification der beſtehenden Gymnaſialeinrichtungen Gebrauch gemacht, und die Univerſitätsprofeſſoren Lott, Bonitz und Grailich und der Gymnaſiallehrer Gernerth ſind gegen den erwähnten Entwurf, alſo für die Aufrechthaltung des mit kaiſ. Handſchreiben vom 9 Dec. 1854 definitiv eingeführten Gymnaſial-Unterrichtsſyſtems, in dem Decemberheft dieſer Zeitſchrift mit voller Entſchiedenheit in die Schranken getreten. Der Freimuth mit dem dieſe Vorſchläge in der Gymnaſialzeitſchrift unterſucht werden, iſt uns eine Bürgſchaft dafür, daß man am geeigneten Ort die Wahrheit hören will, und keine andern Intereſſen im Auge hat als die Regeneration Oeſterreichs durch Beförderung einer tiefergehenden und ernſteren Bildung der Jugend. Jeder einſichtige Patriot ſtimmt mit den Berichterſtattern darin überein daß die Vorſchläge, welche von einer gewiſſen Seite her gemacht worden ſind, in ihrem Weſen keine Verbeſſerung, ſondern eine Verſchlimmerung des geſetzlichen Gymnaſialplans, nicht Modificationen, ſondern der Umſturz deſſelben wären. Die betreffenden Artikel werden hier in allen Sachkreiſen mit großer Aufmerkſamkeit geleſen, wie überhaupt die ganze Entwickelung unſeres Unterrichtsſyſtems viel mehr Theilnahme findet als man es nach den Stimmen in öffentlichen Organen glauben könnte.

(Allg. Ztg.)

IV. Archiv des Schulrechts.

Holſtein und Lauenburg. [Normativ für die Prüfung der an der Univerſität Kiel ſtudirenden Candidaten des Lehramtes.] Um den Studirenden der Univerſität Kiel, welche ſich für den höheren Schulunterricht ausgebildet haben, Gelegenheit zu geben, ihre Befähigung zur Bekleidung namentlich auch der oberen Lehrerſtellen an Gymnaſien, auf deren Erlangung ihnen übrigens dieſes Examen an ſich keinerlei ausſchließliche oder vorzugsweiſe Anrechte gewährt, darzuthun, wird unter Beſeitigung der ſeither in dieſer Hinſicht zur Anwendung gekommenen Beſtimmungen der §§ 11 und 12 des Regulativs, betreffend die Verwendung des ſ. g. philologiſchen Stipendiums vom 10. April 1810 hierdurch Folgendes angeordnet.

§ 1. Es wird künftighin bei der Univerſität Kiel ein Examen für die Candidaten des Lehramtes an höheren Schulanſtalten nur einmal jährlich, und zwar während der erſten Hälfte des Monats März gehalten; dergeſtalt, daß mit dem 16. März allemal die Prüfung völlig beſchloſſen ſein muß. Eine Verlängerung des Examen-Termins, ſowie die Geſtattung eines etwanigen außerordentlichen Examens, müſſen ſpeciell bei den vorgeſetzten Miniſterien nachgeſucht werden.

§ 2. Die Abhaltung des Examens competirt einer Commiſſion von Univerſitätslehrern, welche aus 4 bis 5 ordentlichen Mitgliedern aus der philoſophiſchen und einem ordentlichen Mitgliede aus der theologiſchen Facultät beſteht, der zugleich jedoch nach Bedürfniß für beſtimmte einzelne Prüfungsfächer auch außerordentliche Mitglieder zugeordnet werden können. Alle Commiſſionsmitglieder werden auf desfälligen Bericht des Univerſitätscuratoriums durch die vorgeſetzten Miniſterien für einen Turnus von je 3 Jahren beſtellt, indem zugleich einem der ordentlichen Mitglieder der Commiſſion als jeweiligem Dirigenten derſelben ſpeciell die Leitung der vorfallenden Comiſſions-Geſchäfte zugewieſen wird.

Die außerordentlichen Commiſſions-Mitglieder haben nur auf desfällige beſondere Aufforderung des Dirigenten der Commiſſion für das ihnen übertragene ſpecielle Prüfungsfach am Examen Theil zu nehmen, und ohne weiteres Recht zur Mitabſtimmung über die Geſammtleiſtungen der Candidaten nur ein Urtheil über das in ihrem Fache Geleiſtete abzugeben.

§ 3. Zu dem Examen ſind, inſoweit etwa nicht beſondere Diſpenſationen erwirkt ſein ſollten, nur diejenigen zuzulaſſen, welche von einer Gelehrtenſchule des Inlandes als reif zur Univerſität entlaſſen worden ſind, oder das ſ. g. Convict-Examen bei der Univerſität beſtanden haben, und während eines academiſchen triennii ſich dem Studium der für das höhere

Schulfach vorbildenden Wiſſenſchaften gewidmet, ſowie wenigſtens zwei Jahre als immatriculirte Studenten an der Univerſität Kiel zugebracht haben.

§ 4. Wer ſich dem Examen unterwerfen will, hat ſich zwiſchen dem 15. und 24. December in einem an den Dirigenten der Prüfungscommiſſion einzuſendenden Schreiben anzumelden. In dieſem Schreiben hat der Candidat anzugeben, welches der § 8 aufgeführten Fächer er als ſein Hauptfach betrachtet, und in welchen andern Gegenſtänden, reſpective bis zu welcher Klaſſe er in dieſen glaubt unterrichten zu können.

Zugleich mit dieſem Schreiben ſind einzuſenden:

1. das Schulzeugniß (Zeugniß der Reife für die Univerſität);
2. der academiſche Zeugnißbogen;
3. ein lateiniſcher Aufſatz, in welchem der Candidat den Gang ſeines Lebens und ſeiner Studien kurz darzuſtellen hat;
4. das öffentliche academiſche Abgangs-Zeugniß, das jedoch, wofern der Examinand es bei der Meldung noch nicht erhalten haben ſollte, erſt bei der mündlichen Prüfung beigebracht zu werden braucht;
5. von dem, der ſich als bereits examinirter Candidat des Predigtamtes dem Examen ſtellt, eine beglaubigte Abſchrift ſeines Examen-Zeugniſſes.

§ 5. Außerdem hat der Candidat zwei Abhandlungen einzureichen, von denen die eine ſeinem Hauptfache, die andere aber einem der anderen zu dieſem Examen gehörigen Fächer, als namentlich der Philoſophie, Pädagogik oder Didaktik entnommen ſein muß; wobei es jedem Examinanden indes auch unbenommen iſt, für dieſes Examen etwanige bereits für andere Prüfungen, als z. B. für das theologiſche Amts- oder im Doctor-Examen von ihm benutzte Abhandlungen geeigneten Inhalts von Neuem einzuliefern. — Eine der beiden Abhandlungen, welchen ſtets die gewiſſenhafte Erklärung des Candidaten beizufügen iſt, daß ſie von ihm ſelbſt ohne fremde Hülfe verfaßt ſeien, muß in lateiniſcher Sprache geſchrieben ſein.

§ 6. Eine jede dieſer Abhandlungen wird von dem Dirigenten der Commiſſion zuerſt demjenigen Mitgliede derſelben zugeſchickt, welches ſeinem Fache nach darüber vorzugsweiſe zu urtheilen befähigt iſt, und bleibt bei ihm 14 Tage. Dieſes Mitglied verſieht die Arbeit mit einem überſichtlichen Urtheil, und giebt am Schluſſe deſſelben ſeine Stimme zuerſt darüber ab, ob auf Grund dieſer Arbeit der Candidat zur weiteren Prüfung zuzulaſſen ſei oder nicht. Von ſolchem Urtheil begleitet geht die Arbeit an die

übrigen ordentlichen Mitglieder, von denen jedes dieſelbe nicht über 8 Tage bei ſich behalten darf, und ſchriftlich darüber ſeine Stimme abgiebt.

§ 7. Ergiebt ſich aus der Beurtheilung der Arbeiten mit Beſtimmtheit, daß von der Fortſetzung der Prüfung kein günſtiger Erfolg zu erwarten iſt, ſo wird dem Candidaten dieſes mitgetheilt. Im entgegengeſetzten Falle, und wenn der Zulaſſung des Candidaten ſonſt kein Hinderniß im Wege ſteht, ergeht an dieſen die Aufforderung, zur weiteren Prüfung, deren Anfangs-Tag dabei ihm mitzutheilen iſt, ſich einzufinden.

Sollte der Candidat für das Jahr verhindert ſein, ſich zum Examen zu ſtellen, ſo gelten die eingeſandten Abhandlungen auch noch für den nächſten, nicht aber für einen weiteren Termin.

§ 8. Die Fächer, welche bei der darauf theils ſchriftlich, theils mündlich vorzunehmenden Prüfung in Betracht kommen, zerfallen in zwei Klaſſen:

I. Die allgemeinen Fächer, welche jeden Examinanden in gleichem Grade angehen, und daher auch als Haupt-Prüfungsfächer in dieſem Examen (cfr. §. 4.) überall nicht erwählt werden können.

II. Die ſpeciellen oder Unterrichtsfächer.

I. Die allgemeinen Fächer ſind:

1. Philoſophie, 2. Pädagogik.

II. Die ſpeciellen oder Unterrichtsfächer ſind:

1. Das Fach der claſſiſchen Philologie und Alterthumskunde: a. Lateiniſch, b. Griechiſch.
2. Das theologiſche Fach: a. Religion, b. Hebräiſch.
3. Das hiſtoriſche Fach: a. Geſchichte b. Geographie.
4. Das mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Fach: a. Mathematik, b. Phyſik, c. Naturgeſchichte.
5. Das Fach der neueren Sprachen: a. Deutſch, b. Däniſch, c. Franzöſiſch, d. Engliſch.

Jeder Examinand iſt der Regel nach in den ſämmtlichen Examens-Gegenſtänden dieſes Sen zu prüfen, jedoch in einem verhältnißmäßig höheren Maaße in denjenigen Fächern oder Gegenſtänden, für welche er ſeine beſondere Lehr-Befähigung darthun will (§. 4. und 9. 3. a.).

Nur von der Prüfung in der Hebräiſchen und der Engliſchen Sprache (ſ. jedoch auch §. 9, i. f.) kann ſich jeder Candidat diſpenſiren, falls er nicht ein Haupt-Prüfungsfach ſich erwählt hat, dem jene Gegenſtände angehören.

§. 9. Um über ihre Befähigung, auch die oberen Lehrerſtellen an höheren Schulanſtalten (introit.) zu bekleiden, ein Zeugniß zu erlangen, müſſen die Examinanden darlegen:

1. in Bezug auf Philoſophie: Bekanntſchaft mit der Logik, der Pſychologie und der Geſchichte der Philoſophie, ſowie vor Allem die durch ſolche Studien geübte Fähigkeit zu klarem Denken und beſtimmtem Ausdruck;
2. in Bezug auf Pädagogik: Kenntniß der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, beſonders aber der Gymnaſialpädagogik, und eine zu guten Hoffnungen berechtigende Lehrgabe;
3. a. ein hinlängliches Maaß von Kenntniſſen in den §. 8. II. sub Nris 1 — 5 aufgeführten Unterrichts-Fächern, um in jedenfalls Einem derſelben durch alle Claſſen, — und außerdem in wenigſtens zweien der in dem Haupt-Fache nicht ſchon begriffenen, reſpective sub Littr. a und b ꝛc. ad 1 bis 5 näher angegebenen einzelnen Lehr-Gegenſtände in den unteren Schulklaſſen bis zur drittoberſten Klaſſe (Tertia) incl. mit Erfolg unterrichten zu können; ſo wie
   b. in den übrigen reſpectiven Examens-Gegenſtänden die einem Lehrer an den höheren Schul-Anſtalten Inlandes nothwendige allgemeine Bildung.

Für Predigtamts-Candidaten des zweiten oder eines höheren Charakters dient zur Darlegung ihrer Lehr-Befähigung im theologiſchen Fache der Regel nach ſchon das im theologiſchen Amts-Examen ihnen ertheilte Prüfungs-Zeugniß, dergeſtalt, daß es nach dem näheren Inhalte deſſelben im Ermeſſen der Examens-Commiſſion liegt die Betreffenden reſpective zur Ertheilung des Unterrichts in jenem Fache durch alle, oder wenigſtens in den unteren Schul-Klaſſen ohne Weiteres für geſchickt zu erklären, in welchem Falle dieſelben nur den ſonſtigen Anforderungen dieſes §en Genüge zu leiſten haben.

§. 10. Als Maaßſtab für die einzelnen Seiten der §. 9. 3. b. erwähnten allgemeinen Bildung in den Fächern, für welche der Examinandus das Zeugniß der Unterrichts-Befähigung nicht gewinnen will, dient die Wichtigkeit eines jeden für das Ganze des gelehrten Schulunterrichts, woraus ſich namentlich auch die Forderung von ſelbſt ergiebt, daß jeder Candidat eine vollkommen ſichere und wohlbegründete Kenntniß der Deutſchen Sprache in ihrer heutigen Geſtalt, ſowie Bekanntſchaft mit der deutſchen Litteratur ſeit Klopſtock beſitze, und daß es Keinem an derjenigen Kenntniß der beiden klaſſiſchen Sprachen fehle, welche in den oberen Klaſſen höherer Schul-Anſtalten erlangt wird.

§. 11. Um zum Unterricht bis zur Tertia einſchließlich befähigt erklärt zu werden, iſt erforderlich:

1. für die classische Philologie: völlige Sicherheit in der Grammatik, leichtes Verständniß der lateinischen und griechischen Autoren, welche in der nächstobersten Schulclasse gelesen werden, ein correcter lateinischer Stil und eine Uebersicht über die Geschichte der classischen Litteratur;
2. in der Religion: hinreichende Kenntniß des christlichen, insbesondere des evangelischen Lehrbegriffs, Bekanntschaft mit den Hauptbeweisstellen der heiligen Schrift, wie mit der biblischen Geschichte, eine Uebersicht über die Geschichte der christlichen Kirche und die Fähigkeit, die Bibel wenigstens in Luthers Uebersetzung für Knaben zu erklären;
3. a. für die Geschichte eine chronologische und ethnographische Uebersicht über die Geschichte im Allgemeinen, Kenntniß der Landesgeschichte;
   b. für die Geographie eine deutliche Einsicht in die allgemeine Oberflächenbildung der Erde und Bekanntschaft mit der mathematischen und politischen Geographie;
4. a. für die Mathematik die sichere Kenntniß der Buchstabenrechnung, der Algebra bis zur Auflösung der Gleichungen zweiten Grades, der Planimetrie, Bekanntschaft mit der ebenen Trigonometrie und Stereometrie;
   b. für die Physik Bekanntschaft mit den wichtigsten Lehren der Physik;
   c. für die übrigen Naturwissenschaften allgemeine Kenntniß der drei Reiche der Natur;
5. a. für das Deutsche eine wissenschaftliche Kenntniß des Neuhochdeutschen, selbsterworbene Bekanntschaft mit der neueren Litteratur und mit der Methode des deutschen Unterrichts;
   b, c, d. für die übrigen neueren Sprachen eine correcte Aussprache und die Fähigkeit, einen leichten Prosaiker sicher zu erklären.

§. 12. Das Maaß der Kenntnisse, welches erforderlich ist, um in einem der Hauptfächer durch alle Classen zu unterrichten, bleibt der Bestimmung für den einzelnen Fall überlassen. Als allgemeine Norm gilt dabei, daß der Examinandus eine encyclopädische Uebersicht über seine Wissenschaft besitze, welche über die im §. 11 angedeutete hinausgeht, sich mit deren gegenwärtigem Stande bekannt gemacht, und wenigstens mit einzelnen Zweigen seiner Wissenschaft durch selbständigere Studien wirklich vertraut ist. Von dem, welcher die classische Philologie als Hauptfach erwählt hat, ist außerdem noch eine gründliche Belesenheit in den Hauptschriftstellern der Griechen und Römer, Sicherheit und Gewandtheit in ihrer Erklärung, sowie ein correcter und gebildeter lateinischer Ausdruck zu for-

dern, weshalb für ihn ein Theil des ſchriftlichen wie des mündlichen Examens in lateiniſcher Sprache zu halten iſt,

§. 13. Die ſchriftliche Prüfung hat den Zweck, die Kenntniſſe und die wiſſenſchaftliche Methode des Candidaten in den Fächern zu ermitteln, für welche er ſeine ſpecielle Unterrichts-Befähigung nachweiſen will. — Zu dem Ende erhält daher jeder einzelne Candidat für ſich eine Zahl von höchſtens 6 Fragen, über welche ſich die Mitglieder der Commiſſion vorher verſtändigen. Dieſe Fragen müſſen ohne alle Hülfsmittel unter einer vom Dirigenten der Commiſſion desfalls anzuordnenden Aufſicht innerhalb zweier Tage beantwortet werden, indem die einzelnen Fragen den Candidaten in der Weiſe mitzutheilen ſind, daß es unthunlich für dieſelben iſt, während der ihnen geſtatteten Unterbrechung ihrer Arbeitszeit ſich Hülfsmittel für die Beantwortung zu verſchaffen.

§. 14. Das mündliche Examen, bei dem es der Prüfungs-Commiſſion überlaſſen bleibt, die Examinanden entweder einzeln zu prüfen, oder für beſtimmte Prüfungsfächer abtheilungsweiſe zu vereinigen, ſoll dazu dienen, die ſchriftliche Prüfung aus den Hauptfächern inſofern zu ergänzen, als daraus erſichtlich wird, inwiefern den Candidaten ihre Kenntniſſe gegenwärtig ſind, und welchen Umfang ſie haben, außerdem aber den Grad ihrer allgemeinen Bildung zu prüfen. Das mündliche Examen hat ſich daher auf alle Examens-Gegenſtände des §. 8. zu erſtrecken, ſoweit dieſelben als obligatoriſch anzuſehen, ſoll aber übrigens in der Regel die Dauer von 5 Stunden für jeden einzelnen Candidaten nicht überſchreiten.

§. 15. Ueber das mündliche Examen, bei welchem die Vertheilung der einzelnen Prüfungsfächer, für die nicht außerordentliche Examinatoren hinzugerufen ſind, der Vereinbarung der ordentlichen Commiſſions-Mitglieder, welche ſämmtlich der Prüfung beiwohnen müſſen, überlaſſen bleibt, iſt von dem Dirigenten der Commiſſion ein Protocoll zu führen, dem jeder Examinator nach dem Schluſſe ſeiner Prüfung ſofort ein kurzes Urtheil über ſeinen Antheil an derſelben beizufügen hat. Wünſchenswerth iſt es, daß characteriſtiſche Einzelheiten der Prüfung in das Protocoll aufgenommen werden. Dies Protocoll, das von allen Mitgliedern, die mit examinirt haben, zu unterzeichnen iſt, dient als Grundlage für das ſpäter genauer zu formulirende Zeugniß.

§. 16. Einen dritten Theil der Prüfung bilden die Probe-Lectionen, welche den Zweck haben, zu erforſchen, inwieweit die Candidaten im Stande ſind, ihr Wiſſen Schülern mitzutheilen, und ihnen zugänglich zu machen. Zu dem Ende erhält die Prüfungscommiſſion die Befugniß, in der Gelehrtenſchule der Stadt Kiel in Gegenwart des Rectors der Schule, mit dem der Dirigent das Nähere zu verabreden hat, einige Lehrſtunden ertheilen zu

laſſen, und zwar dergeſtalt, daß die Eine der von jedem Examinanden zu haltenden zwei Probelectionen aus dem Hauptfache des Examinanden in der Prima vorzunehmen iſt, die Beſtimmung der andern aber der jedesmaligen Anordnung überlaſſen bleibt.

Die Aufgaben für die Lectionen werden von der Prüfungscommiſſion beſtimmt und dem Candidaten drei Tage vor dem dafür feſtgeſetzten Tage ſchriftlich mitgetheilt.

§. 17. Nach Beendigung des ganzen Examens verſammeln ſich die ordentlichen Mitglieder der Prüfungscommiſſion zur ſorgfältigen Berathung des dem Candidaten zu ertheilenden Zeugniſſes.

Dies Zeugniß ſoll über die vom Candidaten bewieſenen Kenntniſſe und Fähigkeiten eine möglichſt genaue Auskunft geben. Es müſſen daher durch gemeinſame Berathung, und, wo es erforderlich iſt, durch Abſtimmung, bei der für den Fall einer Stimmengleichheit das Votum des Dirigenten der Commiſſion den Ausſchlag giebt, die Urtheile über folgende Punkte feſtgeſtellt werden:

1. über die eingelieferten Abhandlungen;
2. über die Beantwortung der einzelnen ſchriftlichen Fragen;
3. über die Ergebniſſe des mündlichen Examens;
4. über die Probelectionen, ſowie
5. darüber, für welche Schulclaſſen und reſpective für welche Prüfungsfächer der Candidat darnach ſeine Befähigung zur Unterrichts-Ertheilung bewieſen.

Ueber jeden einzelnen Punkt ad 1—4 iſt das Urtheil in einem der Ausdrücke ſehr gut, gut, hinlänglich oder ungenügend zuſammenzufaſſen, und hiernach endlich das Geſammturtheil über die Befähigung des Candidaten, auch die oberen Lehrerſtellen an einer höheren Schulanſtalt zu bekleiden, zu gewinnen, wofür drei Grade zuläſſig ſind: vorzüglich geſchickt, geſchickt und noch nicht geſchickt.

Inſofern den Candidaten nicht eine Befähigung zur Ertheilung des Unterrichts in der Däniſchen Sprache zugeſprochen ſein ſollte (ad 5.), wird der von denſelben in dieſem Prüfungsgegenſtande an den Tag gelegten Kunde eine ſpecielle ſchließliche Erwähnung zu thun ſein.

§. 18. Das Zeugniß iſt vom Dirigenten auf Grund der gepflogenen Berathung und mit möglichſt genauer Berückſichtigung des Wortlautes der einzelnen Urtheile zu entwerfen, in dieſem Entwurfe den ſämmtlichen betheiligten Mitgliedern mitzutheilen und von dieſen dann nach erfolgter Vereinigung zu unterzeichnen.

§. 19. Nach dem Schluſſe der Prüfung erſtattet die Commiſſion einen ſummariſchen Bericht darüber an das Miniſterium für die Herzog-

thümer Holstein und Lauenburg, der von ihr bei dem Universitätscuratorium einzureichen ist.

§. 20. Wer in dem Examen das Prädicat „noch nicht geschickt" erhalten hat, darf sich demnächst zum zweitenmal und, falls das Ergebniß noch immer kein günstiges ist, zum drittenmal zur Prüfung melden. Zu einer mehr als dreimaligen Prüfung wird jedoch kein Candidat zugelassen.

§. 21. An Gebühren zahlt jeder Candidat für das Examens-Zeugniß 20 Thlr., welche in eine von dem Dirigenten der Prüfungs-Commission administrirte Kasse fließen, aus der die näher zu fixirenden Vergütungen der Examinatoren, sowie die sonstigen Examens-Kosten für Aufwartung, Copialien ꝛc. abgehalten werden.

Die Anweisung etwa erforderlicher Zuschüsse an diese Kasse aus dem academischen Fiscus ist zur weiteren Veranlassung allemal bei dem Universitäts-Curatorium zu beantragen.

Vorstehendes Normativ wird in Gemäßheit Allerhöchster Resolution vom 1. d. Mts. hierdurch genehmigt.

Königliches Ministerium für die Herzogthümer Holstein und Lauenburg, den 10. August 1857.

I. J. Unsgaard.

V. Pädagogische Bibliographie.

C. III. R. Matthäi, Oberl. an der Realschule in Grünberg, Chronologische Uebersicht der Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch. Grünberg, Weiß. 24 S. 3 Sgr.

R. Dietsch, Grundriß der allgemeinen Geschichte für die oberen Gymnasialklassen. 1. Theil. 2. verm. und verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 128 S.

C. V. Dr. H. G. Köhler, Logarithmisch trigonometrisches Handbuch, enthalt. die brigg. Log. für alle Zahlen bis 108000 auf 7 Dec., die Gauß. Log., die Log. der trig. Funct., für die 9 ersten Grade von 10 zu 10 Sec., für die übrigen Grade von Min. zu Min., goniom. Formeln, u. e. a. math. Tafeln. 5. rev. Stereotypaufl. Leipzig, Tauchnitz. 388 S.

Dr. L. Wöckel, Die Geometrie der Alten in einer Sammlung von 850 Aufgaben. 4. verm. u. verb. Aufl. Nürnberg, Bauer. 152 S. 18 Sgr.

Dr. P. Escher, Leichtfaßliche Anleitung durch Räsonnement, Münz-, Wechsel-, Maß- und Gewichtsrechnungen, sowie a. complicirte Aufg. der kaufm. Arithm. sichrer u. schneller zu lösen. Stuttgart, Metzler. 66 S. 16 Sgr.

Derselbe, Begründung der wichtigsten Gesetze der allgem. Arithmetik. Stuttgart, Metzler. 60 S. 10 Sgr.

r. Feller, Dir. der Handelsſchule zu Gotha, u. Dr. Obermann, Dir. der Handelsſchule zu Dresden, Das Ganze der kaufmänniſchen Arithmetik. Für Handels-, Real- und Gewerbeſchulen und zum Selbſtunterricht für Geſchäftsmänner. 6. verm. und mit Rückſicht auf die Veränderungen im deutſchen Münz- und Gewichtsweſen verbeſſerte Auflage. Leipzig, Scheube. 510 S. 1 Thlr. 18 Sgr.

VII. H. Keferſtein, Lehrer an der Handelsſchule in Dresden, Hülfsbuch beim geogr. Unterricht, vorzügl. für Handels- und Gewerbeſchulen in tabellariſcher Form dargeſtellt. Leipzig, Scheube. 92 S. 15 Sgr.

r. L. G. Blanc's Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde u. ihrer Bewohner. 7. Aufl Herausgegeben von Dr. A. Dieſterweg. Ausgabe in 15 Heften. 6. und 7. Heft à 10 Sgr. à 160 S. Braunſchweig, Schwetſchke. Mit über 100 eingedr. Illuſt.

Egli, Sec. Lehrer, Geographie für ſchweizeriſche Secundar- und Bezirksſchulen. In 3 Heften. Zürich, Schultheß. 100 S. 8½ Sgr.

Möbus, Geogr. Leitfaden für Bürgerſchulen, beſonders für höhere Knaben- und Mädchenſchulen. 2. Abtheil. für Mittelclaſſen. 2. umgearb. Auflage. Berlin, Gärtner. 112 S. 7½ S.

r. G. H. von Schubert, Lehrbuch der Sternkunde für Schulen und zum Selbſtunterricht, 3. umgearbeitete Auflage. 2. Ausgabe. Frankfurt a. M, Heyder. 256 S.

Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Ein Handbuch für Lehrer und zum Selbſtunterricht. Mit 144 Holzſchnitten und 5 lithographirten Tafeln. Berlin, Stubenrauch. 564 S.

. Wagner, Die Pflanzendecke der Erde in pflanzengeogr. Bildern und Schilderungen. A. u. d. T. Pflanzenkunde für Schulen. 3. Curſus. Bielefeld, Velhagen. 464 S. 1 Fl. 10 Xr.

. Kluge, Lehrer an der Gewerbeſchule in Chemnitz, Lehrbuch der Naturgeſchichte für Handels- und Gewerbeſchulen. Leipzig, Scheube. 543 S. 1½ Thlr.

VIII. H. Schletterer, Univ.-Muſikdir. in Heidelberg, Zwölf Pſalmen für dreiſtimmigen Männerchor. Zum Gebrauch in Kirchen und Schulen componirt. Stuttgart, Metzler. 32 S. 10 Sgr.

. Steinhäuſer, Hauptl. an der Knaben-Bürgerſchule in Mühlhauſen. Unſere Helden, gefeiert in Gedicht und Geſang. Für Schulen, bürgerl. und milit. Sängervereine bearbeitet. 1. Heft, Friedrich Wilhelm der große Kurfürſt oder ein Tag im deutſchen Norden. Eſſen, Bädeker. 32 S. 2 Sgr.

Heinze, Sem.-Muſikl., Liedergarten. Auswahl von 111 Liedern geiſtl. und weltl. Inhalts für katholiſche Schulen. Mit Genehmigung des fürſtbiſchöflichen General-Vicariats zu Breslau. Erfurt, Körner. Heft 1 und 2. 68 S. à 6 Sgr.

. W. Körner, Urania, oder das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutſchlands Organiſten, Volksſchullehrer und alle Freunde der religiöſen Muſik. Erfurt, Körner. 15. Jahrgang, 1858 12 Nummern. 15 Sgr.

. IX. R. Neſſelmann, Prediger in Elbing, Luthers Katechismus für Schule und Kirche ausgelegt. Elbing, Neumann. 96 S.

Dr. M. Büdinger, Der Weg des Glaubens oder die kleine Bibel. Enth. einen vollſt. Auszug aus den Büchern der h. Schrift zunächſt für iſr. Frauen und Mädchen mit Rückſicht auf den Unterricht für Knaben ꝛc. 7. Aufl. Stuttgart, Metzler. 364 S. 28 Sgr.

H. Geyer, Der chriſtliche Katechet oder Anleitung zum Religionsunterricht in Kirche, Schule und Haus. Frankfurt a. M., Heyder. 200 S.

Dr. W. Böhmer Conſ.-Rath, Prof. der evang. Theol. zu Breslau, die Lehrunterſchiede der katholiſchen und evangeliſchen Kirchen. Darſtellung und Beurtheilung. 1. Band. Breslau, Graß. 299 S.

D. I. J. Schierhorn, Lehrer in Brandenburg, der deutſche Unterricht in einer Reihenfolge von Aufgaben nebſt Erläuterungen für Stadt- und Landſchulen bearbeitet und auch für die Hand der Schüler berechnet. Brandenburg, Müller. 136 S. 11¼ Sgr.

J. Hönig, Die Schule der Selbſtthätigkeit. Methodiſch geordnete Aufgaben für die Unterclaſſe der deutſchen Volksſchule zu zweckmäßiger Beſchäftigung in Schule und Haus und zur Begründung und Befeſtigung des Sprachunterrichts. 1. Bdchn. 2. Aufl. 95 S. 2. Bdchn. 2. Aufl. 96 S. 3. Bdchn. 124 S. 4. Bdchn. 175 S. Bayreuth, Gieſſel.

H. Schulze u. W. Steinmann, Vorſchule zum Kinderſchatz. 1. Leſefibel. 48 S. 1¼ Sgr. 2. Leſebüchlein. 156 S. 5 Sgr. Hannover, Ehlermann.

D. II. J. Heer, Pf. in Zürich, Exempelbuch oder Sammlungen von Rechnungsbeiſpielen nach den §§. des methodiſchen Lehrbuchs des Denkrechnens geordnet. 1. Abth. die 2 erſten Capitel des Lehrb. umfaſſend. 3. umgearb. und verm. Aufl. Zürich, Schultheß. 131 S. 8 Sgr.

J. C. Hug, Die Mathematik der Volksſchule. Ein methodiſches Handbuch für einen dem Weſen der Volksſchule entſprechenden u. alle ihre Stufen umfaſſenden Unterricht. 1. Theil. Der Rechenunterricht der Volksſchule. 306 S. 5 Fr. 25 C. 2. Theil. Geometrie 250 S. 3 Fr. 60. C. Zürich, Schultheß.

D. III. K. Kirſch, Oberpf. in Königsbrück, Leſe- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntniſſe für evangeliſche Volksſchulen. 1. Lehrgang. Für Mittelclaſſen. 4. Aufl. Leipzig, Herbig. 176 S.

E. Schriften der Univerſität Kiel aus dem Jahre 1856. Band III. Kiel, Univ.-Buchhdl. In 4.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 3. 1858.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Die alte Univerſität Köln *).

[Köln. Zeitg.] Die rheiniſche Metropole entbehrt, wie das oft mit Bedauern ausgeſprochen iſt, einer eingehenden und umfaſſenden Darſtellung ihrer inhaltreichen und ſo vielſeitig bedeutſamen Geſchichte. Und doch iſt die hiſtoriſche Forſchung in den Rheinlanden nicht müßig, die Vorbedingungen dieſer Aufgabe mit jedem Jahre allſeitiger und genügender zu bieten. Nachdem im verfloſſenen Jahre die „Geſchichte von Stadt und Kurſtaat Köln ſeit dem dreißigjährigen Kriege" von Dr. L. Ennen erſchienen, iſt vor Kurzem ein höchſt wichtiges Material zur Vervollſtändigung des Geſammtbildes der Vergangenheit Kölns in dem großen, mehr als 1400 Seiten zählenden Werke, deſſen Titel wir unten angeführt haben, beigeſteuert worden. Aber nicht allein als Beitrag zur Geſchichte Kölns iſt dieſes hinterlaſſene Werk des Herrn von Bianco, die Frucht vieljähriger emſiger Forſchung und Arbeit, von großer Tragweite. Es iſt zugleich von höchſter Bedeutung für die Geſchichte der wiſſenſchaftlichen Entwickelung Deutſchlands. Es rollt zugleich das anziehende Gemälde ſolch eines eigenthümlichen, complicirten, eng in ſich geſchloſſenen, und doch in den mannigfaltigſten geiſtigen Beziehungen zu Vergangenheit und Gegenwart ſtehenden Inſtituts auf, wie es eine Univerſität im Mittelalter war. Seit Savigny in ſeiner trefflichen Geſchichte des römiſchen Rechts im Mittelalter den Beſtand einer alten Universitas litterarum, beſonders mit Rückſicht auf die italieniſchen Univerſitäten, ſchilderte, iſt dieſe Litteratur durch eine ſpecielle Geſchichte einer alten Hochſchule, ſo viel uns bekannt, nicht bereichert wor-

*) Die alte Univerſität Köln und die ſpäteren Gelehrten-Schulen dieſer Stadt, nach archivariſchen und anderen zuverläſſigen Quellen von Franz Joſeph von Bianco. 1. Theil Köln 1856. Comiſſions-Verlag von J. M. Heberle (H. Lempertz). XVI, 984 und 405 Seiten. Mit lithographiſchen Beilagen.

den. Herr von Bianco iſt der Erſte, welchem die hiſtoriſche Litteratur die Durchführung eines ſolchen Unternehmens verdankt. Daß er gerade die Geſchichte der Univerſität Köln zum Vorwurfe nahm, iſt um deſto verdienſtlicher, als dieſe Univerſität wegen des conſtant in ihr herſchenden Geiſtes zu der Entwicklung der wiſſenſchaftlichen, beſonders theologiſchen Studien, zu den geiſtigen Bewegungen in Deutſchland eine eigenthümliche, wahrhaft typiſche und überaus einflußreiche Stellung einnahm. War ſie doch während der Zeit der Kirchen-Spaltungen das eigentliche gelehrte Bollwerk der Orthodoxie in Deutſchland, und wie einſt auf den Fahnen der politiſchen Parteien das: Hie Welf! und Hie Waibling! erglänzte, ſo begegneten ſich die Jahrhunderte der Glaubenskämpfe hindurch die feindlichen Mächte unter dem Ruf: Hie Köln! und Hie Wittenberg!

Der Verfaſſer hat an ſeine, ſeit dem Jahrr 1833 begonnene Arbeit nicht ſelbſt die letzte Hand legen können. Sie iſt nach ſeinem Tode herausgegeben worden. Er ſelbſt hätte ſonſt in das Ganze wohl noch mehr „Redaction" gebracht. Wir erhalten nämlich, und darin beſteht die Schwäche unſeres Buches, eine große Fülle des freilich wichtigſten, meiſt zum erſten Male gedruckten und bisher unbekannten Materials; in Beziehung auf die Behandlung deſſelben jedoch läßt die Arbeit Manches zu wünſchen übrig. Das Material ſcheint uns nicht hinreichend zu einer fortgeführten, zuſammenhangenden geſchichtlichen Darſtellung ausgearbeitet. Das Ganze iſt mehr das Werk eines Geſchichtsforſchers als Geſchichtsſchreibers. Der Schluß, die Geſchichte der letzten Tage und der Aufhebung der Univerſität fehlt.

Der Verfaſſer beginnt mit der Darſtellung des Zuſtandes des wiſſenſchaftlichen Unterrichts in Köln vor der Zeit der Errichtung einer Univerſität. Die Stiftung der alten Metropolitanſchule gehört bekanntlich dem Erzbiſchof Hildebold an; er war es auch, der für dieſelbe eine Bibliothek beſchaffte, welche nach dem, 1752 von Harzheim angefertigten Kataloge 208 Codices beſaß; es waren meiſtens Abſchriften von den Büchern, welche Papſt Leo III. Karl dem Großen im Jahre 804 geſchenkt hatte. Zwei Evangeliarien darunter waren mit Silber geſchrieben, der Einband mit Gold und Edelſteinen verziert. Noch in den letzten Zeiten des Beſtandes des alten Domcapitels wurde die Erlaubniß zum Eintritt in dieſe Bibliothek, welche namentlich Hildebold's Nachfolger, Heribert und Evergerus vervollſtändigt hatten, nur vom verſammelten ganzen Kathedralcapitel ertheilt; der Beſuch ſelbſt fand nur in Begleitung eines Domcapitulars Statt. Der ganze, im Lauf der Jahrhunderte mannigfach bereicherte Schatz wurde 1794 vor dem Franzöſiſchen Revolutions-Heere nach Arnsberg geflüchtet und von dort nach Darmſtadt zur dortigen Hofbibliothek gebracht.

Einen mächtigen Aufſchwung erhielten die Studien durch die großen Orden der Benedictiner und der Carthäuſer, letztere von dem gelehrten heiligen Bruno, einem Sohne Kölns, geſtiftet. Die von ihnen geleiteten Schulen, worauf Latein, Arithmetik, Philoſophie, die heilige Schrift gelehrt wurden, bildeten mit der Metropolitanſchule ſchon lange in Köln ganz ſo wie in Paris der That nach ein „General-Studium", bevor es vom Papſte unter dem Titel: Universitas magistrorum et scholarium (ſpäter litterarum), eine förmliche Organiſation zu einem zuſammenhangenden, corporativen Ganzen erhielt. Es handelt ſich mithin bei der Stiftung der Univerſität nicht eigentlich um die Schöpfung eines ganz neuen Inſtituts, nur um die Neugeſtaltung eines vorhandenen. Schon im elften und zwölften Jahrhundert wurden die Schulen Kölns von den beſten und bedeutendſten Köpfen aus dem mittleren Deutſchland und dem ganzen Norden, aus Belgien, aus Britannien und Irland, aus Polen und Skandinavien beſucht. Hier ſtudirte z. B. der gelehrte Isländer Sämund Sigfuſſon, der Sammler der älteren Edda, Snorro Sturleſon, der Herausgeber der jüngeren Edda. Ciſtercienſer-Abteien, Benedictiner-Klöſter in Polen hatten ſchon damals die Vorſchrift, daß die Aebte nur aus in Köln gebildeten Männern erwählt werden ſollten. Schon um 1126 leuchtete in Köln der Abt Rupertus von Deutz durch ſeine Gelehrſamkeit und als theologiſcher Schriftſteller hervor. Des theologiſchen Studiums bei den Carmeliter- und Prediger-Mönchen, vor Errichtung der Univerſitat in Köln, erwähnt ſchon das Chronicon Hirsaugiense, nur daß es nicht Studium generale habe genannt werden dürfen, weil ihm die päpſtliche Beſtätigung gefehlt habe. Allbekannt iſt ja auch, wie gerade der merkwürdigſte, der erleuchtetſte Geiſt des dreizehnten Jahrhunderts, der große Albert von Bollſtätten, in Köln lehrte und den Grund zu dem Ruhme legte, deſſen dieſe Stadt ſich Jahrhunderte hindurch erfreute, der Brennpunkt zu ſein, von wo aus das Licht der chriſtlichen Doctoren in die Nachbarlande ſtrahlte und zu dem, wie Gelenius ſagt: „alle Gegenden ihre theuerſten Pfänder wie zu einer Leuchte, von der ſie Licht erhalten ſollten, ſandten."

Der Verfaſſer unſeres Buches giebt von dem Leben und Wirken des Albertus Magnus eine ausführliche Darſtellung. Wir ſehen unter Anderem daraus, daß jene Sage von dem Gaſtmahl inmitten blühender Geſträuche und duftender Blumen, das Albertus dem Könige Wilhelm von Holland inmitten des ſtrengen Winters von 1254 gegeben habe, ihren hiſtoriſchen Grund hat, da älteſte Schriftſteller deſſelben erwähnen und ein Chroniſt erklärt, daß nicht magica et superstitiosa sed aquarum tepentium et caloris conclavis naturali operatione, (durch gewärmtes Waſſer und Treibhauswärme), die Wirkung hervorgezaubert worden ſei.

Und da neben und nach Albert dem Großen in Köln der geniale Thomas von Aquino und Johannes Duns Scotus, der Doctor subtilis, lehrten, ſo war es natürlich, daß ſich hier um die großen Sterne der Scholaſtik immer zahlreicher die Schüler von nahe und fern drängten. So kam es, daß, als im vierzehnten Jahrhundert der wiſſenſchaftliche Geiſt, von den Univerſitäten Italiens gepflegt, ſich auch nach Deutſchland ausbreitete; als König Karl IV. mit der Stiftung einer Univerſität zu Prag 1348 vorangegangen war, der Stadtſenat von Köln dieſem Muſter folgte und von Papſt Urban VI. die Organiſation einer Hochſchule, die Errichtungsbulle einer Univerſität erwirkte. Dieſe Urkunde, welche die neue Hochſchule der an Lehren und Lehrern längſt mit ihr verwandten pariſer Univerſität in allen Rechten und Freiheiten gleich ſtellte, iſt von Perugia aus unter dem 21. Mai des Jahres 1388 gegeben und findet ſich im Werke Bianco's abgedruckt. Sie wurde zu Köln am 22. December 1388 um 3 Uhr Nachmittags in zahlreicher Verſammlung des Clerus, der ſtädtiſchen Bürgermeiſter und der angeſehenſten Bürger in dem Hauſe des Domcapitels öffentlich verleſen, und von den Bürgermeiſtern im Namen des Magiſtrats in allen Punkten feierlich angenommen. Dreizehn Doctoren von Paris, einige von ihnen geborne Kölner, waren zur Feierlichkeit der Inauguration herübergekommen. Die Errichtung der Hochſchule wurde in allen Städten der Nachbarlande verkündet. Die kölner Univerſität war alſo die Tochter der pariſer, ſie ſelbſt ward dann die Mutter der Univerſität Löwen, die von dem Herzoge Johann IV. von Brabant 1426 nach ihrem Muſter errichtet wurde, ſo wie der 1454 geſtifteten trierer Hochſchule. Erzbiſchof in jener Zeit war Friedrich III. Graf von Saarwerden. Eine Einwirkung deſſelben auf die neue Stiftung iſt nicht zu erkennen. Die erſte Organiſation beruhte auf der gewöhnlichen Eintheilung in vier Facultäten, wovon die von uns philoſophiſche genannte den Namen Schola artium oder trilinguis führte, weil in ihr, neben Philoſophie und dem, was in jenen Zeiten von exacten Wiſſenſchaften getrieben wurde, die drei „Linguae sacrae“: Hebräiſch, Griechiſch und Latein, Gegenſtände des Unterrichts waren. Dieſe vier mit eigenen Rechten, Statuten und von Stiftungen herrührenden Einkünften verſehenen Facultäten ſtanden aber ziemlich getrennt neben einander. Die in Paris, Prag u. ſ. w. übliche Eintheilung der Univerſitäts-Corporationen in Nationen blieb unbekannt.

Die erſte feierliche Eröffnung der theologiſchen Vorleſungen fand am 6. Januar 1389 um 1 Uhr Nachmittags durch den aus Wien herüberberufenen Magiſter Gerard Kykpol von Calcar, Präpoſitus der Kirche zu den heiligen Apoſteln, vor einer großen, dazu geladenen Verſammlung im Domcapitels-Hauſe Statt. Nach eingenommenem Mahle wurde dann eine

Disputation eröffnet über die Frage, ob im Bereiche des Wißbaren die Wahrheiten und Vorzüge der Theologie mit jenen der Philoſophie übereinſtimmten. Am folgenden Tage nahmen die verſammelten, dem „General-Studium" ſich einverleibenden Magiſter (ſo nannte man die Doctoren der Facultät der Künſte), Doctoren, Licentiaten und Baccalaureen im Capitelshauſe der Andreas-Kirche die Ordnung des Studiums und der Vorleſungen, und die Eidesleiſtung wegen Beobachtung der Privilegien, Freiheiten und Rechte der Hochſchule vor, und dann ſchritt man zur Wahl des Rector Magnificus. Die Stimmen fielen einhellig auf den Magiſter in artibus, Hertlenus de Marka. Bald wurde auch die Art und Weiſe der Immatriculation feſtgeſetzt. Die Scholaren wurden feierlich zu dieſem Behufe von ihrem Profeſſor dem Rector vorgeſtellt. Dieſer trägt ſie in die Matrikel ein, wofür die Adeligen 1 Thaler 40 Albus, die Reichen 24 Albus, die Armen 4 Albus zu zahlen haben. Dem Profeſſor und den Adeligen giebt der Rector dann zum Schluſſe einen Trunk Wein mit Confect. Die fürſtlichen Studenten ſind nicht verpflichtet, zu zahlen; in einem Verzeichniſſe der Jünglinge aus vornehmen Häuſern, welche immatriculirt wurden, das der Verfaſſer mittheilt, findet ſich in eigenthümlichem Wechſel die zahlende Großmuth, wie bei dem Grafen Georg von Hohenlohe, von dem angemerkt iſt: „für ſich und den ihn begleitenden Cleriker gab er freigebig einen rheiniſchen Gulden, da er nicht wollte, daß die Immatriculation umſonſt geſchehe," — und die Ausbeutung des Privilegs angedeutet durch die Worte: „non solvit propter nobilitatem," oder bei kirchlichen Würdenträgern: „non solvit propter reverentiam personae." Wer immatriculirt war, ſtand unter unmittelbarem Schutze der Univerſität, und dieſe war in der Vertretung und Vertheidigung ihrer Angehörigen überaus eifrig. Der Schutz erſtreckte ſich überall hin, wo die Angehörigen ſich befanden; und wo irgend eine Unbill ſie betraf, da trat die Univerſität für ſie ein. Finden wir doch unter den mitgetheilten Urkunden ein Schreiben von Rector und Univerſität an den König von Schottland, vom Jahre 1446, um einen Magiſter und Vicar der Kirche von Menmor, dem man ſeine Pfründe genommen hatte, zu vertreten. Der Stadt Nymwegen befiehlt in einer anderen Miſſion der Rector, einen gefangen genommenen Studenten mit all ſeiner Habe und ohne Beläſtigung zu entlaſſen, „damit wir nicht uns genöthigt ſehen, nach Inhalt unſerer Privilegien durch unſeren Conſervator *) Maßregeln ergreifen zu laſſen, und damit Eure Kirche und Stadt nicht durch die Auflage des Interdicts in Schaden komme."

*) Neben dem Rector waren der Abt von St. Martin in Köln, der Dechant von St. Paul in Lüttich und der Dechant von St. Salvator in Utrecht Conſervatoren der Rechte der Univerſität.

Die General-Statuten der Hochſchule rühren vom Jahre 1392 her; im folgenden Jahre erhielt die mediciniſche Facultät ihre Special-Statuten, die anderen Facultäten die ihrigen im Jahre 1398. Die General-Statuten, welche, wie die der anderen Facultäten auch, überaus weitſchweifig abgefaßt ſind, enthalten eine große Zahl von Beſtimmungen, die ganz polizeilicher Natur ſind, z. B. §. 5: Da die Univerſität auf ihre Unterthanen gleichſam wie eine ſorgſame Mutter auf ihre Kinder Bedacht nimmt und inſonderheit darauf ſieht, daß dieſelben in Ehrbarkeit der Sitten wandeln, ſo befiehlt ſie, daß jeder Magiſter, Doctor oder Scholar in Clerical-Kleidung umhergehe, und nicht in eingeſchnittenen, ſtückweiſe herabhangenden und unanſtändig verkürzten Kleidern von Scharlach oder bunter Farbe, auch nicht in bunten Stiefeln, noch mit Halsketten, oder ſonſtigen Zierrathen der Weltlichen. Eben ſo wenig ſollen ſie öffentlich Stoß- oder andere Waffen tragen oder ſich nachtragen laſſen. (Auf den italieniſchen und ſpäteren deutſchen Univerſitäten war das anders. In Bologna ließ ſich der Rector, der hier eigenthümlicher Weiſe aus der Mitte der Studenten, nicht der Lehrer, erwählt wurde, nicht anders öffentlich ſehen, als umgeben von einer Schaar bewaffneter Scholaren. Man muß dabei jedoch nicht überſehen, daß die Studenten in jener Zeit meiſt in reiferen Jahren ſtanden, als die Studenten von heute.)

Ueber die Feierlichkeiten und Bedingungen der Graduirung zu der Magiſter-, Doctor-, Baccalaureus- und Licentiatenwürde, über die Aufnahme der Scholaren zu Curſores, Biblici, Sententiarii u. ſ. w., wie ſie nach den verſchiedenen Jahres-Curſen hießen, enthalten die Statuten ausführliche Beſtimmungen. Eine beſondere Einrichtung waren die Burſen, die Vorbilder jener Colleges, welche wir noch heute auf den engliſchen Univerſitäten ſehen, Häuſer zum gemeinſamen Wohnen der Studenten, geleitet von einem Regens, mit eigenen Hörſälen, eigenen Bibliotheken, eigenen Einkünften. Doch war es nicht nöthig, daß die Scholaren ſich in eine der Burſen aufnehmen ließen: die Adeligen, welche mit achtbarer Dienerſchaft ſich eingeſtellt hatten, oder die Armen, welche die Burſal-Laſten nicht tragen konnten, durften ſich die Quartiere in der Stadt ſuchen; nur ſollten ſie ſich in keiner Weiſe unterfangen, die Burſalen des Spiels oder einer Schmauſerei wegen auf ihre Stuben zu locken."

Eigenthümlich iſt der alle Geſtaltungen des Mittelalters durchdringende Trieb nach genaueſter Gliederung und Claſſificirung der corporativen Organismen. Nichts kann dies deutlicher veranſchaulichen als die merkwürdige Zahl von Rangſtufen, welche z. B. ein Scholar unſeres Studium generale durchlaufen mußte, bis er an ſein erſehntes Ziel, den Doctorhut, gelangte. Nehmen wir einen Rechtsbefliſſenen. Fünf Jahre Zeit hatte

ſchon Kaiſer Juſtinianus dieſem Studium geſetzt, und was Kaiſer Juſtinianus geboten — wie dürfte es von einem guten „Legiſten" anders als gewiſſenhaft beobachtet werden! Der Scholar, zu dieſem Studium zugelaſſen, wurde zuerſt ein Justinianeus, ein Hörer der Inſtitutionen Juſtinian's.

Im zweiten Jahre bekleidete er den Rang eines Edictalis, als beſchäftigt mit den Edicten der Prätoren.

Im dritten Jahre führte er den Titel Papinianista, weil er den Vorleſungen über den Papinian folgte.

Im vierten hieß er Lyta (von λύειν, löſen), weil er allbereits ein Mann war, der im Stande, die Räthſel der Geſetzgebung, die Knoten eines verwickelten Caſus zu löſen.

Im fünften endlich führte er den Namen Prolyta, als ein „Oberlöſer". Freilich hatten dieſe Unterſcheidungen ſchon im Mittelalter weiter keine praktiſchen Folgen. Deſto ſtrenger aber wurden die Stufen der Graduirung aufrecht erhalten — nach ihrer Reihenfolge: Baccalaureus, Licentiatus, Doctor. (Das Wort Baccalaureus wird — nicht ganz genügend — von Baculus abgeleitet, weil man den jungen Rittern, den Anfängern im Waffenſpiel, zu ihren erſten Uebungen, ſtatt der Schwerter, Stäbe gegeben habe.) Um Baccalaureus werden zu können, mußte man, wenigſtens die Theologen, erſt Magiſter in artibus geworden ſein. Bei dem Baccalaureat dann unterſchied man wieder drei Stufen: die unterſte nahm der Baccaaureus simplex ein: die zweite der Baccalaureus cursor oder currens, als im Laufe zum Licentiat begriffen; die dritte der Baccalaureus formatus, derjenige, welcher alle zur Erlangung der Licenz nöthigen Schulacte bereits durchgemacht hatte, dem nichts als die förmliche Promotion zum Licentiaten fehlte. Zum Licentiaten wurde er ſodann graduirt, indem ihm nach Entrichtung des ſogenannten Jus Birretationis die Inſignien, namentlich der Hut, das Birretum, überreicht wurden. Dies geſchah öffentlich unter großer Feierlichkeit, der ein Gaſtmahl folgte. Die dritte Graduirung, die zum Doctor, machte dann den Mann der Wiſſenſchaft fertig. Das Detail der Procedur bei der Promotion zum Doctor beſtimmen ausführlich die von Herrn v. Bianco mitgetheilten Statuten. Als weſentlicher Beſtandtheil der Feierlichkeit wurde der öffentliche „Doctorritt" betrachtet, wenn die Promotion in der juriſtiſchen Facultät vorgenommen wurde; die Umfahrt, wenn ſie in den anderen Facultäten vorgenommen wurde. Wir müſſen uns enthalten, auf das Einzelne einzugehen, und ziehen, da jene Formalitäten ohnehin im Laufe der Zeiten mehrfach weſentlich abgeändert wurden, vor, unſeren Leſern ein Bild des feierlichen Aufzugs zu geben, wie er in den letzteren Zeiten des Beſtandes der Univerſität in Köln gehalten wurde, und zwar noch am 25. April 1773.

„Heute", — ſo iſt dieſes Tages denkwürdige Feierlichkeit von einem Augenzeugen aufgezeichnet worden — „heute haben wir einen akademiſchen Auftritt gehabt, welcher auf die Nachwelt gebracht zu werden verdient und einem jeden Leſer, der den Flor der Wiſſenſchaften nicht mit Gleichgültigkeit anſieht, ſehr reizend vorkommen wird. Bei unſerer uralten und weltberühmten Univerſität iſt es herkömmlich, daß die theologiſche und die mediciniſche Facultät bei vorzunehmenden Beförderungen zur Doctorwürde die Einladungen durch die Stadt in Kutſchen fahrend bewerkſtelligen, die juriſtiſche Facultät dagegen die ihrigen unter einem prächtigen Aufzuge zu Pferde verrichtet. Ein ſolcher Aufzug iſt es, der heute unſere Stadt vorzüglich lebhaft machte und gegen 11 Uhr Morgens in folgender Ordnung auftrat: 1. Ein Pauker, deſſen Pferd mit vierfarbigem ſeidenen Band ausgeflochten. 2. Vier Trompeter, nämlich für jeden Doctorandum einen, deſſen Pferd mit Bändern von zwei Farben ſeines reſpectiven Herrn Doctorandi ausgeflochten und an deſſen Trompete eine auf Taffet gemahlte Fahne hing, worauf das Wappen ſeines Herrn Doctorandi gemahlt war, welche alle vier ſo wie der Pauker auf Schimmeln ritten. 3. Zwei Pedelle mit ihren ſilbernen, vergoldeten Stäben, deren Pferde mit vierfarbigen Bändern wie auch die Stäbe ſelbſt geziert waren. 4. Der Herr Bereiter mit einem Stabe in der Hand, deſſen Pferd mit ſchwarz und gelben Bändern geziert war. 5. Sechzehn Pagen auf kleinen Pferdchen, zwei und zwei, nämlich von jedem Herrn Doctorando vier, mit kleinen Stäbchen in der Hand, mit Schärpchen und Bändern 6. Die vier Herren wirklichen Licentiaten beider Rechte, denen der Doctorhut zugedacht iſt, nämlich der hochw. Herr Maximilian Henrich Wunſch aus Köln, Canonicus des hieſigen Collegiat-Stiftes zu St. Georg; der hochwürdige hochwohlgeborne Herr Maximilian Joſeph Freiherr von Geyr zu Schweppenburg, aus Aachen, des Ritter-Stiftes zu Wymphen Canonicus; der hochwürdige Herr Herman Joſeph Zaaren aus Köln, Canonicus des Collegiat-Stiftes zu St. Severin hierſelbſt, und der hochw. Herr Johann Peter Scheben aus Kerpen, Protonotarius Apoſtolicus — in Talaren mit Birretten und ſammetnen Balken, deren Pferde mit ſchwarzen Bändern ausgeflochten waren. 7. Drei wirkliche Herren Doctores in ihrer akademiſchen Tracht (rothe Mäntel und Birrette), die Pferde wie die vorigen ausgeziert. 8. Jedes Herrn Doctorandi vier Paranymphen (Brautführer), folglich 16 zu Pferde. Jeder Vieren Pferde waren mit Bändern von zweien ihres reſpectiven Herrn Doctorandi Farben geziert. 9. Sechzehn Bediente, von jedem Doctorando vier, deren Pferde ebenfalls mit zweifarbigen Bändern ihres reſpectiven Doctorandi ausgeziert waren. 10. Ein Wachtmeiſter machte den Schluß, deſſen Pferd gleiche Auszierung ſo wie des Herrn Bereiters

ſeines hatte. Pauker und Trompeter, auch die Pagen und Paranymphen oder Brautführer hatten weiße Kamaſchen; Bereiter, Wachtmeiſter und Bediente hingegen ritten in Stiefeln, alle mit Cocarden von gleicher Farbe, wie die Verzierung der Pferde, ſodann die Herren Doctores und Doctorandi auf Waldrappen (?) und deshalb in Strümpfen. Dieſer überaus zierliche Zug nahm ſeinen Anfang aus dem freiherrlichen von Geyr'ſchen Hotel, wo gleich wie hernach an dreien anderen Orten von den dazu eigens auf Veranſtaltung der drei übrigen Herren Doctoranden errichteten herrlichen Schenk-Credenz-Tiſchen die gewöhnlichen Erfriſchungen ausgetheilt wurden, ging durch die vornehmſten Straßen der Stadt und ward an der Ritterzunft Windeck geendigt, allwo das ſämmtliche Gefolge das zubereitete niedliche Abendeſſen einnahm. — Die Promotion ſelbſt iſt auf übermorgen den 27. dieſes, anberaumt und wird ſelbige in der Erz- hohen Domkirche, allwo zu dem Ende eine ſehr geräumige Bühne aufgeſchlagen worden, von dem Herrn Gerard Erneſt Hamm, beider Rechte öffentlichem, gewöhnlichen und erſten Profeſſor, dieſer kaiſerlichen und des heil. röm. Reichs freien Stadt Rath und Syndicus, im Beiſein des Herrn Rector Magnificus, der Herren Bürgermeiſter als Protectoren und Proviſoren der Univerſität, des akademiſchen Senats und anderer Herren unter den gewöhnlichen Ceremonien verrichtet werden." — So weit der Berichterſtatter. Dies war jedoch nicht der letzte Doctorritt, den Köln ſah. Der letzte fand 1794 bei der Promotion eines D. J. K. Rückel Statt. In der älteren Zeit wurden indes die Einladungs-Umzüge zu Fuße gemacht, und dabei ſchritt dem Prunkzuge der Wiſſenſchaft der Narr voran, auf einem Horn blaſend, an welchem ein Fähnlein mit dem Wappen des Doctorandus hing; in der anderen Hand führte er die Pritſche, auf der Bruſt trug er ſilberne Schilde mit dem Namen und Wappen der Candidaten. Er wurde der Morio oder das Gecken-Berndgen genannt und erſt 1749 abgeſchafft. Nach der Promotion, bei welcher der erſte Profeſſor der Facultät die Doctor-Inſignien, den (für die Juriſten) rothen Mantel, das rothe Birret, Ring, Buch und goldene Kette dem Promovirten unter Umarmung und Anweiſung des Sitzes auf dem Katheder überreichte, wurde am Grabe der heiligen drei Könige geopfert. Dann begab man ſich zur Löſung der weitaus bedeutſamſten Aufgabe dieſes Tages „auf den Quatermarkt", zum Doctoral-Schmaus. Dieſes Gaſtmahl, deſſen ſchon ſehr früh Erwähnung geſchieht, tritt nach und nach im Laufe der Zeiten in immer koloſſaleren Dimenſionen auf und entwickelte ſich endlich zu einer Gaſterei, deren Koſten bald einem ſolchen „Herrn Doctorando", wenn er kein Krösus, unmöglich geworden waren zu beſtreiten — wir ſehen wohl deshalb faſt immer drei zuſammen den höchſten Univerſitätsgrad entgegen nehmen.

Aus einem Verzeichniß der Eingeladenen bei einer Promotion vom Jahre 1640, welches Herr v. Bianco hat abdrucken laſſen, ſehen wir, welche unendliche Menge von Leuten der verſchiedenſten Lebensſtellungen Anſprüche auf die Ehre und das Vergnügen machten, von der Wiſſenſchaft zu Gaſte geladen zu werden, wenn ſie einmal reellere Dinge als bloſe Nahrung des Geiſtes auftiſchte. Da iſt zuvörderſt der päpſtliche Nuncius, Cardinal Ginetti, mit ſeinem ganzen zahlreichen Gefolge; da ſind alle in der Stadt ſich aufhaltenden Fürſtlichkeiten und gräflichen Herrſchaften, z. B. drei Grafen von Fürſtenberg, der Rheingraf, Grafen von Salm; die kaiſerlichen Geſandten, der Fürſt von Craon und der Graf von Naſſau, alle Vorſteher der Ordenshäuſer und geiſtliche Würdenträger; eine Menge Doctoren, Magiſter, Licentiaten, Herren vom Rath, Junker, Verwandte der neu Graduirten, kurz, eine unabſehbare Anzahl. Dem entſpricht denn natürlich auch die Liſte der Gerichte und die Rechnung über die Ausgaben, welche beide in Betreff eines Doctor-Eſſens von 1591 vorliegen. Die Ausgaben belaufen ſich auf die für jene Zeit höchſt anſehnliche Summe von 331 Thalern. Unter den Gerichten figuriren noch Pfauen und Schwäne, welche in ihrem ganzen Gefieder aufgetragen wurden; das Rebhühner-Wildprett wurde künſtlich zuſammengefügt, ſo daß es die Geſtalt eines Drachen bildete, und mit beſonderen Ceremonien umgetragen. Der Gänge waren übrigens nur vier, die Auswahl der Speiſen auch nicht gerade raffinirt: Erbſen, Rindfleiſch, geſottenes und gebratenes Wild, Capaunen, Hühner, Hecht, Salm, Karpfen, Reisbrei, — als vierter Gang Gebäck, Birnen und Lambertsnüſſe machen die eigentlichen Frais des Diners; dazu außer großen Quantitäten Bieres ein Stückfaß mainzer Weines à 132 Thaler und anderthalb Ohm Landtawer (Landauer) Weines. Während des Mahles half der Promotor die Schüſſeln auftragen, die Herren neucreirten Doctoren aber wandelten an den Tiſchen auf und ab, um die Gäſte zu nöthigen und „zur Fröhlichkeit zu ermahnen". Meiſter Haeß, der „kurzwilige Rath", machte ſeine Späße und debitirte ſeine Sprüche, und die vier Spielleute des Rathes ließen luſtig ihre Muſica erklingen! — — —

Was nun die corporative Gliederung des Ganzen betrifft, ſo ſtand zuerſt an der Spitze der Hochſchule der Rector. Er wurde vier Mal im Jahre, und zwar abwechſelnd in vier verſchiedenen Klöſtern, zu Mariä Verkündigung bei den Carmeliten, zu Peter und Paul bei den Dominicanern, zu St. Dionys bei den Minoriten, zu St. Thomas bei den Auguſtinern, nach voraufgegangener heiliger Geiſtmeſſe erwählt; die vier Facultäten kürten ihn (zumeiſt aus der der Künſte) und übten ihr Stimmrecht durch den Dekan aus; einer der Dekane, an welchem der Turnus war, ſchlug einige Namen vor, die drei anderen Dekane wählten einen der Vor-

geſchlagenen. Zu dem Gewählten begab ſich die Univerſität in feierlichem Zuge, die Pedelle mit den Sceptern vorauf, um ihn zu beglückwünſchen. Der Rector durfte nicht verheirathet ſein; Wittwer wurden erwählt; heiratheten ſie jedoch im Laufe ihres Rectorats, ſo mußten ſie reſigniren. Vor dem Rector her wurden die vergoldeten Rectoralſtäbe getragen, ſo oft er öffentlich erſchien; er führte den Titel: Rector magnificus Almae Universitatis ac generalis studii Coloniensis, Judex ordinarius juriumque et privilegiorum Conservator a sancta Sede Apostolica specialiter deputatus. Er hatte den Rang unmittelbar nach dem Erzbiſchofe und Kurfürſten und dem in Köln reſidirenden päpſtlichen Nuncius. Er hielt keine Vorleſungen. Daß die Wahl nicht ohne ein ſtattliches Prandium rectorale Statt fand, bedarf kaum der Anmerkung; wurde doch die Wahl der vier Dekane der Facultäten gar beim Mittagsmahle vorgenommen, „sub prandio in Convivio decanali“. Neben dem Rector und den Dekanen, alſo neben der inneren Verwaltung der Univerſität, ſtand ein Kanzler derſelben, ein vom Papſte ihr zugeordneter Würdenträger, der zu den Promotionen ſeine Genehmigung ertheilen mußte, vor Allem aber die Doctrin und die Rechtgläubigkeit der Lehrer zu überwachen hatte — mithin etwas ganz Aehnliches, wie der hauptſächlich zur politiſchen Ueberwachung unſerer heutigen Univerſitäten angeordnete Kanzler oder Curator. In Köln war der Dompropſt jeweiliger Kanzler; das Inſtitut eines Kanzlers hatte ſich nämlich aus den alten Gymnaſiarchen entwickelt, wie man einſt (oder Scholaſticus, Scholaſter) diejenigen Mitglieder der Domcapitel nannte, welchen die obere Leitung der Schulen anvertraut war. Bei vielen Univerſitäten verſahen die Biſchöfe ſelbſt das Amt. Von den vier Conſervatoren haben wir ſchon geredet. Ihnen lag der Schutz der Privilegien und Rechte der Hochſchule und der Angehörigen derſelben ob. Wenn ſie dazu die Hülfe des weltlichen Armes, der Gewalt beanſpruchten, ſo mußte ihnen überall Folge geleiſtet werden. Außerdem aber erfreute ſich die Univerſität noch der Fürſorge von vier Proviſoren, nämlich der vier älteſten Bürgermeiſter von Köln, welche als Deputirte der Stadtgewalt mit väterlicher Sorge auf das Wohl ihrer Hochſchule Bedacht zu nehmen hatten. Dann hatte dieſe ihren Rechtsbeiſtand, den Syndicus, ihren Quäſtor oder Einnehmer, und ihre Pedelle und Boten; die Pedelle aber waren Männer von Anſehen, Magistri artium, eine Art Secretäre, ſie fungirten auch als Notare der Hochſchule.

Den eigentlichen Lehrkörper bildete das Collegium der vom Stadt-Magiſtrate ernannten ordentlichen Profeſſoren; aber dieſer Körper war nicht ſo geſchloſſen, wie er es heutigen Tages auf unſeren Hochſchulen iſt; denn eine Unzahl ab- und zukommender Doctoren, Licentiaten, Baccalaureen laſen ebenfalls. Ein eigentliches Univerſitäts-Gebäude gab es natürlich nicht.

Die überhaupt in allen Beziehungen den Vorrang behauptende theologiſche Facultät hatte ihren eigenen ſchönen Collegien- und Promotions-Saal an der Domkirche, die Aula theologica, die, ſpäter zum Lagerhauſe eingerichtet, 1846 zur Freiſtellung des Domes abgebrochen wurde; daneben aber beſaß ſie auch Disputations- und Hörſäle in allen Abteien und den Klöſtern der Dominicaner, Minoriten, Carmeliter und Auguſtiner. Als Promotions-Saal der Juriſten-Facultät haben wir die Domkirche ſelbſt kennen gelernt. Außerdem wurde in den Burſen, in den Häuſern der Profeſſoren gelehrt, und nur die juriſtiſche und die mediciniſche Facultät hatten in den ſpäteren Zeiten jede ihr beſonderes Gebäude mit Hörſälen und Bibliothek. Eine allgemeine Bibliothek beſtand nämlich nicht; die Bücher-Vorräthe waren zerſtreut in den Klöſtern. Die Erinnerung an die „Rechtsſchule" lebt noch heute in dieſem Namen fort; ſie war zugleich eine Burſa, die ſogenannte Kronen-Burſa, wegen des Stadtwappens mit den drei Kronen von Köln davor — den drei Kronen, die man (natürlich irrig) auslegte als Symbole des dreifachen Regiments in der Stadt, des Erzbiſchofs, des Magiſtrats und des Univerſitäts-Rectors. Das Gebäude der mediciniſchen Schule befand ſich gegenüber dem Eingange zum Weber'ſchen Garten; in der Nähe war ein kleiner botaniſcher Garten. Für die Facultät der freien Künſte oder, wie wir es nennen, für die Gymnaſial-Studien, reſp. Facultät der Philoſophie, erbaute der Stadt-Senat 1420 die Schola artium in der Stolkgaſſe mit einem geräumigen Saale, der 600 Zuhörer faßte; das Gebäude wurde 1807 öffentlich verkauft und der Kaufpreis für den Gymnaſial-Fonds verwandt. Die Schola artium war das gemeinſchaftliche Eigenthum der die Facultät der freien Künſte bildenden Gymnaſien; denn dieſe Facultät beſtand aus mehreren ſolcher Vorſchulen oder Lehrcurſen, welche für die Studien der anderen Facultäten vorbereiteten; in ſo fern ſtand denn auch die Facultät der Künſte den anderen nicht ebenbürtig, obwohl die Lehrer gleichen Rang mit den übrigen hatten, ja, gewöhnlich ein Professor artium das Rectorat bekleidete. Auf der anderen Seite aber mußte man zuvor Magister artium, d. h. Doktor der Philoſophie, ſein, ehe man in der Theologie nur Baccalaureus werden konnte. Die Schola artium enthielt eine Bibliothek, welche ſich zu dem entwickelte, was man eine eigentliche Univerſitäts-Bibliothek nennen könnte. Die Aufſicht über die Schola wie die Bibliothek hatte ein älterer Gymnaſial-Profeſſor.

Die Gerichtsbarkeit übte der Rector; von ihm konnte an die vier Dekane der Facultäten, dann an die ganze Univerſität appellirt, von dieſer in älterer Zeit an die Rota Romana, ſpäter an den Kaiſer recurrirt werden.

Ein intereſſanter Rechtsfall iſt vom Jahre 1537 aufbewahrt worden. Heinrich Kruchten aus Ruremond, auch Schabben genannt, Student an

der kölner Universität, unterhielt ein Liebesverständniß mit einem Fräulein Christine von Wellbrück, einer Nonne in Ruremond, welches damit endete, daß sich Kruchten entschloß, das Fräulein aus dem Kloster über die Gartenmauer zu entführen. Die That gelang glücklich, aber ungeheuer war das Aufsehen, welches das plötzliche Verschwinden der Nonne verursachte. Die Untersuchung führte auf die Spur des Schuldigen. Der Herzog von Jülich brachte die Sache beim Magistrate von Köln an, und dieser ließ den Kruchten gefänglich einziehen. Dawider erhob sich der Rector der Universität, Nikolaus Steinwich, Canonicus der hohen Domkirche, und verlangte sofortige Auslieferung des Inhaftirten, als Angehörigen der Hochschule. Aber nicht minder eifrig verlangte das Dom-Capitel im Namen des Erzbischofes die Auslieferung des Verbrechers, weil er ein Häretiker sei. Der Rector aber, obwohl die Universität in einer von ihm zusammenberufenen allgemeinen Congregation sich nicht geneigt zeigte, ihn energisch zu unterstützen, setzte seinen Willen durch, und der Senat sah sich genöthigt den Kruchten ihm auszuliefern. Großer Jubel erhob sich nun unter allen Studenten ob dieses Sieges über Magistrat und Erzbischof. Der Häretiker und Nonnenräuber ward der Mittelpunkt eines feierlichen Triumphzuges. Eine unabsehbare Studentenmenge nahm ihn an der Thür des städtischen Kerkers in Empfang und geleitete ihn nach dem zum academischen Carcer von der Stadt eingeräumten Locale. Der Bischof erließ nun zornig ein strenges Mandat wider den Rector, und verlangte unter harten Drohungen binnen vierundzwanzig Stunden die Auslieferung des Inhaftirten, weil dieser sich außer dem Raptus und Incestus auch noch des Verbrechens schuldig gemacht, in Ruremond öffentlich für die lutherische Ketzerei das Wort ergriffen zu haben, und weil ein Häretiker nur von seinem Diözesan-Bischofe oder einem durch den römischen Stuhl bestellten Inquisitor gerichtet werden könne. Die Magnificenz aber ließ sich durchaus nicht einschüchtern: der Rector erklärte in einer energischen Erwiderung, daß er an den apostolischen Stuhl appellire und wider die Berechtigung des Erzbischofes protestire, ihn mit Strafen zu belegen. Der Erzbischof störte sich jedoch an diesen Protest nicht, und als nach Verlauf von 24 Stunden der Delinquent nicht ausgeliefert war, excommunicirte er den Rector, suspendirte ihn von seinem Amte und seinen Pfründen und legte ihm eine Geldstrafe von 1000 Goldgülden auf. Der Rector mußte nun noch obendrein erleben, daß diejenigen, deren Rechte er vertheidigt hatte, ihn zum Theil im Stiche ließen, wie das so der Welt Lauf gewöhnlich mit sich bringt, — die Juristen-Facultät nämlich richtete ein unterthäniges Entschuldigungs-Schreiben an den Kurfürsten. Das Gesammt-Gremium der Universität jedoch wandte sich für ihn an den Pabst, und nachdem die Angelegenheit drei Jahre geschwebt, ent-

ſchied die Rota romana, daß dem Rector alle ihm vorenthaltenen Einkünfte auszuzahlen ſeien, wodurch alſo das erzbiſchöfliche Verfahren annullirt wurde, – denn die Pön von 1000 Goldgülden hatte Magiſter Nikolaus Steinwich natürlich nicht geeilt, zu erlegen. Was aber den Nonnenräuber Kruchten anging, ſo wurde entſchieden, daß er gegen angemeſſene Caution aus der Haft zu entlaſſen ſei, daß er ſich auf vorhergegangene Citation jedoch jederzeit einem päbſtlichen Gerichte zu ſtellen habe.

Was die Dotation der Univerſität anging, ſo hatte zunächſt der Magiſtrat die Laſt auf ſich genommen, den Profeſſoren Gehälter auszuwerfen; er überließ es jedoch der Kirche, für die Mehrzahl der Profeſſoren, namentlich der geiſtlichen, zu ſorgen, indem dieſe ihnen Pfründen verlieh. Pabſt Bonifaz IX. beſtimmte dazu vorerſt ein Canonicat an jedem der in Köln exiſtirenden elf Collegiat-Stifter; dieſe Canonicate wurden praebendae primae gratiae (Verleihung) genannt. Die Einkünfte einer ſolchen Pfründe beſtanden in 100 – 400 Thalern in älteſter Zeit, wuchſen in den letzten Jahrhunderten jedoch zu einem Erträgniß von 600—1000 Thalern. Papſt Eugen IV. beſtimmte 1437 dann noch elf Pfründen — secundae gratiae — zur Beſoldung von eben ſo vielen Profeſſoren. Papſt Paul IV. überwies ferner die in den Papſt-Monaten (März, Julius und November) in Erledigung gerathenden Pfründen jener elf Collegiat-Stifter auch noch zur Beſoldung von Univerſitäts-Lehrern. Dagegen wurden die Vorleſungen gratis gehalten und nur die Gebühren bei den Graduirungen und Promotionen unter die Lehrer getheilt. Daher kam es, daß dieſe zum großen Theile kein hinreichendes Auskommen hatten und ſich durch bürgerlichen Erwerb vielfach ein Neben-Einkommen zu verſchaffen ſuchten.

Wir haben hiermit in flüchtigſten Umriſſen den äußeren Beſtand des alten kölniſchen General-Studiums gezeichnet. Es würde zu weit abführen, die innere Geſchichte der merkwürdigen alten Hochſchule, ihren Einfluß auf die wiſſenſchaftlichen Studien in Deutſchland, ihre Stellung zu den großen Fragen der Zeit, beſonders im funfzehnten, ſechzehnten und ſiebzehnten Jahrhundert, verfolgen zu wollen. Das ſechzehnte Jahrhundert verſetzte ihr einen bedeutenden Stoß. Die Dotirungen der Lehrſtellen waren ſo gering und mitunter ſo precär, daß tüchtige auswärtige Docenten nicht zu haben waren. Die Univerſität mußte ſich deshalb aus ihrer eigenen Mitte ergänzen. Dies hatte nun freilich den Vortheil, daß ſie ſich, ungeſtört durch fremde Elemente, in ihrem alten Gange erhalten, alle ihre Traditionen bewahren und ein Bollwerk der alten Anſchauungen und Doctrinen bleiben konnte; zugleich aber wurde die Stabilität etwas ſo ihren ganzen Geiſt Beherrſchendes, daß ſie allen Fortſchritt ausſchloß und daß ſie neue Syſteme verwarf, wo die alten längſt gerichtet waren. Darüber ſank der Ruhm und die

Frequenz der Univerſität, und ihre ehemalige Bedeutung als Rathgeberin in ſo vielen kirchlichen und wiſſenſchaftlichen Fragen kam in bedeutende Abnahme. Neue Univerſitäten entſtanden und zogen, von den Fürſten bevorzugt, die ſtudirende Jugend an. Zuletzt waren es faſt nur noch die jungen Männer aus Stadt und Kurſtaat Köln und aus den Niederlanden, welche hier Bildung und Nahrung für den Geiſt ſuchten. Namentlich waren es die Artiſten, Juriſten und Mediciner, welche ſich von Köln wegzogen, hierdurch der Univerſitäts- wie den Facultäts-Caſſen den fühlbarſten Abbruch bereiteten und die ohnehin ſo ſchlecht geſtellten Profeſſoren in noch größere Verlegenheit brachten. Die mediciniſche Facultät gerieth in ſolche Abnahme daß 1558 blos Ein Doctor promotus ſich an derſelben befand. Deshalb drängte ſich mehrfach die Nothwendigkeit von Reformen auf, die beſonders von 1525 bis 1577, dann wieder im Anfange des ſiebzehnten Jahrhunderts, namentlich 1611 verſucht wurden. Herr von Bianco ſchildert dieſe Reform-Verſuche actenmäßig und höchſt ausführlich, und gewährt dadurch einen klaren Blick in die eigenthümlich complicirten Zuſtände jener Zeiten: bedeutende Reſultate aber ſehen wir nicht, namentlich keinen Anſatz zu einer inneren Erneuerung und Verjüngung. Den guten Vätern der Stadt ſchien auch die Dringlichkeit einer Reform nicht immer gleich einleuchtend. Als der Kurfürſt Clemens Auguſt 1746 die Reſtauration eines Prieſter-Seminars beabſichtigte, widerſetzten ſie ſich, weil ja eine blühende Facultas theologica da ſei, allwo man Theologiam speculativam et moralem et s. scripturam öffentlich von Morgens Glock ſechs bis Nachmittags ſechs Uhr alltäglich docire. „Wie im Anfange der Reformation", ſagt unſer Verfaſſer, „die Univerſität ſich allen Neuerungen der Syſteme widerſetzte, ſo hielt dieſelbe auch bis ins achtzehnte Jahrhundert an der alten Lehre feſt, und die von dem heiligen Anſelmus im elften Jahrhundert eingeführte, von Petrus Lombardus vollſtändiger ausgebildete und ein Jahrhundert ſpäter durch den heiligen Thomas und durch Scotus befeſtigte ſcholaſtiſche Philoſophie behauptete fortwährend ihre Herrſchaft. Namentlich war es die Lehre des heiligen Thomas von Aquino, deren Nachklang in den kölner Auditorien erſcholl." So erloſch denn der ehemalige Glanz. Der zu ausſchließliche Einfluß der Kirchengewalt auf die Richtung der Hochſchule, Vorurtheile, verjährte Privilegien, die zur bloſen Routine herabſinkende Gleichförmigkeit der Lehrmethode, Unfälle, wie die Sperrung des Rheines durch die Niederländer, wodurch der Handel beeinträchtigt wurde, gelähmte ſtädtiſche Finanzen, Unduldſamkeit ſtellten ſich den nothwendigen Verbeſſerungen entgegen. Auch das Betragen der Studirenden, die ſich in den erſten Jahrhunderten durch Sittlichkeit ausgezeichnet hatten, artete mehr und mehr in Ungebundenheit und Rohheit aus. Hatte man ſchon früher bitter über den Beja-

nismus *) oder die Pennaliſation, d. h. die Mißhandlung und Beraubung der neu ankommenden Studenten, der „Füchſe", zu klagen gehabt, ſo waren es die unruhigen Zeiten unter Hermann von Wied und Gebhard Truchſeß, dann der dreißigjährige Krieg, die franzöſiſchen Raubkriege wenig geeignet, die Raufluſt der Studenten zu unterdrücken oder Liebe für Ruhe und Ordnung in ihnen zu erhöhen. Die Univerſität mußte darauf verzichten, dieſen tumult- und händelſüchtigen Schülern gegenüber die Privilegien ferner zu wahren, für welche einſt der männliche Rector Steinwich ſo unerſchrocken eingetreten war. Sie erlaubte den ſtädtiſchen Gewaltrichtern alle bewaffnet tumultuirenden Studenten einzuziehen; die Gaſtmähler bei den Magiſter-Promotionen mußte die Facultät der Künſte 1723 abſchaffen, weil dabei ſo viel Händel und Raufereien entſtanden, daß es jährlich mehrere Schwerverwundete oder Todte gab. Die ſchlimmſten Gäſte waren die Wälſchen (Wallonen) aus dem Luxemburgiſchen und Limburgiſchen. Man mußte 1695 dazu übergehen, alle Wälſchen ſammt und ſonders aus der Stadt zu verweiſen; das half wenig — ſie gingen eben nicht. Die Rathsmandate wurden verhöhnt, die Schüler des Montaner-Gymnaſiums gingen ſo weit, daß ſie aus ihrem Collegium auf die vom Rathe abgeſandten Patrouillen ſchoſſen (1697). Großes Aufſehen machten insbeſondere die Studenten-Tumulte von 1708, wo die Studirenden dem preuſſiſchen Reſidenten von Dieſt, der in ſeiner Behauſung einen reformirten Privat-Gottesdienſt halten ließ, das Haus demolirten. Im November 1715 ſchlugen ſie ſich mit den Werbe-Officieren der Republik Venedig herum; im Jahre 1716 rotteten ſie ſich zuſammen und demolirten eine im Bau befindliche proteſtantiſche Kirche in dem Dorfe Frechen, unzähliger anderer Tumulte und Friedensbrüche, Mißhandlungen der Bürger u. ſ. w. nicht zu gedenken. Ein Mandat des Rectors Antonius Wormbs eifert 1681 gegen die Trunkenbolde, Nachtſchwärmer, Raufbolde, Diebe, Würfel- und Karten-Spieler, und beſonders die Quälgeiſter der Bürger unter den Studenten. Nimmt man nun dazu, daß 1756 ſich mehrere Studenten der Medicin zu einer Klagſchrift vereinigten, worin ſie anführten, daß ſie faſt ſchon zwei Jahre um öffentliche Vorleſungen vergebens angehalten hätten, die Profeſſoren ſchützten bald dieſes, bald jenes Hinderniß vor, — daß ſie trotz ihres oftmaligen Anhaltens doch nie im verfloſſenen Jahre in den botaniſchen Garten gelaſſen worden waren u. ſ. w., ſo kann man ſich ein Bild von dem verwahrloſten Zuſtande der Hochſchule machen. Ein Zeitpunct trat ein, wo ſich eine Regeneration hätte mit Sicherheit erwarten laſſen. Es war, als durch das Reichshofraths-Concluſum vom 20. October 1774 das bedeutende Vermögen des aufge-

*) Von Bejanus, erklärt durch Bec jaune, Gelbſchnabel.

hobenen Jeſuiten-Ordens größtentheils der Stadt Köln als Territorial-Herrin zum Beſten der damaligen Unterrichts-Anſtalten und zur Erfüllung der ſtiftungsmäßigen Verbindlichkeiten verliehen wurde. Es blieb aber dennoch zumeiſt bei Plänen und Entwürfen, wenn auch Manches zur Verbeſſerung der Anſtalt geſchah und ſchon der Wettſtreit mit der neu entſtehenden Rivalin in Bonn eine erhöhte Lebensthätigkeit hervorzubringen ſchien; denn von der Anſicht ausgehend, daß das ganze Inſtitut ſich überlebt habe, daß es der Neubelebung nicht mehr fähig, entſchloß ſich der Kurfürſt Maximilian Friedrich eine neue Lehranſtalt für das Erzſtift in der Univerſität Bonn zu ſtiften. Im Jahre 1789 erhielt dann die Hochſchule zu Köln den Gnadenſtoß, als, in Folge der Reibungen beider, Kurfürſt Maximilian Franz das folgende Edict erließ:

„Se. Kurfürſtliche Durchlaucht zu Köln, Maximilian Franz, Erzherzog zu Oeſterreich u. ſ. w. Unſer gnädigſter Herr haben wegen der Halsſtarrigkeit und wegen des unanſtändigen gegen Höchſtdieſelbe bezeigten Betragens der ſtadtkölniſchen Univerſität ſich bewogen gefunden, denjenigen, welche nach Beendigung des laufenden Schulcurſus auf beſagter ſtadtkölniſcher Univerſität der Theologie, Jurisprudenz und Medicin ſich widmen und denen desfallſigen öffentlichen oder Privat-Vorleſungen beiwohnen würden, den Zutritt zu allen öffentlichen, geiſtlichen und weltlichen Aemtern in den kurkölniſchen Ländern zu verſagen, und haben dieſe Entſchließung nicht nur Höchſtihro Vicariat, Hofrath und Medicinal-Collegio zur ſchuldigen Nachachtung mitgetheilt, ſondern auch dieſelbe durch öffentliche Zeitungen zu Jedermanns Wiſſenſchaft, hiermit bekannt machen laſſen. Signatum Bonn, 10. Auguſt 1789.“

Die Univerſität Köln konnte gegen einen ſolchen Schlag um ſo weniger ankämpfen, als die politiſchen Ereigniſſe die Väter der Stadt abhalten mußten, ihre Aufmerkſamkeit derſelben in dem erforderlichen Maaße zuzuwenden inter arma silent musae. Mit dem am 6. October 1794 erfolgenden Einmarſch des franzöſiſchen Revolutionsheeres unter Championnet und Jourdan hörte die Univerſität de facto auf zu exiſtiren — ſie ging zur Ruhe, nachdem ſie über vierhundert Jahre lang beſtanden.

Mit den hier gegebenen Zügen iſt nur die äußere Geſchichte der kölner Hochſchule angedeutet, aber weitaus nicht der Schatz von Mittheilungen, welchen unſer inhaltreiches Buch enthält. Denn außer der Geſchichte der Hochſchule, die wir freilich von Herrn v. Bianco nicht hinreichend ihrem inneren Leben nach, in zuſammenhangender Darſtellung geſchildert finden, erhalten wir in ſeinem Werke eine Fülle damit zuſammenhangenden Materials: namentlich eine Entwickluug der Theilnahme der kölner Univerſität an allen wichtigen Concilien — zu Piſa, Conſtanz, Baſel,

Trient, mit vielen im Anhang beigefügten Urkunden; eine Abhandlung über die Entſtehung und Einrichtung der Gymnaſien, die, wie ſchon bemerkt, ſtets einen integrirenden Theil der Univerſität bildeten, namentlich von der „Logica" und „Phyſica" ab zur Facultät der Künſte gehörten; hieran ſchließt ſich eine Entwicklung der Thätigkeit des Jeſuiten-Ordens für den Unterricht in Köln und eine Darſtellung der Verhältniſſe der Univerſität während der Reformation und ihrer Stellung zu dieſer letzteren. Ein Buch für ſich, dem Umfange nach, bildet dann die Abtheilung, welche Lebensnachrichten über alle Gelehrten enthält, die vom vierzehnten bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts durch ihre Geburt, Bildung oder Wirkſamkeit Köln angehörten, in alphabetiſcher Reihe. Darunter iſt beſonders die Lebensbeſchreibung des Agrippa von Nettesheim, der 1486 zu Köln geboren wurde, auszuheben. Darauf folgt das Verzeichniß der Rectoren der Univerſität, vom erſten, Hartlenus de Marka, bis auf den letzten, im Jahre 1794 erwählten Ferdinand Wallraf, Dr. der Medicin, Canonicus an St. Apoſteln und B. M. V. in Capitolio. Ein Verzeichniß aller in die Univerſitäts-Matrikel aufgenommenen Standesperſonen, worunter wir eine Menge bloſer Adelsnamen finden, bietet geringeres Intereſſe; deſto wichtiger für die Geſchichte des Jeſuiten-Ordens iſt die Mittheilung einer noch unveröffentlichten handſchriftlichen Chronik des Jeſuiten-Collegs zu Köln vom Jahre 1542 bis 1631. Dann kommen die eigentlichen Anlagen, die Stiftungs- und Beſtätigungs-Urkunden, die Statuten, Bullen, Miſſive u. ſ. w. u. ſ. w., ſo daß man in Wahrheit unſer Werk eine ganze und inhaltſchwere kleine Bibliothek zur Aufhellung der Gelehrtengeſchichte Kölns nennen darf und an ihm einen überaus wichtigen Beitrag zur Geſchichte der Wiſſenſchaften in Deutſchland erhält. L. Schücking.

— Von andrer Hand enthält die K. Z. im Folgenden

Noch einiges von der alten Univerſität Köln.

Der Feierlichkeiten bei der Doctor-Promotion waren viele, theils vorbereitende, theils ſolche, welche nach erlangter Würde mit großem äußerlichen Pomp und Gaſtereien verbunden waren. Die desfallſigen Verordnungen wurden mit Sorgfalt ausgeführt, und viele, viele Vorbereitungen waren dazu nothwendig. Wie konnte dies auch anders ſein! Die ſehnlichſt erſtrebte Doctorwürde war für den jungen Candidaten das Endziel ſo vieler mühevollen Anſtrengungen und Entbehrungen aller Art; ſie eröffnete ihm die ſichere Ausſicht auf Ehre, ruhmvolle Auszeichnung, auf Verdienſt; er durfte ſeine, auf dieſe Würde vertröſtete Braut heimführen, ſeinen Hausſtand und ſein Familienglück begründen; mit Einem Worte, bei Erlangung dieſer Würde war der Candidat ein gemachter Mann.

Damit nun aber keinem Unfähigen, keinem Unwürdigen dieſe Aus-

zeichnung zu Theil werde, welche zum Lehren an den Hochſchulen, zur Leitung der öffentlichen Angelegenheiten und zu allen hohen Aemtern befähigte, waren jahrelange Studien, Zeugniſſe über Religioſität, ſittlichen Lebenswandel, angewandten Fleiß bei den verſchiedenen Doctrinen und endlich ein Examen rigorosum vorgeſchrieben. In dieſer mündlichen, nicht öffentlichen Prüfung ſollte der Candidat ſich in ſeinem erwählten Fache als ſtreng wiſſenſchaftlichen Gelehrten und würdig bewähren, in dieſen mit den höchſten akademiſchen Würden bekleideten Verein aufgenommen werden zu können.

Es liegt uns eine ehrfurchtsvolle Bitte um Zulaſſung zu dieſem Examen und eine darauf erfolgte Verfügung des Rector Magnificus der Univerſität Köln vor, in welcher die Erforderniſſe zu einer ſolchen Prüfung in etwas ſonderbar ſich herausſtellen, aus welcher wir jedoch zu entnehmen vermeinen, daß in unſrer alten Stadt Köln alle, auch die ernſteſten, Geſchäfte mit einer gewiſſen Gemüthlichkeit abgemacht worden ſind, und daß auch die Vorbereitungen zur Befeſtigung des Lebensglückes eines jungen Mannes am ungenirteſten inter pocula, in heiterer Einkleidung (bibite cum laetitiis) vorgenommen werden konnten.

Dem Candidaten wurde aufgegeben, durch den Univerſitätsboten in das zum Examen beſtimmte Local zu beſchaffen:

1) Drei ſilberne Schüſſeln, in deren eine ein großer Pfefferkuchen ad 7 Albus, in die andere Biscuite und Makronen, und in die dritte Mandeln und Britzelcher (sic) gethan werden.

2) Drei paar ſilberne Leuchter und die Lichtputzen, mit weißen Wachskerzen. — Zwei ſilberne Schenkteller.

3) Zwei Geſundheitsgläſer mit zwölf kleinen Gläſern.

4) Drei gläſerne Wein-Bouteillen.

Soweit lautet die Verordnung in deutſcher Sprache, ſodann folgt in Latein:

5) Ein Quart des edelſten und koſtbarſten Weines für die Herren Doctoren, und wenn dieſe wünſchen, noch mehr als ein Quart.

6) Für deren Beiſitzer (Ministri) ebenfalls ein Quart Wein (ohne Angabe der Qualität) und für 8 Albus Weißbrod, vulgo Göbelcher.

7) Ferner für den Herrn Candidaten ſelbſt und für ſeine ihn beglückwünſchenden Freunde, ſo wie für die Univerſitäts-Pedellen einen Humpen Wein zur Erholung.

8) Endlich mußte der Candidat zur Stelle bringen ein gloſſirtes Corpus juris.

Sodann werden in dieſer Verfügung einige zu zahlende Jura und Trinkgelder angeführt, ſo wie ſpeciell die gewaltig ſchwülſtigen und vielen Dankſagungen und Complimente angegeben, welche ſowohl der neugebackene Doctor den Herren Examinatoren als dieſe jenem gegenſeitig in lateiniſcher Sprache herſagen mußten.

Zum Schluß und beim günſtigen Erfolge der Prüfung, beſtimmte der Rector Magnificus den Tag, an welchem die Promotion im hohen Dom aufs feierlichſte vorgenommen werden ſollte, wie dies bereits ausführlich beſchrieben worden iſt.

Zu den äußerlichen Feierlichkeiten gehörte auch der ſogenannte Doctorritt; eine Ceremonie, über deren Urſprung und Bedeutung man noch gar nicht im Klaren iſt. Schreiber dieſes hat ſich viele Mühe gegegen, und zwar in Vereinigung mit dem verſtorbenen Herrn von Bianco, aus dem ſtädtiſchen Archiv einige Winke zur Aufklärung dieſes ſonderbaren öffentlichen Aufzuges zu erhalten, was jedoch nicht gelungen iſt. Nur ſo viel erfahren wir durch freundliche Mittheilung, daß der Doctorſchmaus ſchon ſehr früh, wie auch bereits bemerkt, zu einem höchſt koſtſpieligen Bacchanal ausgeartet ſein muß, ſo daß Bürgermeiſter und Rath ſchon im ſechzehnten Jahrhundert ein Verbot gegen derartige ausſchweifende Gaſtmähler erlaſſen und die Summe vorgeſchrieben, welche bei einem ſolchen Doctorſchmauſe nicht überſchritten werden durfte.

Daß dieſer ſo feierlichſt ausgeführte Doctorritt als Einladung zum Schmauſe veranſtaltet worden ſei, ſcheint uns nicht richtig; vielmehr ſcheint uns die Bedeutung dieſes Aufzuges und der dabei concurrirenden Umſtände darin zu beſtehen, daß der junge Mann, welcher durch ſeine erworbene Gelehrſamkeit ſich dieſe höchſte akademiſche Würde erſtritten, nun auch dem Publikum ſich als eminente Perſönlichkeit, mit allem äußeren Glanz umgeben, präſentiren ſollte. Dafür ſprechen die feſtliche Kleidung der ganzen Begleitung, der allwärts Aufmerkſamkeit erregende Trompeten- und Paukenſchall und, was wohl am auffallendſten, die Präſentation des Ehrenweines an verſchiedenen Häuſern der Familie des neuen Doctors, wo ein ſogenannter ſilberner Berg auf offener Straße errichtet war, offenbar dazu dienend, dem Publikum zu beweiſen, daß außer der gelehrten Auszeichnung der Doctor auch einer wohlhabenden, vornehmen Familie angehöre. Dieſer ſilberne Berg beſtand nämlich aus einem hölzernen Geſtelle, in Form einer Pyramide, auf welcher eine große Menge ſilberner Gefäße, Leuchter u. ſ. w. in ſchönſtem Putz und zierlichſter Ordnung aufgeſtellt waren.

Der Doctorritt ſcheint höchſt ſelten vorgekommen und alsdann ein merkwürdiges Ereigniß für Stadt und Umgebung geweſen zu ſein. So finden wir den zuletzt bei der alten Univerſität Köln am 29. Juni 1794 Statt gefundenen Doctorritt in der frankfurter Zeitung ausführlich beſchrieben, als eine Feier, welche in zierlichſter Pracht und Ordnung, unter Pauken- und Trompetenſchall über die fürnehmſten Straßen Kölns gehalten, und wodurch die folgenden Herren: 1. Peter Andreas Brewer aus Caſter, bei Sr. Kurfürſtlichen Durchlaucht und Erzbiſchofs zu Köln weltlichem

Hofgerichte angeſtellten Appellations-Comiſſar, und bei dem geiſtlichen Hofgerichte angeordneten Aſſeſſor und Fiscal-Advocat, — 2. Johann Dahmen aus Köln, im hieſigen Montaner-Gymnaſium angeſtellter öffentlicher Lehrer der Philoſophie und Canonicus des hieſigen Collegiat-Stiftes zum heiligen Georgius, — 3. Johann Caspar Nückel aus Oberkirchen in Weſtphalen, eines hieſigen hochedeln und hochweiſen Raths Mitglied und Fiscal-Richter, Prof. pub. ord. der Rechte, — 4. Thomas Dolleſchall aus Köln, dieſer Kurf. und des heiligen römiſchen Reichs freien Stadt Rath und Syndicus, — ihre Promotion zur Doctorwürde angekündigt haben.

Möchten dieſe wenigen Andeutungen Veranlaſſung geben, Nachforſchungen über Urſprung und Bedeutung dieſes uralten akademiſchen Gebrauchs anzuſtellen; vielleicht, daß der Zufall helles Licht in dieſes Dunkel bringt, welches mit Anſtrengung und Fleiß nicht zu erhellen geweſen.

Anknüpfend an die unlängſt in dieſem Blatte enthaltenen Auszüge aus der „Geſchichte der Univerſität Köln" des Herrn v. Bianco, können wir nur bedauern, daß Herr v. Bianco durch den Tod verhindert wurde, ſein Werk bis zur Stiftung der Univerſität Bonn fortzuführen und demſelben die Abrundung zu geben, welche wir ihm wünſchen möchten. Den Freunden der Geſchichte der kölner Univerſität wird es lieb ſein, zu vernehmen, daß Dr. L. Ennen in einem demnächſt in der M. Du Mont-Schauberg'ſchen Buchhandlung erſcheinenden Werke über Köln dieſe Lücke in einer eingehenden Biographie des ſeligen Profeſſors Wallraf ausfüllen und eine ausführlichere Geſchichte des kölner Unterrichtsweſens von der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts bis zur preußiſchen Beſitznahme liefern wird. Herr Ennen hat ſchon ſeit längerer Zeit bei ſeinen ſorgfältigen Studien über die kölner Special-Geſchichte dem kölniſchen Unterrichtsweſen ſeine beſondere Aufmerkſamkeit zugewandt. Herr v. Bianco ſelbſt hat mehrere Stellen einer von L. Ennen im Jahre 1853 in der münſter'ſchen theologiſchen Zeitſchrift erſchienenen Arbeit über die alte kölner Univerſität in ſein Werk wörtlich aufgenommen. Hoffentlich wird der Zeitpunct nicht gar fern mehr ſein, wo Herr Ennen mit der Publication ſeiner kölniſchen Forſchungen beginnen und die kölner Geſchichtsfreunde an der Hand von archivariſchen Documenten in das Dunkel ihrer ſtädtiſcheu Vergangenheit einführen wird.

Die lateiniſche Schule in Rauden 1747—1816.

Beitrag zur Culturgeſchichte Oberſchleſiens von Dr. P.....st.

Nachdem der Ciſtercienſerorden ſeine Hauptaufgabe, die Urbarmachung des Bodens, weithin um die Orte ſeiner Niederlaſſungen in Schleſien gelöſt hatte, wendete er die Aufmerkſamkeit auch der geiſtigen Cultur zu. Geſchickt hatten die Mönche dieſes Ordens es verſtanden, den Landmann

mit dem geiſtlichen Gewande zu vereinen und durch Ertragen gleicher Mühen und Laſten ſich die Gemüther der umwohnenden Colonen geneigt zu machen. Ihr Anſehen war bedeutend, und deshalb der Wunſch ein naheliegender, auch auf das Unterrichtsweſen ihre erprobte Wirkſamkeit ausgedehnt zu ſehen.

Von ſämmtlichen Ciſtercienſerſtiftern Schleſiens war Rauden, das allein unter ihnen ſeinen Urſprung aus dem Königreich Polen herleitete, das letzte, welches die Erziehung der Jugend in den Kreis ſeiner Thätigkeit zog. Jedoch kamen auch hierzu die Gründe von außen. Hart laſteten nämlich ſeit einigen Jahren auf den ſchleſiſchen Landen die drückenden Kriegsverhältniſſe, welche durch Friedrich's des Großen Einmarſch in dieſelben zur Geltendmachung ſeiner Anſprüche auf die Fürſtenthümer Troppau, Jägerndorf und Teſchen herbeigeführt waren, und beſonders litt Oberſchleſien im zweiten Kriege. Die ſchlechten Wege verbunden mit ihrer Unſicherheit, die weiten Entfernungen der einzelnen Städte von einander, welche durch unſere Schienenwege zu kaum geahnter Nähe abgekürzt werden, verleideten es den wohlhabenden Bewohnern des platten Landes, ihre Kinder in die Ferne zum Beſuch der Gymnaſialſtädte zu ſenden. So hatte man z. B. von Rauden nach Troppau 7, nach Neiſſe 11, nach Oppeln 10, Teſchen 8, Tarnowitz 7 deutſche Meilen, und wie kläglich waren die Verbindungen jener Zeit!

Hierzu kam noch, daß bald preußiſche, bald öſterreichiſche Truppen jene Städte beſetzt hielten, dadurch die in ihnen befindlichen wiſſenſchaftlichen Anſtalten zur Aufhebung oder wenigſtens theilweiſen Unterbrechung des Unterrichts zwangen und ihre Zöglinge zum Herumirren veranlaßten.

Mehrere der Letztern wollten trotzdem ihre Studien nicht vernachläſſigen und drei von ihnen gingen deshalb den damaligen Abt des Stifts Rauden, Bernard Thill, mit der Bitte an, ihre Ausbildung im dortigen Kloſter fortſetzen zu dürfen. Man gewährte ſeit dem 4. December 1743 ihr Verlangen und dadurch verbreitete ſich bald der Ruf, daß in Rauden die Humaniora gelehrt würden. Es erfolgten neue Meldungen, und aus Furcht, daß es in nächſter Zeit an hinreichenden Prieſtern fehlen werde, wenn dieſelben unberückſichtigt blieben, fand ſich endlich der Abt Bernard bewogen, eine vollſtändige Schulanſtalt nach den damals üblichen Einrichtungen zu begründen. Er ordnete anfänglich vier Klaſſen an, ſetzte ihnen den Pater Stanislaus Miſura als Präfecten vor und eröffnete ſie am 3. November 1744 mit 17 Schülern. In der ganzen Umgegend ward dieſe neue Schule mit vielem Wohlgefallen begrüßt, und das ſchnelle Wachsthum der aufblühenden Anſtalt bewies hinlänglich, daß einem längſt gefühlten Bedürfniß abgeholfen ſei.

Die Organiſation der Schule ſcheint nach dem Plane der Jeſuitenanſtalten eingerichtet geweſen zu ſein. Eine ſolche beſtand nämlich aus

zwei Abtheilungen, einer höhern (studia superiora), die aber meiſtens nur bei größeren Collegien angetroffen wurde, und einer niedern (studia inferiora), mit der ſich die kleinern begnügten. Letztere nannte man auch Humaniora und ſie entſprach mit ihren gewöhnlich vorhandenen 5 Klaſſen einem Gymnaſium unſerer Zeit. Die Schüler jeder Klaſſe hatten eine beſondere Bezeichnung: 1) Principistae oder Rudimentistae; 2) Grammatistae; 3) Syntaxistae; 4.) Poetae; 5.) Rhetores. Dieſen gingen in ſpäteren Zeiten bei ſtärkerer Frequenz in einer Art Vorbereitungsſchule noch die Parvistae und Praeparandi voraus. In jeder der unterſten Klaſſen verblieben die Schüler meiſtentheils ein Jahr, in der Rhetorica zwei Jahre und traten dann aus dieſer zu den höhern Studien über.

Schon am 13. Januar 1745 wurde die erſte Prüfung abgehalten, am 10. März die zweite und am 29. Juli vor dem Abte Bernard die Comödie de introductione congregationis s. Barbarae aufgeführt.

Im neuen Schuljahre November 1745—46 nahmen 29 Schüler, darunter 3 Adliche, am Unterricht Theil, die ſich ebenfalls zweimal einer Prüfung und einer ſogenannten academia, d. i. einer dramatiſchen Aufführung unterziehen mußten, die gewöhnlich vor den öffentlichen Preisvertheilungen und Belobigungen, welche zur Aufmunterung des Ehrgeizes dienen ſollten, ſtattfand. Zugleich ergab ſich wegen Mangels an geeigneten Wohnungen für die jungen Leute der höhern Stände die Nothwendigkeit, einen Convict zu begründen, in welchem unter Anleitung eines Vorgeſetzten die Studien betrieben und auch der Leibesnothdurft gehörig Rechnung getragen werden konnte. Es trat ein ſolcher deshalb noch in jenem Jahre ins Leben und zählte anfänglich drei Mitglieder, die ſich im folgenden auf 8, 1747 auf 22 vermehrten. Zu Zeiten ſcheint derſelbe, da oft Jahre hindurch keine Nachrichten darüber vorliegen, eingegangen geweſen zu ſein.

Im Jahre 1748 ward mit großen Koſten ein neues Theaterlocal hergeſtellt, welches man am 3. September mit der Aufführung der Comödie Joſeph in Aegypten zu Ehren des gerade anweſenden Ritters von Oberfeld, Beſitzer der Herrſchaft Zülz, einweihte. Fünf Jahre ſpäter fiel es durch ein ſchlau betriebenes Intriguenſpiel gänzlicher Zerſtörung anheim. 1749 mußte zum erſten Male zur Aufrechthaltung der Zucht ein gewiſſer Carl Tebel ſchimpflicherweiſe aus der Anſtalt entfernt werden, weil unter ſeiner Leitung ſich mehrere Schüler der Rhetorica Nachtſchwärmereien, dem Trunke und Leſen ſchlechter Bücher ergeben hatten. Ordnung und Fleiß kehrten nach Entfernung jenes bösartigen Menſchen jedoch nicht ſofort zurück, ſondern im nächſten Jahre ſtreute Valentin Michalek aus Troppau, der „unter der Maske eines frommen Engels ſataniſchen Charakter" barg, böſe Saat aus, indem er die Studioſen zu nächtlichem Herumſchweifen und Tanzen,

das oft von der Morgenſonne beſchienen wurde, verleitete. Sein Lohn war Züchtigung und Entfernung für immer von dem Schauplatze ſeiner verderblichen Thätigkeit. Als am 5. Auguſt 1753 der ehrwürdige und kunſtſinnige Abt Bernard ſtarb, beſchloß der Convent der Brüder, wegen der häufigen und oft wiederkehrenden Ungebührlichkeiten und Ausſchweifungen der Rhetores und Poetae, beide Klaſſen eingehen zu laſſen und nur bis zur Syntax einſchließlich Schüler auszubilden.

In den nächſten folgenden Jahren traten keine beſonderen Ereigniſſe bei der geſchmälerten Klaſſenzahl ein. Aber um Oſtern 1757 ward ein philoſophiſcher Curſus unter dem Pater Blaſius Maywalder auf Anſuchen von 16 Candidaten eröffnet, welche wegen der dauernden Kriegszuſtände ihren Studien auf den Univerſitäten nicht obliegen konnten. Bis 1758 Herbſt finden wir dieſe Einrichtung beibehalten. Hierauf lehrte jene P. Urban Raczek die Theologie.

1760 ſank die Schülerzahl auf 36 und von dieſen traten noch 6 freiwillig in öſterreichiſche Militärdienſte, einer gezwungen in preußiſche. Ueberhaupt war die Frequenz von nun an längere Zeit ganz unbedeutend, wozu offenbar die beſtehenden traurigen Landesverhältniſſe am meiſten mitwirkten.

Betrachten wir den Unterricht jener Zeiten im Allgemeinen, ſo drängt ſich uns die Bemerkung auf, daß derſelbe in den kleinen Städten und auf dem platten Lande in Wahrheit jammervoll war, weil die Lehrer theils nicht Kenntniße genug beſaßen, um fruchtbringend wirken zu können, theils wegen des geringen Einkommens zu Nebenbeſchäftigungen greifen mußten. So kam es denn, daß die Kinder auf dem Lande zum größten Theil ohne Erlernung von Leſen, Schreiben und Rechnen aufwuchſen. Oberſchleſien, in welchem gegen die Grenzen der ſlaviſchen Nachbarn ein ſchlechtes Polniſch geſprochen wurde und noch wird, war beſonders reich an derartigen Erſcheinungen.

Da machte es ſich der ehrenwerthe Abt der reichen Auguſtiner-Chorherren des h. Auguſtin zu Sagan, Ignatz Felbiger († 17. Mai 1788), ein eifriger Freund der Wiſſenſchaften, zur Aufgabe, durch Gründung einer Pflanzſchule für Geiſtliche und Lehrer in ſeiner Abtei dieſem Mißſtande abzuhelfen und durch Einführung einer allgemeinen Lehrmethode ihnen das Unterrichten zu erleichtern. Leider war letztere jedoch nicht dazu angethan, die freie Thätigkeit des Geiſtes, das Selbſtdenken, zu entwickeln, ſondern höchſtens eine mechaniſche Fertigkeit hervorzurufen, die nach Tabellen gewiſſe Kenntniſſe und Begriffe beibrachte, dabei aber die höhere Ausbildung des menſchlichen Geiſtes unbeachtet ließ.

Mit großem Intereſſe ging der damalige Miniſter Schleſiens, von

Schlabrendorf, auf Felbiger's Idee ein, und es wurde beſtimmt, daß Sagan das Mutterſeminar für die ähnlichen in Breslau und Rauden ſchon vorhandenen und an andern Orten noch zu errichtenden Inſtitute werden ſolle.

Um dieſe Seminare zu unterhalten, gründete der Miniſter einen Fonds aus dem vierten Theile der Einkünfte, welche die katholiſchen Pfarrer im erſten Jahre ihres Amts bezogen und den ſie beim Antritt der Stellen ſofort zu entrichten verpflichtet wurden. Jene Anſtalten waren mit Trivialſchulen verbunden, damit die Aſpiranten Gelegenheit fänden, die vorgeſchriebene Methode praktiſch anzuwenden. Kenntniß der deutſchen Sprache war Erforderniß zur Aufnahme.

Im Jahre 1765 verordnete ein Reglement des Miniſters, auf welche Weiſe der Unterricht in den Seminaren und Schulen ertheilt, wie die Kinder dazu angehalten werden und der Biſchof nebſt den Geiſtlichen darüber gewiſſenhafte Beaufſichtigung walten laſſen ſollten. Sämmtliche Candidaten des Schulfaches und geiſtlichen Standes in ganz Schleſien (Rauden ſandte dazu den P. Dominicus und zwei weltliche Lehrer nach Sagan ab) mußten ſich mit Felbiger's Methodik vertraut machen. Der Raum verbietet es, näher hierauf einzugehen. Wir wollen nur noch mittheilen, daß durch die 1799 vorgenommene Reorganiſation des katholiſchen Schulweſens ein neuer Studien- und Erziehungsplan für die Gymnaſien Schleſiens ausgegeben und damit die Felbiger'ſche Methode zu Grabe getragen wurde. P. Dominicus unterrichtete nach ihr ſeit 1766 in Rauden, und zugleich ſtellte man damals die beiden eingegangenen Klaſſen wieder her.

Von 1768 an fehlen mehrere Jahre hindurch in der Matrikel die Namen der Schüler aus den unterſten Klaſſen. 1777 finde ich ſeit langem wieder Studioſen der Theologie (7) und Philoſophie (10) angegeben, als deren Lehrer die an der Olmützer Univerſität gebildeten PP. Nepomuk Sczirba und Thaddäus Matheika genannt ſind. 1779 wirkten nur zwei Lehrer an der Anſtalt, PP. Stephanus Haagen und Antonius Hrabak. Erſterer hielt im September 1780 die Pfarre in Schönwald bei Gleiwitz und es trat ſtatt ſeiner P. Gregorius Giller ein.

Seit letzterem Jahre ging das Gymnaſium ſeiner Blüthezeit entgegen, indem jetzt ſchon wieder 161 Schüler daſſelbe beſuchten und die Frequenz fortwährend zunahm. 1784 kamen 201 Zöglinge, unter denen ſich allein 28 junge adliche Polen befanden. P. Stanislaus Miſura führte von 1785 an die Matrikel wieder eigenhändig, weil in den Vorjahren, wo ſonſtige Geſchäfte ihn zu ſehr in Anſpruch nahmen, große Unordnungen ſich dort eingeſchlichen hatten. Ueberhaupt wurde neben der eigentlichen Schule ſeit 1781 eine Normalſchule unter Leitung des P. Antonius Hrabak nach den Felbiger'ſchen Principien fortgeführt. Dieſe, auch die Saganer Schule und

ihre Beſucher Scripturiſten genannt, war hauptſächlich von Polen edler Abkunft und Kindern angeſehener und wohlhabender Leute beſucht. Es begegnen uns da die Namen von Dembinski, v. Bobrowski, v. Grabianski, v. Paczinski, von Strachwitz u. ſ. w. Im Jahre 1785 zählte ſie 76 Zöglinge, darunter 58 bürgerliche, das Gymnaſium überhaupt 250 Schüler. Weil aber die älteren unter den Polen eine zu gewaltige Unbändigkeit und übermäßigen Hang zur Freiheit bekundeten, gab man ihnen das consilium abeundi, um die übrigen Zöglinge vor der Angewöhnung polniſcher Unſitten zu hüten. 1786 empfingen 214, 1787 243 Schüler in der Anſtalt Unterricht.

Am 19ten Auguſt letzteren Jahres traf König Friedrich Wilhelm II. auf einer Reiſe durch Oberſchleſien in Rauden ein und wurde mit großer Feierlichkeit empfangen. Bei dem heutigen Haupteingange des Schloſſes von Brantolka her war aus grünem Gebüſch ein kunſtvoller Triumphbogen errichtet, von dem weithin ſichtbar als Inſchrift hervorleuchtete: Majestati fidelia corda salutem. Unter den Fenſtern der damaligen Priorwohnung erhob ſich eine niedlich geſchmückte Erhöhung, in deren Mitte das Bildniß des Landesherrn, umgeben von Apollo und Minerva mit paſſender Inſchrift aufgeſtellt war; unter demſelben befanden ſich zwei Genien, die in ihren Händen gleichfalls preiſende Inſchriften trugen. Zu beiden Seiten ſtanden 6 Jünglinge in ſpaniſcher Tracht als Repräſentanten der 6 Schulklaſſen; ihnen gegenüber der Convent der Brüder, mit Kukullen angethan. Achtungsvollſt ſchritten Abt und Prior ohne Kukullen an den Wagen des Königs, der unverholen ſein höchſtes Wohlgefallen über die ihm erwieſenen Ehrfurchtsbezeugungen und die große Zahl der Schüler ausſprach, welche in langer Reihe vom Kanzlerhauſe (der jetzigen Pfarrei) ab bis zur Kirche mit lautem Jubel ihn begrüßt hatten. Sichtlich bewegt ſetzte Se. Majeſtät nach längerem Verweilen und eingenommener Erfriſchung die Reiſe fort.

Während der folgenden Jahre erhielt ſich die Schule auf ihrem glücklichen Standpunkte ſowohl durch die Frequenz, welche ihr zu Theil wurde, als auch durch ihre Leiſtungen. Den größten Fleiß verwendete man auf die Erlernung der lateiniſchen Sprache, deren vollkommene Kenntniß in jenen Zeiten für den Gelehrten, überhaupt für den, der auf beſondere Bildung Anſpruch machte, eine Nothwendigkeit war. Sie wurde durch das Wandern des signum locutionis, d. h. eines Buches, welches man den Deutſchredenden zur Strafe überreichte, ſo ſtark gepflegt, daß ſelbſt Mägde und Frauen ſich geläufig lateiniſch ausdrücken konnten, und noch heute trifft man einzelne Männer gewöhnlichen Standes in hieſiger Gegend an, die aus den Jahren ihrer klöſterlichen Schulbildung her im Stande ſind, leidliche lateiniſche Converſationen zu führen. Zur Erreichung dieſes Zweckes hatten die Mönche Bücher verfaßt, in denen lateiniſche Phraſen in paſſen-

der Ordnung an einander gefügt waren, und ſelbige den Zöglingen zum Handgebrauche übergeben. Auch in Anbetracht der übrigen Leiſtungen und wenn man beſonders einen nicht zu großartigen Maßſtab denſelben anlegt, läßt es ſich nicht läugnen, daß die Lehrer dieſer höhern Anſtalt größtentheils Männer waren, die durch bedeutende Schulwiſſenſchaften ſich auszeichneten, obwohl es der Lehr- und Lerngegenſtände nicht ſo viele gab wie heutzutage.

Im Jahre 1790, wo 218 Schüler die Anſtalt frequentirten, nahmen es ſich mehrere der erſten drei Klaſſen heraus, mit jugendlichen Perſonen des anderen Geſchlechts geheime Zuſammenkünfte zu halten und bis in die ſpäte Nacht hinein mit ihnen zu tanzen; ſie wurden verjagt, jedoch auf inſtändiges Bitten der Angehörigen wieder aufgenommen und harter Züchtigung unterworfen. Der Hauptſchuldige aber entfloh, „weil er fürchtete, daß ſein Rücken mit dem Zehrgelde eines friſchen Prügels heimgeſucht würde."

1794 kehrte der Tag wieder, an welchem vor 50 Jahren die Anſtalt eröffnet worden. Der Jubilargreis P. Stanislaus Miſura, gebürtig aus Zülz, († 13. März 1799), welcher ſeit jener Zeit mit unermüdlichem Pflichteifer ihr ſeine beſten Kräfte gewidmet und ununterbrochen angehört hatte, ließ mit Erlaubniß des Abtes Benedict an alle noch lebenden ehemaligen Schüler zur frohen Begehung dieſes Feſtes eine Aufforderung ergehen und fand williges Gehör: eine große Anzahl der früheren Zöglinge ſchaarte ſich zum letzten Mal um den ergrauten Lehrer, der mit liebevollem Sinn ein halbes Menſchenalter hindurch die oft ſo wenig beachteten Mühen des Pädagogen geübt hatte. Am 4. November genannten Jahres ward zur Dankſagung für alle Wohlthaten, welche während des gedachten Zeitraumes allen und einzelnen Schülern des Allmächtigen Gnade gewährt hatte und zur Bitte um Fortgewährung des bislang genoſſenen Schutzes ein feierlicher Gottesdienſt von dem damaligen Pfarrer in Peterwitz Joh. Bartziga abgehalten, wobei er mit kräftiger Stimme den Ambroſianiſchen Lobgeſang intonirte. Nach Beendigung der Meſſe erklang in den weiten Hallen des ſchönen Gotteshauſes der herrliche Hymnns Veni creator spiritus, den allgemeine Begeiſterung aus tiefempfindender Bruſt zum Himmel emporſendete. Hierauf begab man ſich in die Schule, wo neben der Entſtehungsgeſchichte dieſer Lehranſtalt die Zahl der aus ihr hervorgegangenen Männer angegeben und ihrer Stellung im Leben gedacht wurde. Ein feſtliches Mahl und ein von P. Eugenius Solich, dem Lehrer der Grammatik, gehaltener Redeact endete die erhebende Feier.

Am 20. Auguſt 1801 traf von Breslau Herr W. Pachaly ein und caſſirte an demſelben Tage im Namen der Regierung das Raudener Gymnaſium, von welchem er nur zwei Klaſſen beſtehen ließ. In Folge deſſen zerſtreuten ſich die Schüler, deren man damals 184 zählte. Das Seminar

für Oberſchleſien ward nach Oppeln, das für Niederſchleſien nach Breslau verlegt und der neue oben ſchon erwähnte Schulplan eingeführt, kraft deſſen der Unterricht in der lateiniſchen Sprache bedeutend beſchränkt, dagegen der in anderen Zweigen des Wiſſens erweitert wurde. Jene Maßregel verſetzte der Anſtalt einen tödtlichen Schlag, von der ſie ſich nicht mehr erholte. 1802 kamen nur 53 Schüler, 1803 nur 40 zuſamen, trotzdem es den Bemühungen des Abtes gelang, daß dem Kloſter wieder vier Klaſſen zugeſtanden wurden, die den Namen „Bürgerſchule" erhielten. Die Prüfung, welche im Mai der General-Schuldirector J. Skeyde vornahm, befriedigte ihn vollſtändig in Bezug auf Fleiß und Kenntniſſe der Schüler. Er wiederholte im Juli 1806 in Begleitung des Prof. Pfloegel aus Oppeln ſeinen Beſuch der Anſtalt. Das Examen fiel ſo günſtig aus, daß unter dem 8. September deſſelben Jahres ein Schreiben erlaſſen ward, welches das ehemalige Gymnaſium wiederherſtellte. Die Frequenz deſſelben hob ſich zwar wieder etwas und brachte es 1810 noch einmal auf 149 Schüler, ſank aber dann unaufhörlich bis zur gänzlichen Auflöſung. 1808 ward die Zahl der Lehrer aus mir unbekannten Gründen verringert und es verblieben nur 2 in Function, von denen jeder in drei Klaſſen lehrte.

Die Aufhebung der meiſten Klöſter in Preußen am 30. October 1810 hatte auf das Raudener Gymnaſium keine Einwirkung und es wurde unter dem Präfecten P. Xaver Trach von den Lehrern PP. Malachias Sleſina, Andreas Gilge, Joh. Czekal (geſtorben als Pfarrer an der Kreuzkirche in Breslau), Thadd. Weiß (geſtorben 1856 als Pfarrer in Janowitz bei Ratibor) und Aloyſius Meiß fortgeſetzt. Jedoch verließen von den Schülern mehrere) weil nun die Abreichung von Nahrungsmitteln und ſonſtigen Unterſtützungen ſeitens des Kloſters aufhörte, im Laufe des Jahres die Anſtalt. Noch geringer ward ihre Zahl im Jahre 1813, da mehrere dem von Breslau aus erlaſſenem Aufrufe des Königs folgten und in die Reihen Derer traten, welche zur Befreiung des Vaterlandes auszogen, andere ſich durch die unruhigen Zeitumſtände genöthigt ſahen, ihre Studien aufzugeben. 1814 ging die 6. Klaſſe wegen Mangels an Schülern ganz ein; die Zahl der übrigen betrug nur 32. 1816 kamen noch einmal 28 zuſammen, um Zeugen der Auflöſung zu ſein, die kurz vor Oſtern ausgeſprochen wurde; es ſchloſſen ſich damit für immer die Kloſterſchulen Raudens, die unter kriegeriſchen Auſpicien eingerichtet nun in Folge kriegeriſcher Ereigniſſe verwaiſt und öde ſtanden. Aus ihren Trümmern erhob ſich einem Phönix gleich das kathol. Gymnaſium in Gleiwitz, welches am 29. April deſſelben Jahres mit vorläufig drei Lehrern, Paul Müller und Malachias Wolff aus dem aufgehobenen Ciſterzienſerkloſter Grüſſau, und Prof. Boebel

eröffnet ward und unter der umſichtigen Leitung des jetzigen Directors einer vielverſprechenden Zukunft entgegeneilt.

Das Raudener Gymnaſium war zur Zeit ſeiner Exiſtenz für die ganze Umgegend eine große Wohlthat, indem es talentvollen unbemittelten Jünglingen Gelegenheit bot, ſich ohne große Koſten dem Studium widmen zu können. Wohnung, Kleidung, Nahrung u. ſ. w. erhielten ſie meiſtens unentgeltlich oder gegen geringe Summen vom Kloſter. Für den Unterricht wurde nichts gezahlt. So oft die Gymnaſiaſten Hunger empfanden, holten ſie ſich Brod vom Küchenmeiſter, das zur Stillung deſſelben auf einen Tag ausreichte, und kurz vor der Ernte war es eine große Freude zu ſehen, wie 30 bis 40, auch wohl mehrere Schüler, in Reihe und Glied aufgeſtellt, Brode aus großen Körben zugetheilt erhielten. Zur Pietät gegen Gott wurden ſie durch tägliche Beiwohnung der Meſſe, Beten des Roſenkranzes, Abſingen der verſchiedenen Hymnen, Officien angeleitet, zu Gehorſam und Ehrfurcht gegen Gott, König, Vaterland und die Vorgeſetzten ſtreng angehalten. Dadurch ſind dem Vaterlande Männer erzogen, von denen noch heute viele in ihren Lebensſtellungen beweiſen, daß jene Ciſtercienſermönche mit väterlicher Treue die Erziehung ſowohl als auch den Unterricht der anvertrauten Zöglinge überwachten. Noch heute finden wir ehemalige Schüler derſelben in allen Gegenden Schleſiens, in Polen und Galizien, die ſich dankbar der Tage erinnern, welche ſie in Rauden als Jünglinge verlebten. Und dieſes war auch der Hauptgrund, daß dort auf eine ergangene Einladung des Rittergutsbeſitzers Polednik in Liſſek am 15. Auguſt 1850 (d. i. dem Tage, an welchem ſonſt die Verſetzung der Schüler in die höheren Klaſſen ſtatthatte) viele derſelben zuſammenkamen, nach gehaltenem feierlichen Gottesdienſte bei fröhlichem Mahle die ſchöne Zeit der Jugend wieder an ihrem Geiſte vorüberführten und zum immerwährenden Gedächtniß an das Gymnaſium eine Stiftung im Betrage von 136 Thlr. 10 Sgr. errichteten, deren Zinſen zu einem alljährlich abzuhaltenden Trauer-Gottesdienſt für die verſtorbenen früheren Lehrer und Zöglinge und zum Beſten der Ortsarmen beſtimmt wurden. Mit jedem Jahr vermindert der Tod die Zahl der ehemaligen Raudener Gymnaſiaſten, jeder 15. Auguſt führt aus ihrer Reihe weniger Greiſe zu der erwähnten Erinnerungsfeier: vielleicht nicht lange mehr, und es legt auch der letzte von ihnen das müde Haupt zur ewigen Ruhe. Schl. Ztg.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. K. F. Schnell, die Methodik und Organiſation des Elementar- und Volksſchul-Unterrichts. Ein Leitfaden zur erziehenden Behandlung des Unterrichts und zur organiſchen Verbindung der Lehr- und Uebungsgegenſtände in einem einfachen, praktiſch erprobten Unterrichtsſyſteme. 2. Aufl. Berlin, Remak. 187 Seiten.

Dr. Georgens, Dir., Die Gegenwart der Volksſchule. Kritik und Darſtellung der volkspädagogiſchen Fortſchrittsverſuche. 1. Heft 88 S. 2. Heft 114 S. Wien, typogr. lit. Anſt.

E. Pfeifer, Paſtor in Bibra, Nicolaus Hermann. Der Cantor von St. Joachimsthal. Lebensbild eines evangeliſchen Lehrers aus der Reformationszeit. Berlin, Wiegand. 88 S.

F. Hoffmann, Land- und Seebilder in Erzählungen für die reifere Jugend. 2 Theile in 1 Bd. 2. Aufl. mit 2 Stahlſt. Wriezen, Röder. 382 S,

Mühling, Kurze Ueberſicht der Geſundheitslehre in 10 Vorſchriften. Nach Jörg's Geſundheits-Catech. Heidelberg, Reichard. 29 S. 6 Xr.

Höflichkeitslehre in Denkſprüchen. Bearbeitet für Elementarſchulen. Heidelberg, Reichard. 24 S. 6 Xr.

Dr. J. Helfenſtein, L. an der Selecten-Schule in Frankf. a. M., Die Entwickelung des Schulweſens in ſeiner culturhiſtoriſchen Bedeutung dargeſtellt in Bezug auf die Schulverhältniſſe der freien Stadt Frankfurt, von der älteſten bis zur neueſten Zeit. 1. Abth. Das Mittelalter und die Reformationszeit. Frankfurt a. M., Sauerländer. 144 S.

Dr. F. A. Finger, Oberlehrer, Zwölf Schulreden, gehalten in der Mittelſchule zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., Hermann. 56 S.

M. J. C., Verfaſſerin der kleinen Gedichte für kleine Leute, Gedanken in der Dämmerungsſtunde. Frei nach dem Engl. überſetzt. Berlin, Schulze. 101 S. 9 Silbergr.

C. I. F. Spieß, Prof. am G. in Wiesbaden, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Lat. ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Lat. für die unterſten Gymnaſialclaſſen. 1. Abth. Für Sexta (Octava.) 10. verb. u. verm. Aufl. Eſſen, Bädeker. 84 S.

Dr. Methner, Vocabularium Latinum. Etymologiſch zuſammengeſtellt. Liſſa, Günther. 153 S.

L. Englmann, Prof., Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche. 1. Theil: Aufgaben zur Einübung der Formenlehre. 3. verb. Aufl. München, Lindauer. 177 S.

Dr. Teipel, Oberl. a. G. in Coesfeld, Praktiſche Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Latein, für die oberſten Klaſſen des Gymn. Zugleich Studien zur Geſchichte der erſten chriſtl. Jahrhunderte. 2. Th. 2. verb. Aufl. Paderborn. Schöningh. 282 S. 20 Sgr.

Dr. Brandſtäter, Oberl. am G. in Danzig, Abriß der franzöſ. Gramatik in Verbindung mit der lateiniſchen und griechiſchen, für höhere Bildungsanſt. und Selbſtſtudium, beſ. für Gymn. 2. verm. und verb. Aufl. Danzig, Homann. 244 S.

Dr. Siewers, L. der Realſch. des Johann., Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in d. Franz. 4. u. 5. Curſus. 2. verm. Aufl. Hamburg, Meißner. 344 S. 18 Sgr.

Blanchard, L. am Mod. Geſammt-Gymn. in Leipzig, Gramatikaliſches Hülfsbuch zu dem 1. Curſus von Dr. Hauſchild's Elementarbuch und Dr. Ahn's prakt. Lehrgang der franz. Sprache, nebſt einem Anhang über das unregelm. Verb. Leipzig, Haynel. 108 S.

H. L. Kratzer, Exercices gradués pour servir à l'enseignement de la langue française dans les classes inférieures. Seconde édition revue, corrigée et augmentée d'un recueil de poésies et d'un vocabulaire. Ouvrage approuvé par le conseil d'instruction publique du canton des Grisons. Chur und Leipzig, Hitz. 176 u. 50 S. 18 Sgr.

C. Reichelt, L. am Modernen Geſammt-G: in Leipzig, Die Mutterſprache. Lehrbuch der deutſchen Wort- und Satzformen. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig, Haynel. 192 S.

S. Waddy, The English Echo. A practical guide to the conversation and customs of every-day life in Great-Britain. Mit vollſt. Wörterbuch. Leipzig, Giegler. 121 u. 88 S. 15 Sgr.

A. Albrecht, praktiſche Engliſche Sprachſchule oder Anleitung die engl. Sprache richtig verſtehen, ſprechen und ſchreiben zu lernen, mit Bezeichnung der Ausſprache und Betonung. 2. verb. und verm. Aufl. Leipzig, Breitkopf, 159 Seiten. 10 Sgr.

C. H. [Haupt und Sauppeſche Samml.] 1. Platons ausgewählte Dialoge, erklärt von Hermann Sauppe. 2. Bdchn. Protagoras. XXIV u. 108 S. 10 Silbergr.

2. Herodotos erklärt von H. Stein. 2. Bd. Buch III und IV. Mit 2 Karten von Kiepert und einigen Holzſchn. 327 S. 22½ Sgr.

3. Chrestomathia Pliniana. Herausgegeben und erklärt von L. Urlichs. XXIV u. 412 S. 25 Sgr. Berlin, Weidmann.

F. A. Nüſſlin, Der Platoniſche Kriton überſetzt und erläutert. 2. verb. u. verm. Aufl. Mannheim, Löffler.

Dr. Scheele, Prof. u. Inſp. am Pädagog. U. L. Fr. in Magdeburg, Plato und Johann Arnd. Ein Vortrag auf Veranſtaltung des Evang. Vereins für Evangl. Zwecke gehalten. Berlin, Schulze. 31 S. 6 Sgr.

G. Lahmeyer, M. Tullii Ciceronis ad T. Pomp. Atticum de senectute liber qui inscribitur Cato Major. Für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 54 S. 5 Sgr.

M. Fuhr, Lateiniſches Leſebuch für den Schulgebrauch. 2. Aufl. Mainz, Kunze. 252 Seiten.

Dr. H. Lüdecking, Prof. am G. in Wiesbaden, Franzöſiſches Leſebuch. 1. Theil. Mit vollſt. Wörterbuch. Für untere und mittlere Klaſſen. 5. Aufl. Mainz, Kunze. 238 S.

Roquette. Recueil de Poésies, Sammlung franzöſiſcher Gedichte zum Ueberſetzen und Auswendiglernen für Anfänger und Geübtere. 3. von Dr. H. Robolsky umgearb. Aufl. Berlin, Oehmigke. 106 S.

F. Haas, Hofrath, L. am G. in Darmſtadt, Tableau historique de la littérature française à l'usage des gymn., des lycées et des écoles supér. 1. Livr. depuis la formation de la langue franç. jusqu' à la fin du 15. siècle. 270 S. 21 Sgr. 2. Livr. XVI et XVII siècles. 336 Seiten. 1 Thlr. Darmſtadt, Kern.

F. Körner, Prof. an der h. Handelsakad. zu Peſth, Praktiſche Anleitung zur Anfertigung deutſcher Aufſätze. 1. Heft. Erzählung und Beſchreibung. 78 S. 2. Heft Briefe und Geſchäftsaufſätze. 78 S. 3. Heft Abhandlungen. 60 S. à 8 Sgr. Halle, Schrödel.

A. Baskerville, L. in Cöln, Engl. Leſebuch für Anfänger. Mit Erläuterungen und vollſt. Wörterbuch, worin die Ausſprache durch deutſche Buchſtaben angegeben iſt. 2. umgearb. Aufl. Oldenburg, Stalling. 205 S. 10 Sgr.

C. III. G. Schuſter, L. an der h. B. in Hamburg, Hundert Zahlen aus der Weltgeſchichte zuſammengeſtellt. Hamburg, Meißner. 16 S. 1½ Sgr.

Derſelbe, Tabellen zur Weltgeſchichte in mehreren durch den Druck geſchiedenen Curſen. 2. Aufl. 76 S. 5 Sgr. Hamburg, Meißner.

Dr. Stacke, L. am G. in Rinteln, Erzählungen aus der mittl. und neuen Geſchichte in biographiſcher Form. 1. Theil. Geſchichte des Mittelalters. 2. verm. und verb. Aufl. Oldenburg, Stalling. 248 S. 18 Sgr.

C. V. Dr. G. Zehfuß, L. an der höh. Gewerbſch. in Darmſtadt, Lehrbuch der Arithmetik. Oppenheim, Kern. 144 S. 16 Sgr.

Dr. B. Witzſchel, L. am Krauſeſchen Inſtitut in Dresden, Grundlinien der neueren Geometrie mit beſonderer Berückſichtigung der metriſchen Verhältniſſe an Syſtemen von Punkten in einer Geraden und in einer Ebene. Mit eingedr. Holzſchn. Leipzig, Teubner. 273 S.

H. B. Lübſen, Ausführl. Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Ebene und körperl. Geometrie. Zum Selbſtunterricht mit Rückſicht auf die Zwecke des prakt. Lebens bearbeitet. 3. Aufl. Mit 193 Figg. im Text. Hamburg, Meißner. 177 S. 1 Thlr.

L. Kambly, Prof. am Eliſ. G. in Breslau, Die Elementar-Mathematik für den Schulgebrauch bearbeitet. 1. Theil. Arithmetik und Algebra. 122 Seiten. 12½ Sgr. 3. Aufl. 2. Th. Planimetrie. 4. Aufl. 103 S. 12½ Sgr. 3. Theil. Ebene und ſphär. Trigonometrie. 3. Aufl. 66 S. 12½ Sgr. Breslau, Hirt.

A. Beyer, Prof. am G. in Neuſtettin, Lehrbuch der Elementar-Arithmetik für den Schul- und Selbſtunterricht. Berlin, Oehmigke. 192 S.

Dr. Barfuß, Lehrbuch der Arithmetik. Mit Vorw. von Dr. Kunze. Weimar, Böhlau. 292 S. 1 Thlr.

Schoof, Oberl. am G. in Clausthal, Arithmetik und Algebra für höhere Lehranſt. und zum Selbſtunterr. 2. Hft. Potenzen, Wurzeln, und Log. Reihen, Kettenbr. und dioph. Gl. Hannover, Hahn. 187 S. 20 Sgr.

Dr. A. Dilling, Gymnl., Auflöſungen und Reſultate zu der Sammlung von Aufgaben und Beiſpielen aus der beſond. u. allg. Arithm. und der Algbr. Braunſchweig, Schwetſchke. 242 S. 1 Thlr.

J. Meyer, Rechenbuch für den Schulgebrauch. 1. Heft. Die 4 Grundrechnungen mit unben. und gleichben. ganzen Zahlen. Hannover, Hahn. 64 S. 3 Sgr.

(Fortſetzung.)

B. Dr. J. A. Voigt, Oberl. am Pädag. in Halle, Mittheilungen über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands. Geſammelt während eines mehrmonatlichen Aufenthalts in beiden Ländern. Halle, Anton. 453 S. 1 Thlr. 21 Sgr.

E. Hornig und W. Warhaneck, Die Realſchule. Ein Organ für öſterreichiſche Real-, Handels- und Gewerbſchulen, Land- u. Forſtwirthſchaftl. Lehranſtalten und techniſche Inſtitute. 1858. 1. Heft. Wien, Seidel. Jährlich 12 Hefte von 2—3 Bogen. 2 Fl. 40 Xr.

J. Kaiſer, Oeſterreichiſches pädagogiſches Wochenblatt zur Beförderung des Erziehungs- und Volksſchulweſens. 17. Jahrgang. Jahrgang 1858. Wöchentlich 1 Bogen. 4 Thlr. Wien, Beck.

M. Heißler, Kalender für Schullehrer und Schulfreunde auf das Jahr 1858. Mit Abhandlungen und Miſcellen pädag. Inhalts, Nekrologen, Schulnachrichten ꝛc. 3. Jahrgang. München, Fleiſchmann. 50 S. in 4°. 8 Sgr.

Franz Otto, Die Buſchjäger. Abenteurer-Fahrten im Süden Africa's. Erlebniſſe, Natur- und Sittenſchilderungen aus dem africaniſchen Jagd-, Kriegs-, Reiſe- und Wüſteleben. Mit 5 Tonbildern und 130 eingedr. Abbildungen. Leipzig, Spamer. 374 S. 2 Thlr.

Des Knaben Luſt und Lehre. Blätter zur Unterhaltung und Belehrung für Knaben von 10 bis 16 Jahren. Mit Beiträgen von Dr. Curtmann, Dr. Büchner ꝛc. Mit 24 Lithogr. Glogau, Flemming. 1. Bd. 12 Hefte. 564 S.

C. I. L. Döderlein, Homeriſches Gloſſarium. 3. Bd. Erlangen, Encke. 408 S.

Dr. F. Bleske, Coll. am G. in Stade, Elementarbuch der lateiniſchen Sprache, Formenlehre, Leſebuch und Vocabularium. Hannover, Meyer. 196 S. 12 Sgr.

F. Rempel, Prof. und Rector am K. G. in Hamm, Franzöſiſches Uebungsbuch. 1. Abth. Für Anfänger. 2. gänzlich umgearbeitete und mit Paradigmen verm. Aufl. Eſſen, Bädeker. 88 S.

H. Plate, Prof., Guide de la conversation Française et Allemande à l'usage des Colléges et des leçons particulières. Hannovre, Ehlermann. 235 S. 20 Sgr.

C. II. Dr. E. Niemeyer, Oberl. in Crefeld, Ueber Herder's Cid. Eine Monographie zur Würdigung und Erläuterung des Gedichts. Crefeld, Köhler. 86 S. 10 Sgr.

C. Oltrogge, Auswahl aus der deutſchen Proſa der neuern und neuſten Zeit. Eine reichhaltige Sammlung von Aufſätzen aus den Werken der hervorragendſten Proſaiker der letzten 100 Jahre, Erzählungen, Sagen und Märchen, hiſtoriſche, naturgeſchichtliche und ethnographiſche Darſtellungen, Schilderungen und Abhandlungen aus dem Bereiche der Kunſt ꝛc. enthaltend. Lüneburg, Herold. 384 S.

E. Kaliſch, Prof an der K. Realſchule in Berlin, Deutſches Leſebuch. 1. Theil. 4. verm. Aufl. 259 S. 2. Theil. 2. verm. u. verb. Aufl. 353 S. Berlin, Duncker.

M. Theilkuhl, Rector am Prog. in Hameln, The Settlers of Marryat als Elementarbuch der engliſchen Sprache mit vorausgeſchickter Formenlehre, einge-

reihten deutſchen Uebungsſtücken und angehängtem Wörterverzeichniß. Hannover, Meyer. 271 S. 15 Sgr.

C. III. Dr. C. von Spruner, Hiſtoriſch-geographiſcher Schulatlas von Deutſchland. 12 illum. Karten in Kupferſtich. Mit erläuternden Vorbemerkungen. Gotha, Perthes. 20 S. u. 12 Bl.

F. Nöſſelt's, Prof. in Breslau, Kleine Mythologie der Griechen und Römer für höhere Mädchenſchulen und die Gebildeten des weiblichen Geſchlechts. 4. verbeſſerte Aufl. Durchgeſehen von Rector Fr. Kurts. Leipzig, Fleiſcher. 113 S.

C. V. W. Nerling, Collegienrath und Prof. am G. in Dorpat, Lehrbuch der Arithmetik nebſt Beiſpielen und Aufgaben zum Gebrauch beim Unterr. in Gymn. und höhern Unterrichtsanſtalten. Dorpat, Laakmann. 136 S.

Derſelbe, Sammlungen von Beiſpielen und Aufgaben aus der Buchſtabenrechnung und Algebra. Dorpat, Laakmann. Die Aufgaben 160 S. Die Auflöſungen 76 S.

B. Effing, Das neue Preußiſche Gewicht nebſt Erläuterungen, Berechnungen und Tabellen über die Verwandlung des alten Gewichts in das neue (Zoll-) Gewicht und umgekehrt, ſo wie Beſtimmung der Preiſe des jetzigen Gewichts nach denen des früheren. Eſſen, Bädeker. 32 S. 7½ Sgr.

C. VI. Dr. A. Mouſſon, Prof. an der Schweiz. polyt. Schule, Die Phyſik auf Grundlage der Erfahrung. 1. Abth. Phyſik der Materie. Mit vielen gravirten Abbildungen. Zürich, Schultheß. 291 S.

C. VII. Dr. J. G. Lüdde, Compendium der Allgemeinen Erdkunde nach den Fortſchritten der Wiſſenſchaft und ihrer Methodik ſyſtematiſch bearbeitet für Lehrer und Schüler der Gymnaſien und Realſchulen. Berlin, Hempel. 303 S. 22½ Sgr.

E. von Sydow u. H. Berghaus, Karte von Deutſchland. Mit Hauptrückſicht auf natürliche Bodengeſtaltung. Im Maßſtabe von 1: 2200000. 2. Aufl. Gotha, Perthes.

Dr. L. G. Blanc's Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl. Herausgegeben von Dr. A. Dieſterweg. 3. Bd. 11. — 15. Heft. 722 S. 1 Thlr. 20 Sgr. Braunſchweig, Schwetſchke. Mit über 100 eingedr. Illuſtr.

H. Wagner, Das Buch der Natur. Naturwiſſenſchaftliche Lebensbilder für Jung und Alt. Mit 10 Illuſtr. in Tondruck und 4 Holzſchn. Glogau, Flemming 130 S.

C. VIII. J. Pokorny, L. an der Realſch. in Brünn, Zweiter Unterricht im Schön- und Schnellſchreiben. Current. 3. u. 4. Heft. à 12 Bl. à 4 Sgr. Brünn, Winiker.

P. von Gersdorff, Anleitung zur Erlernung der deutſchen Stenographie nach verbeſſertem Rogolſchen Syſtem Zum Selbſtunterricht bearbeitet auf Anordnung des akadem. Stenographen-Vereins Tironia. Leipzig, Voigt. 52 S.

C. IX. Dr. F. Matthieu, ev. ref. Pfarrer, Johann Calvin: Vom Abendmahl des Herrn. (De Coena Domini.) In deutſcher Ueberſetzung mit erklärenden Anmerkungen. Paſewalk, Braune. 48 S.

D. I. C. Räbel, L. in Berlin, Erſtes Leſebüchlein. Mit 31 Illuſtr. von Pletſch. I. Verſinnlichung der Buchſtaben. II. Leſeübungen. III. Ein Alphabet von kleinen Gedichten. Berlin, Schneider. 32 u. 50 S.

D. V. H. Wendel, Paſtor, Bibliſche Geſchichten des alten und neuen Teſtaments für Schulen mit den Worten der Schrift erzählt und mit Bibelſprüchen und Liederverſen erläutert. Breslau, Dülfer. 183 S. 5 Sgr.

Anzeigen.

Im Verlage der **Hahn'ſchen Hofbuchhandlung in Hannover** iſt ſo eben wieder neu erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu erhalten:

Geſchichte der Griechen und Römer

mit Beziehung auf die vorzüglicheren Völker, die mit jenen in Berührung kamen, und mit beſonderer Rückſicht auf Archäologie und Literatur.

Ein Hand- und Lehrbuch

von

Dr. Joſeph Beck,

Großherzoglich Badiſchem Geh. Hofrath.

Dritte Ausgabe in neuer Bearbeitung.

gr. 8. 1858. 1 1/3 Rthlr.

Dieſes jetzt ſchon in der dritten Ausgabe erſcheinende Werk des geiſtreichen Herrn Verfaſſers zeichnet in möglichſt gedrängten doch anſchaulichen Umriſſen die genetiſche Entwickelungsgeſchichte eines Volks- und Nationallebens, das wie kaum ein anderes, die reichſte Fülle belebender Elemente für alle Zeiten enthält.

Unſere geſammte Litteratur bietet kein Buch dar, das die klaſſiſche Geſchichte, deren Verſtändniß fortwährend die unerläßliche Bedingung des Verſtändniſſes unſerer Zuſtände iſt, bei ſolcher Gedrängtheit ſo **plaſtiſch** und **anſchaulich** für jeden Gebildeten darſtellt und daher weitläuftige Bände zu erſetzen geeignet iſt. Dieſe Vorzüge treten in dieſer ganz neuen Bearbeitung noch entſchiedener hervor, bei welcher der Herr Verfaſſer die neueſten Forſchungen ſo weit ſie mit dem Plane ſeines Werkes übereinſtimmen, ſorgfältig benutzte. Die Ausſtattung iſt dem gediegenen Inhalte angemeſſen.

Zu Prämien empfohlen!

Griechiſche Literatur.

Geſchichte der griechiſchen Literatur für Gymnaſien und höhere Bildungsanſtalten von Dr. Eduard Munk 1r Theil Poeſie. 2r Theil Proſa. Beide Theile zuſammen 68¾ Bog 1849. 50. 8. geh. 3 Rthlr.

„Das Buch verdient für Schüler-Bibliotheken in mehreren Exemplaren angeſchafft, beſonders auch als Prämienbuch empfohlen zu werden."

Bayeriſche Gymnaſialblätter.

Im Verlage der **Hahn'schen Hofbuchhandlung in Hannover** ist so eben mit dem dritten Hefte **vollständig** erschienen und durch alle Buchhandlungen zu erhalten:

Arithmetik und Algebra

für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht

bearbeitet von

Ch. Lud. Schoof,

Oberlehrer der Mathematik am Gymnasium und der Königlichen Bergschule zu Clausthal.

Drei Hefte. gr. 8. Preis 1⅔ Thlr.

Jedes der drei Hefte ist für den stufenweise fortschreitenden Unterricht auch einzeln verkäuflich und kostet Heft I. 12½ Sgr., II. 20 Sgr., III. 17½ Sgr.

So eben ist in meinem Verlage erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Grundlinien

der

Neueren Geometrie

mit besonderer Berücksichtigung der metrischen Verhältnisse an Systemen von Punkten in einer Graden und einer Ebene.

Von

Dr. Benjamin Witzschel,

Lehrer der Mathematik am Krause'schen Institut in Dresden.

Mit in den Text gedruckten Holzschnitten.

gr. 8. geh. Preis 2 Thlr.

Leipzig, im December 1857.

B. G. Teubner.

Nachstehende **weitverbreitete** und **vielfach eingeführte Schulbücher** erschienen so eben in **neuen Auflagen** und sind in allen Buchhandlungen vorräthig:

Bernardin de St. Pierre, Paul und Virginie mit Anmerkungen und einem Wörterbuche von Dr. Ed. Hoche. 5. Aufl. 7½ Ngr.

Fénélon, les aventures de Télémaque avec des notes grammaticales et un vocabulaire par Dr. Ed. Hoche. 11me édition. 15 Ngr.

Nösselt, Prof., kleine Mythologie der Griechen und Römer, für höhere Mädchenschulen. 4. verbesserte Aufl. 11¼ Ngr.

Verlag von Ernst Fleischer in Leipzig.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 4. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

A. Culturpolitiſche Rundſchau.

Oeſterreich.

Das öſterreichiſche Concordat hat eine neue Vollſtreckung erhalten die ihm faſt mehr giebt, als Art. VIII. der Kirche verhieß; das Epiſkopat hat damit einen Sieg gewonnen, der ihm noch unberechenbare Erfolge, ſichert. Dieſer neue Gewinn der Kirche iſt die Verordnung des Miniſteriums für Cultus und Unterricht vom 27. October v. J., welche die Regelung des Volksſchulweſens in Ungarn, der ſerbiſchen Woiwodſchaft, Croatien und Slavonien enthält. Als das Concordat erſchien, waren die Akatholiken mit Recht beſorgt, daß die Schulen, zu deren Erhaltung ſie mit ihren Mitteln beitragen, einer Oberleitung anvertraut würden, die ihre Kinder einer fremden kirchlichen Disciplin unterwirft. Dieſe Befürchtung iſt vollkommen in Erfüllung gegangen. Jene Verordnung erſtreckt ſich zwar nur auf die katholiſchen Volksſchulen. Aber unter dieſer Bezeichnung verſteht ſie alle beſtehenden oder noch zu errichtenden Volksſchulen, ſo weit ſie nicht ausdrücklich, ſpeciell und ausſchließlich von proteſtantiſchen oder jüdiſchen Cultusgemeinden errichtet und aus ihren Mitteln erhalten werden. Alle Volksſchulen, die nicht unter dieſe Kategorie fallen, ſollen fortan als katholiſche Volksſchulen betrachtet werden. Artikel 8 des Concordats hatte beſtimmt, daß die für Katholiken beſtimmten Volksſchulen der kirchlichen Beaufſichtigung unterworfen ſein ſollen; die jetzige Verordnung macht ſie aber zu kirchlichen Anſtalten, auf welche der Staat fortan nur noch einen unweſentlichen Einfluß üben wird. Ueber die Trivialſchulen und die gewöhnlichen Pfarrſchulen gebietet die geiſtliche Behörde faſt ausſchließlich; bei der Organiſation und Verwaltung der Unterreal- und Hauptſchulen iſt ſie der eigentlich maßgebende Factor, dem gegenüber dem Staat nur das formelle Geſchäft der Ausfertigung der

kirchlichen Beſchlüſſe bleibt. Den Concurs für die Lehrerſtellen an den letzteren Anſtalten und zu dem Directorpoſten hat zwar die Landesſtelle auszuſchreiben; allein die betreffenden an die Landesſtelle gerichteten Geſuche ſind bei der Schulbezirksaufſicht oder, falls die Hauptſchule unmittelbar unter dem Diözeſan-Schulen-Oberaufſeher ſteht, bei dem biſchöflichen Ordinariate ſelbſt einzubringen. In jedem Falle werden die Geſuche an das biſchöfliche Ordinariat geleitet, welches ſeinen Vorſchlag der Landesſtelle erſtattet. Nur die Directoren der Muſter-Hauptſchulen, die Directoren und Lehrer der dreiklaſſigen Unter-Realſchulen und die Präparandenlehrer werden von dem Miniſterium ſelbſt, aber auf Vorſchlag des Ordinariats ernannt, der in jedem Falle nur maßgebend ſein kann. Damit der ernannte Lehrer von vorn herein die Behörde, der er unmittelbar untergeben iſt, als ſolche erkenne, wird zwar ſein Anſtellungsdecret von der Landesſtelle ausgefertigt, allein von dem Ordinariate ihm zugeſtellt und von dieſem ſeine Beeidigung vorgenommen Das Geſetz beſtimmt endlich, daß alle nach dieſer Verordnung angeſtellten Lehrer, alſo auch die von der kirchlichen Behörde ohne weitere Intervention ernannten, nur von der Landesſtelle nach gepflogener Verhandlung mit dem Ordinariate, ihres Dienſtes entlaſſen werden können. Allein auch in dieſem Punkte wird der Staats-Regierung nur die formelle Zuſtimmung zu den Anträgen und Forderungen des Epiſkopats übrig bleiben. — Nach dem Erfolge, den das Epiſkopat mit dieſer Verordnung davongetragen hat, läßt ſich auf baldige neue Siege ſchließen. Diejenigen geiſtlichen Oberen, die an einzelnen Gymnaſien den geſetzlich vorgeſchriebenen Unterricht in den Naturwiſſenſchaften eigenmächtig geſtrichen oder beſchränkt haben, rechnen mit Sicherheit darauf, daß die künftige Studien-Ordnung ihren Anſichten und Wünſchen entſprechen wird. — Die kaiſerliche Entſchließung in Betreff der neuen theologiſchen Facultät zu Innſpruck und ihre Uebertragung an den Jeſuiten-Orden iſt jetzt publizirt und vom 4. November datirt.

Es hat namentlich das Jeſuitengymnaſium zu Feldkirch in Vorarlberg, welches das Oeffentlichkeitsrecht genießt, ſchon im Schuljahr 1856—1857 im Untergymnaſium den Unterricht in den Naturwiſſenſchaften gänzlich eingeſtellt und im Obergymnaſium, was die Zahl der Lehrſtunden anbelangt, auf ein geringeres Maaß zurückgeführt, als durch den Lehrplan vom Jahre 1854 vorgeſchrieben iſt.

Was die von der clericalen Partei geforderten Modificationen des Normal-Lehrplans betrifft, ſo werden wir über dieſelben in der I. Abth. der Revue uns weiter auslaſſen, wenn wir über die trefflichen Aufſätze in der öſterr. Gztſchrft, die ſich gegen dieſelben ausſprechen, berichten. Hier geht uns nicht die pädagogiſche Bedeutung der Gymnaſialreform an, ſondern

die culturpolitiſche Frage, das heißt nicht die zunächſt müßige, ob es wohlgethan ſei, wenn die bürgerliche Geſellſchaft ihren Antheil an der öffentlichen Erziehung der Kirche überläßt, oder mit dem Begriff der bürgerlichen Freiheit vereinbar, daß ſie ihn dieſer überlaſſen muß. Wir discutiren auch nicht die Frage vom Schulregiment, wir regiſtriren nur, daß der Staat in Oeſterreich der kathol. Kirche eine ganz exorbitante Rechtsſphäre einräumt. Es ſchreibt z. B. die deutſche allgem. Ztg.:

Bei der Wiener Statthalterei ſollten zwei dem geiſtlichen Stande angehörende neuernannte Profeſſoren in üblicher Weiſe beeidet werden, in Gegenwart des Statthalters. Der Verleſung der hergebrachten Formel, daß ſie nämlich „Sr. Majeſtät dem Kaiſer und den von ihm eingeſetzten Obrigkeiten Treue und Gehorſam leiſten, die Erziehung der Jugend ſich ſorgſam angelegen ſein laſſen und nichts unternehmen wollen, was gegen das Wohl oder die Ruhe des Staats verſtoßen könnte", hörten ſie ruhig und gelaſſen zu; aber als ſie den Eid durch Aufheben der Finger bekräftigen ſollten, erklärten ſie, dies nur dann thun zu können, wenn nach der Angelobung für die Regierung der Satz eingeſchaltet würde: „unbeſchadet der Rechte unſers geiſtlichen Oberhaupts!" Die Eidesleiſtung mußte demnach ſiſtirt werden; die hierüber geſtellte Anfrage an den Miniſter des Innern brachte aber kurz darauf die Genehmigung der Einſchaltung jenes Vorbehalts bei Eidesleiſtung für Profeſſoren aus dem geiſtlichen Stande.

Daß das Verhältniß zwiſchen Staat und Kirche dabei noch keineswegs überall feſt beſtimmt iſt, zeigt ſich in Siebenbürgen. Einer der eifrigſten Biſchöfe in Oeſterreich, ſchreibt das „Frankfurter Journal", iſt jener in Siebenbürgen, und ſeiner Energie, ſowie ſeiner ganz beſonderen Sorgfalt um das Schulweſen wird von allen Seiten große Anerkennung gezollt. Demungeachtet iſt er in fortwährenden Differenzen mit dem Cultus- und Unterrichts-Miniſterium, und die Urſache ſeiner jüngſten Anweſenheit in Wien ſoll den Zweck gehabt haben, mehrere wichtige Streitpunkte zur Ausgleichung zu bringen. Einer der wichtigſten Punkte iſt die Ausnahmsſtellung, welche gegenwärtig der Biſchof von Siebenbürgen zur Regierung in Angelegenheit der Gymnaſien einnimmt. Während in allen Provinzen die Gymnaſien, auch wenn ſie ſich vollſtändig unter geiſtlicher Leitung befinden, unter dem Einfluſſe des Unterrichtsminiſteriums ſtehen und die daſelbſt angeſtellten Lehrer der Ernennung oder Beſtätigung deſſelben bedürfen, ſo beſteht in Siebenbürgen noch die Uebung, daß die Ernennung der Lehrer direct vom Biſchofe ausgeht. Das Miniſterium iſt nun bemüht, es von dieſem Verhältniſſe abzubringen, wogegen der Biſchof ſich entſchieden wehrt und auf alte Rechte des Landes ſich ſtützt. Auch die jüngſte Anweſenheit des Biſchofs ſoll zu keiner Verſtändigung geführt haben.

Dagegen conſtatirt ein jüngſthin an die Statthalterei von Böhmen ergangener Erlaß des Miniſteriums für Cultus und Unterricht jedoch die Bereitwilligkeit des letztern, überall, wo ſich Solches empfiehlt, auch die Mitaufſicht ſtädtiſcher Schuldeputationen bei ſolchen Schulen zuzulaſſen. Hier käme alſo wenigſtens ein Surrogat der Schulgemeinde einigermaßen zu ihrem Recht.

Wie tiefen Einfluß übrigens der Clerus nicht blos in die öffentlichen, ſondern auch in Privatſchulen gewinnen kann, das lehrt nicht blos die Vorgeſchichte der Wiener Handelsakademie, deren Eröffnung lange dadurch verzögert wurde, daß an derſelben nicht ein Jude Lehrer des Rechnens, und nicht ein Proteſtant Lehrer der Naturwiſſenſchaften werden ſollten. Nach dem F. J. mußte auf höhere geiſtliche Anforderung ein proteſtantiſcher Tanzmeiſter aus dem Fröhlich'ſchen Mädchen-Erziehungs-Inſtitut und ebenſo ein Proteſtant aus der Hermannſchen Schönſchreibe-Lehranſtalt in Wien ungeſäumt entlaſſen werden. Daß derſelbe Einfluß die Verwerfung der von dem Proteſtanten Rahl für das Arſenal entworfenen Cartons zu den dort auszuführenden Frescogemälden durchgeſetzt, und die Ausführung der Arbeit einem ſtreng katholiſchen Maler zugewendet hat, mag als Anekdote hier nicht unerwähnt bleiben.

Die Handelsſchule in Wien iſt nunmehr übrigens doch durch einen Compromiß ins Leben getreten. Sie ſoll aus einer Vorbereitungs- und zwei Fachklaſſen, worin die höheren Gegenſtände gelehrt werden, beſtehen. Auf die Vorbereitungsklaſſe finden die Beſtimmungen des Concordats für Mittelſchulen (Art. VII.) Anwendung und dürfen bei derſelben nur katholiſche Lehrer fungiren. Auf die zwei Fachklaſſen, welche die eigentliche Handels-Akademie bilden, finden die concordatlichen Beſtimmungen keine Anwendung und werden die Lehrerſtellen in denſelben ohne Berückſichtigung des Glaubensbekenntniſſes beſetzt. Die Herren Zekelli und Spitzer wurden übrigens vorläufig und zwar nur für ein Jahr als Lehrer der Phyſik und Algebra an der Vorbereitungsklaſſe vom hohen Unterrichts- und Cultusminiſterium genehmigt. — Nach der „Zeit" haben die böhmiſchen Biſchöfe das Verlangen geſtellt, daß dem Religionslehrer der Rang vor allen übrigen Lehrern und unmittelbar nach dem Director eingeräumt werde, ſo daß die übrigen Lehrer demſelben nicht coordinirt, ſondern ſubordinirt erſcheinen. Dies Verlangen ſoll in ziemlich kategoriſchen Ausdrücken abgefaßt ſein. Es wird weitere Aufklärung darüber abzuwarten ſein, ob der Religionslehrer den übrigen vorgeſetzt nicht blos ſcheinen, ſondern ſein ſoll. Handelte es ſich nur um die Rangordnung, ſo wäre die Sache weniger erheblich. Indes bei den Anſprüchen, die der Clerus in Oeſterreich erhebt und bei den Erfolgen, die er erringt, kann man nicht ſicher ſein, ob nicht jeder einzelne

Religionslehrer dazu beſtallt wird, dem Lehrer-Collegium gegenüber die Kirche darſtellen zu ſollen. So iſt z. B. den Mitgliedern des Jeſuitenordens von Seiten des Unterrichtsminiſteriums, wie das Frankf. J. meldet, vor einigen Monaten die ausnahmsweiſe Bewilligung zu Theil geworden, mit Nachſicht der vorgeſchriebenen Prüfung an den Gymnaſien unbeanſtandet zu den Profeſſuren zugelaſſen zu werden, inſofern ſie nur von den Directoren dieſer Lehr-Inſtitute (zumeiſt Geiſtlichen) hierzu befähigt erklärt worden.

Die Jeſuiten verſehen in der Wiener Univerſitätskirche den Gottesdienſt. Sie haben auch ſeit November v. J. die theologiſche Facultät der Univerſität zu Inſpruck inne. Man ſpricht davon, daß dies wider den Willen des Erzbiſchofs von Salzburg der Fall ſei, und daß dieſer, wie der Biſchof von Brixen ihren Theologen den Beſuch von Inſpruck nicht geſtatten möchte.

Indem ich dies Blatt in die Preſſe gebe, treffe ich zwei merkwürdige Journal-Artikel, die das Urtheil über die oben gemeldete Befreiung der Mitglieder des Jeſuitenordens von der Staatsprüfung für das Gymnaſial-Lehramt, wenn es deſſen noch bedürfte, weſentlich erleichtern und ſichern. Das 2. Heft der „Neuen Jahrbb. für Philol. und Pädag.", Bd. 77, S. 138 ff. enthält einen Bericht über eine lateiniſche und über eine griechiſche Schulgrammatik, beide eingeführt auf dem dem Jeſuitenorden übergebenen Gymnaſium in Raguſa. Wir bitten unſere Leſer dringend, über dieſe specimina eruditionis ſich l. c. informiren zu laſſen. Ein paar Proben ſollen unſrer Bitte nur noch mehr Gewicht geben. „Masculinum genus non est quod virum significat, sed cui praeponitur pronomen *hic*, ut hic dominus. *commune trium* sive *omne*, cui praeponuntur pronomina *hic* et *haec* et *hoc*, ut *hic* et *haec* et *hoc prudens*. fero bildet die 2. Perſon praes pass. fereris. fio hat die Imperative fito, fitote, fiunto. — Die Modi ſind: Indicativ, Imperativ, Conjunctiv, Optativ, Potentialis, Permiſſivus, Conceſſivus, Infinitivus. Von doceo z. B. heißt der Opt. Praes. und Imperf.: utinam docerem, fut.: utinam doceam. — vulpes hat im Genetiv vulpis, obgleich das Stammwort pes, pedis hat. — Aus der Syntax: Conſtruction des verbum neutrum: 1) Neutra mit doppeltem Nom.: sum, vivo, venio (juste pieque legatus venio), eo (redeo iratus); 2) mit Gen., 3) mit Dativ, 4) mit Accuſativ: sero (serit arbores). — Gewarnt wird im 3. Capitel der figurata constructio u. a. vor den Barbarismen gladia ſtatt gladii, legebo ſtatt legam, thrao ſtatt traho. Citirt werden von dem Verf. G. J. Vossius gramm. Lat. in usum schol. Amst. 1710 und Alvarus de instit. gramm. Venetiis 1575. Zu letzterem hat der Verf. „be-

ſonders ſeine Zuflucht genommen". Die griechiſche Grammatik erklärt der Herr Referent für „noch unterhaltender"; wenn wir die Etymologie Ἀχιλεύς, quia ἄχος τοῖς Ἰλιεῦσιν ἐνεποίησε, hier anmerken, ſo iſt ſie noch nicht das luſtigſte. Der Herr Ref. ſagt: „Die Unwiſſenheit des Verfaſſers dieſer Grammatik iſt ſo bodenlos, daß jeder Verſuch ſie zu ermeſſen oder zu vergleichen vergeblich iſt . . . Wie muß es mit dem philologiſchen Wiſſen eines Lehrer-Collegiums ſtehen, das ein ſolches Buch zum Führer ſeiner Schüler erwählt!" „Wenn das Gymnaſium eines Ordens, der unter den Schulwiſſenſchaften nur die philologiſchen zu pflegen offen erklärt, gerade auf dieſem Gebiete ſelbſt die Unwiſſenheit auf den Thron erhebt, und wenn dennoch ſeine Schüler auf den Grund ſolches Unterrichts die Maturitäts-Prüfung ablegen, und dadurch daſſelbe Recht erlangen, wie an jedem ordentlichen Gymnaſium: da muß die innere Fäulniß und Zerſetzung unaufhaltſam um ſich greifen. Bei ſolchem Verfahren wird die Inſchrift auf dem Burgthore der öſterreichiſchen Reſidenz: Iustitia regnorum fundamentum ſollen wir ſagen zur beißenden Ironie oder zur drohenden Warnung".

Nach ſolchen Aufklärungen wird es begreiflich, warum die Frage, ob der naturhiſtoriſche Unterricht im Unter-Gymnaſium durch ſprachlichen verdrängt werden ſoll, für Oeſterreich eine ganz andere Bedeutung hat, als für uns im übrigen Deutſchland.

Nun zu Nummer 2. Herr Dr. Roth in Stuttgart bietet in Nr. 1 des Correſpondenzblattes 1858 einen Vorſchlag und Stoff zu logikaliſchen Vorübungen. Der Vorſchlag iſt, kurz geſagt, der, den ehrlichen logiſchen Cajus endlich zu penſioniren und die Theorie der Logik erſt vorzutragen nach einer reichen Menge praktiſcher Uebungen. Für letztere giebt der Verf. eine Beiſpielſammlung, bei deren Wahl von Nr. 44 bis 82 »ihn noch eine zweite Rückſicht geleitet hat.«

„Es ſcheint mir von Werth für die intellectuelle und ſittliche Bildung unſerer Jugend aller chriſtlichen Bekenntniſſe, und vor Allem für die Bildung und geiſtige Bewaffnung künftiger Theologen und Juriſten, daß ſie die Mittel und Wege kennen lernen, wodurch die den Menſchen von Gott zur Verkündigung der Wahrheit verliehene Sprache zur Irreleitung und Verdunkelung des Wahrheitsſinnes und zur Untergrabung der Religion gebraucht worden iſt. Die ſophiſtiſchen Kunſtſtücke kennen zu lernen, hat freilich beinahe nur geſchichtlichen Werth: es ſollte aber doch Jeder bis auf einen gewiſſen Grad wenigſtens von den Spielereien der Sophiſten etwas wiſſen. Dagegen das Weſen des Jeſuitismus zu erkennen, iſt für die Praxis des öffentlichen und des perſönlichen Lebens, beſonders in dieſer gegenwärtigen Zeit, überaus wichtig, vornehmlich auch darum, weil der fleiſchliche Sinn unſers Zeitalters ſich ſo gerne von den Pflichten, welche

dieſelben ſein werden, ſo lange unſer Geſchlecht beſteht, ganz mit den gleichen Täuſchungen und Trugſchlüſſen frei zu machen ſtrebt, wodurch die jeſuitiſche Caſuiſtik für jede Verſündigung des Menſchen an ſich ſelbſt und am Nebenmenſchen Rechtfertigungen und Erleichterungen erdacht hat. Die Proben von dieſer Caſuiſtik ſind faſt alle genommen aus: Les Provinciales, ou les lettres écrites par *Louis de Montalte (Pascal)* à un Provincial de ses amis. Cologne 1659. Pascal hat die betreffenden Stellen aus den Originalſchriften der Jeſuiten mit größter Treue ausgehoben und überſetzt und mit genauen Citaten belegt, welche ich zum Theil verglichen habe. Für Diejenigen, welche den wahrhaft edeln Geiſt nicht kennen, ſei angefügt, daß die chriſtliche Wahrheit nach der Auffaſſung der römiſch-katholiſchen Kirche niemals einen ſcharfſinnigeren, wahrhaftigeren und wärmeren Vertreter gefunden hat, als eben dieſen Pascal. Endlich für Diejenigen, welche Pascals Glaubwürdigkeit dadurch anzweifeln möchten, daß ſie die ausgehobenen Stellen etwa als Ausſprüche der einzelnen Caſuiſtiker, als individuelle, dem Jeſuitismus im Ganzen fremde Anſichten darſtellten, ſei noch angefügt, daß niemals das Buch eines Jeſuiten ohne die Approbation ſeiner Obern gedruckt worden iſt, worüber förmliche Verordnungen von den franzöſiſchen Königen, Heinrich III., Heinrich IV. und Ludwig XIII. ausgegangen ſind, ſo daß der ganze Orden für jede Schrift eines ſeiner Mitglieder verantwortlich iſt."

Somit iſt alſo noch heut der Jeſuitenorden verantwortlich für Lehren wie folgende:

Quidquid potestatis permissum fuit Pontifici in Vetere Testamento, hoc etiam in Novo permissum illi est. At in Vetere permissum illi fuit, ut deponeret reges, si id meriti essent: ergo etiam in Novo. — Reges et principes, qui violaverint privilegia monasteriis a Pontifice concessa, excommunicandos et sua dignitate ac honore privandos esse. — Igitur prima conditio est, ut rex meritus sit depositionem: an autem meritus sit, ex prudentia doctorum ac piorum hominum judicio aestimandum est.

Der Jeſuit Martin Becan.

Les valets, qui se plaignent de leurs gages, peuvent ils d'eux mêmes les croître en se garnissant les mains d'autant de bien appartenant à leurs maîtres, comme ils s'imaginent en être nécessaire pour égaler les dits gages à leur peine? Ils le peuvent en quelques rencontres, comme lorsqu'ils sont si pauvres en cherchant condition, qu'ils ont été obligés d'accepter l'offre, qu'on leur a faite, et que les autres valets de leur sorte gagnent davantage ailleurs.

Der Jeſuit Bauny.

Celui, qui fait banqueroute, peut-il en sûreté de conscience retenir de ses biens autant qu'il est nécessaire pour faire subsister sa famille avec honneur, ne indecore vivat? Je soutiens qu'oui, avec *Lessius*; et même encore, qu'il les eut gagné par des injustices et des crimes connus de toutlemonde: quoiq'en ce cas il n'en puisse pas retenir une aussi grande quantité qu'autrement. Der Jeſuit Escobar.

Andere ſolche Lehren möge man bei Herrn Dr. Roth oder bei Pascal einmal wieder nachleſen.

Die Convention des Römiſchen Stuhls mit Württemberg vom 8. April 1857.

Art. I. *) In Betreff der Beſetzung des biſchöflichen Stuhles von Rottenburg, der Kanonikate und der Präbenden an der Domkirche bleibt es lediglich bei dem mit dem heil. Stuhle früher vereinbarten Verfahren.

Art. II. Der Biſchof wird, bevor er die Leitung ſeiner Kirche übernimmt, vor Sr. königl. Majeſtät den Eid der Treue in folgenden Worten ablegen:

„Ich ſchwöre und gelobe auf Gottes heiliges Evangelium, wie es einem Biſchof geziemt, Ew. königl. Majeſtät und allerhöchſt Ihren Nachfolgern Gehorſam und Treue. Ingleichen ſchwöre und gelobe ich, an keinem Verkehr oder Anſchlag, welcher die öffentliche Ruhe gefährdet, theilzunehmen, und weder inner noch außer den Grenzen des Königreichs irgend eine verdächtige Verbindung zu unterhalten; ſollte ich aber in Erfahrung bringen, daß dem Staat irgend eine Gefahr drohe, zu Abwendung derſelben nichts zu unterlaſſen."

Art. III. Die königl. Regierung wird die von ihr ſtets anerkannte Verbindlichkeit zur realen Dotation des Bisthums erfüllen, ſobald es die Verhältniſſe zulaſſen.

Art. IV. Zur Leitung ſeiner Diöceſe wird der Biſchof die Freiheit haben alle jene Rechte auszuüben, welche demſelben in Kraft ſeines kirchlichen Hirtenamts laut Erklärung oder Verfügung der heiligen Kirchengeſetze nach der gegenwärtigen, vom heil. Stuhl gutgeheißenen Disciplin der Kirche gebühren, und insbeſondere a) alle Pfründen zu verleihen, mit Ausnahme von jenen welche einem rechtmäßig erworbenen Patronatsrecht unterliegen; b) ſeinen Generalvicar, die außerordentlichen Mitglieder des Ordinariats, ſo wie die Landdecane zu erwählen, zu ernennen, beziehungsweiſe

---

*) Dieſe Ueberſetzung der Artikel iſt dem „Staats-Anz." entnommen.

zu beſtätigen; c) die Prüfungen für die Aufnahme in das Seminarium und für die Zulaſſung zu Seelſorgerſtellen anzuordnen, auszuſchreiben und zu leiten; d) den Clerikern die heiligen Weihen zu ertheilen, nicht nur auf die beſtehenden kanoniſchen, ſondern auch auf den von ihm ſelbſt anzuweiſenden Tiſchtitel hin; e) nach den kanoniſchen Vorſchriften alles das anzuordnen, was den Gottesdienſt, die kirchlichen Feierlichkeiten und diejenigen Religionsübungen betrifft, welche die Aufweckung und Befeſtigung des frommen Sinnes der Gläubigen zum Zweck haben; f) Diöceſanſynoden einzuberufen und abzuhalten, ſo wie Provinzialconcilien zu beſuchen; g) in ſeinem Kirchenſprengel vom heil. Stuhl genehmigte religiöſe Orden oder Congregationen beiderlei Geſchlechts einzuführen. Jedoch wird ſich der Biſchof, betreffend dieſen letzteren Punkt, in jedem einzelnen Fall mit der königl. Regierung ins Einvernehmen ſetzen.

Art. V. Ueber alle kirchlichen Rechtsfälle welche den Glauben, die Sacramente, die geiſtlichen Verrichtungen und die mit dem geiſtlichen Amt verbundenen Pflichten betreffen, hat der Gerichtshof des Biſchofs zu erkennen nach Vorſchrift der Kirchengeſetze und nach den Beſtimmungen des Concils von Trident. Somit wird derſelbe auch über Eheſachen entſcheiden; jedoch bleibt das Urtheil über die bürgerlichen Wirkungen der Ehe den weltlichen Gerichten überlaſſen. Desgleichen wird der Biſchof unbehindert den Wandel der Geiſtlichen überwachen, und wo dieſe durch ihr Betragen oder in irgend einer andern Weiſe zu Ahndungen Anlaß geben, in ſeinem Gericht die den kirchlichen Geſetzen entſprechenden Strafen über die Schuldigen verhängen, wobei jedoch der kanoniſche Recurs gewahrt bleibt. Gegen Laien welche ſich Uebertretungen kirchlicher Satzungen zu Schulden kommen laſſen, ſteht es dem Biſchof zu, die kirchlichen Cenſuren in Anwendung zu bringen. Wenn gleich über das Patronatrecht das kirchliche Gericht zu entſcheiden hat, ſo gibt doch der heilige Stuhl ſeine Einwilligung daß, wenn es ſich um ein Laienpatronat handelt, die weltlichen Gerichte ſprechen können über die damit in Verbindung ſtehenden civilrechtlichen Anſprüche und Laſten, ſo wie über die Nachfolge in demſelben; der Streit mag zwiſchen den wahren und den angeblichen Patronen, oder zwiſchen den Geiſtlichen welche von dieſen Patronen für die Pfründe bezeichnet wurden, geführt werden. Mit Rückſicht auf die Zeitverhältniſſe gibt der heilige Stuhl ſeine Zuſtimmung daß die rein weltlichen Rechtsſachen der Geiſtlichen, wie Verträge, Schulden, Erbſchaften, von dem weltlichen Gericht unterſucht und entſchieden werden. Desgleichen hindert der heilige Stuhl nicht, daß Streitigkeiten über civilrechtliche Anſprüche und Laſten der Kirche und Beneficien, über Zehnten und über Kirchenbaulaſt von dem weltlichen Gericht geſchlichtet werden. Aus gleichem Grund iſt der heilige Stuhl nicht entgegen, daß die Cleriker

wegen Verbrechen und Vergehen, wider welche die Strafgeſetze des Königreichs gerichtet ſind, vor das weltliche Gericht geſtellt werden; jedoch liegt es dieſem ob hievon den Biſchof ohne Verzug in Kenntniß zu ſetzen. Wenn das gegen einen Geiſtlichen gefällte Urtheil auf Tod oder Gefangenſchaft von mehr als fünf Jahren lautet, ſo wird man jedesmal dem Biſchof die Gerichtsverhandlungen mittheilen, und ihm möglich machen den Schuldigen in ſo weit zu hören, als es nothwendig iſt um über die zu verhängende Kirchenſtrafe entſcheiden zu können. Daſſelbe wird auf Verlangen des Biſchofs auch dann geſchehen wenn auf eine geringere Strafe erkannt worden iſt.

Art. VI. In kirchlichen Angelegenheiten wird der wechſelſeitige Verkehr des Biſchofs, des Clerus und des Volks mit dem heil. Stuhl völlig frei ſein. Ebenſo wird der Biſchof mit ſeinem Clerus und dem Volk frei verkehren. Daher können die Belehrungen und Erlaſſe des Biſchofs, die Actenſtücke der Diöceſanſynoden, des Provinzialconcils und des heil. Stuhls ſelbſt, die von kirchlichen Angelegenheiten handeln, ohne vorgängige Einſicht und Genehmigung der k. Regierung veröffentlicht werden.

Art. VII. Die religiöſe Unterweiſung und Erziehung der katholiſchen Jugend in allen öffentlichen und Privatſchulen wird der Biſchof, gemäß der ihm eigenen Hirtenpflicht, leiten und überwachen. Darum wird derſelbe auch die Katechismen und Religionshandbücher beſtimmen, nach denen der Unterricht zu ertheilen iſt. In den Elementarſchulen ertheilt der Ortsgeiſtliche den Religionsunterricht; in anderen Lehranſtalten nur ſolche, denen der Biſchof Ermächtigung und Sendung dazu verliehen und nicht wieder entzogen hat.

Art. VIII. Dem Biſchof wird es freiſtehen Seminarien nach der Vorſchrift des Tridentiniſchen Concils zu errichten, und in dieſelben nach Bedürfniß und Nutzen der Diöceſe Jünglinge und Knaben zur Ausbildung aufzunehmen. Dieſe Anſtalten werden in Abſicht auf Einrichtung, Unterricht, Leitung und Verwaltung der völlig freien biſchöflichen Autorität unterſtellt ſein. Auch die Vorſteher und Lehrer derſelben wird der Biſchof ernennen, und ſo oft er es nothwendig oder zweckdienlich findet, wieder entlaſſen. So lange aber Seminarien in beſagter Form nicht errichtet ſind, und die weſentlich aus Staatsmitteln unterhaltenen Convicte zu Ehingen, Rottweil und Tübingen fortbeſtehen, werden in Betreff derſelben folgende Beſtimmungen eingehalten werden: a) dieſe Inſtitute ſtehen bezüglich der religiöſen Erziehung und der Hausordnung unter der Leitung und Aufſicht des Biſchofs; b) inſofern die Zöglinge dieſer Inſtitute den Unterricht an ſelbſtändigen ſtaatlichen Studienanſtalten erhalten, ſtehen ſie gleich den anderen Schülern unter den für dieſe Studienanſtalten geltenden Geſetzen und dem für dieſelben vorgeſchriebenen Lehrplan. Sollte aber der Biſchof bezüglich

der Gymnaſien hierin eine Aenderung für nothwendig oder zweckmäßig erachten, ſo wird er ſich ins Einvernehmen ſetzen mit der k. Regierung, welche auch ihrerſeits nichts ändern wird, ohne vorheriges Einvernehmen mit dem Biſchof; c) Vorſteher und Repetenten der genannten Inſtitute wird der Biſchof ernennen und entlaſſen; jedoch wird er dazu niemals ſolche auserſehen, von denen er weiß, daß ſie der k. Regierung aus erheblichen und auf Thatſachen beruhenden Gründen in bürgerlicher oder politiſcher Hinſicht minder angenehm ſind, und ebenſo jene entlaſſen, welche aus denſelben Gründen nach ihrer Anſtellung unangenehm geworden ſind; d) dem Biſchof ſteht es zu, dieſe Inſtitute zu viſitiren, eigene Abgeordnete den öffentlichen Prüfungen, zumal jenen für die Aufnahme neuer Zöglinge, beizugeben und ſich periodiſche Berichte erſtatten zu laſſen. e) die k. Regierung wird dafür Sorge tragen, daß an den oberen Gymnaſien, mit welchen die niederen Convicte verbunden ſind, nach und nach nur geiſtliche Profeſſoren angeſtellt werden.

Art. IX. Die katholiſch-theologiſche Facultät an der Landesuniverſität ſteht in Bezug auf das kirchliche Lehramt unter Leitung und Aufſicht des Biſchofs. Demnach kann derſelbe den Profeſſoren und Docenten die Ermächtigung und Sendung zu theologiſchen Lehrvorträgen ertheilen, und nach ſeinem Ermeſſen wieder entziehen, das Glaubensbekenntniß abnehmen, auch ihre Hefte und Vorleſebücher prüfen.

Art. X. Das Vermögen, welches die Kirche als ihr Eigenthum beſitzt, oder in Zukunft erwerben wird, iſt beſtändig unverletzt zu erhalten, und wird daſſelbe ohne Zuſtimmung der Kirchengewalt niemals eine Veränderung oder Veräußerung erleiden, noch werden deſſen Früchte zu anderen Zwecken verwendet werden; indeſſen unterliegt daſſelbe den öffentlichen Laſten und Abgaben, ſo wie den übrigen allgemeinen Geſetzen des Königreichs wie alles andere Eigenthum. Das Kirchenvermögen wird im Namen der Kirche unter der Aufſicht des Biſchofs von jenen verwaltet, welche nach Vorſchrift des kanoniſchen Rechts, oder nach dem Herkommen, oder durch ein Privilegium und eine beſondere Beſtimmung für irgend eine milde Stiftung zu ſolcher Verwaltung berufen ſind. Alle Verwalter aber ſind gehalten, auch wenn dieſes auf Grund der eben angeführten Titel andern gegenüber zu geſchehen hat, zugleich auch dem Biſchof oder ſeinen Bevollmächtigten jährlich Rechenſchaft von ihrer Verwaltung abzulegen. Mit Rückſicht auf die beſtehenden Verhältniſſe gibt ſofort der heil. Stuhl ſeine Zuſtimmung, daß die einzelnen Kirchenfabriken ſowie die übrigen kirchlichen Localſtiftungen im Namen der Kirche in der Weiſe auch ferner verwaltet werden wie ſie im Lande eingeführt iſt; nur ſollen Pfarrer und Landdecane ihre desfallſigen Verrichtungen im Auftrag des Biſchofs ausüben. Ueber die ſpezielle Aus-

führung dieſer Angelegenheit wird die k. Regierung mit dem Biſchof ein Uebereinkommen treffen. Ueberdies willigt der heil. Stuhl ein, daß, ſolange die Staatscaſſe zu den allgemeinen oder örtlichen Bedürfniſſen der Kirche Beiträge leiſtet, die vacanten Pfründen und der Intercalarfonds unter der Oberleitung des Biſchofs und im Namen der Kirche durch eine gemiſchte Commiſſion verwaltet werden. Die eine Hälfte der Mitglieder dieſer Commiſſion erwählt der Biſchof, hauptſächlich aus Geiſtlichen, die andere die k. Regierung aus Katholiken; den Vorſitz hat der Biſchof oder deſſen Bevollmächtigter. Die genauern Beſtimmungen hierüber werden in einem Uebereinkommen zwiſchen der k. Regierung und dem Biſchof feſtgeſetzt werden. Die Einkünfte des Intercalarfonds werden vor allem ſtets zur Ergänzung der Pfarrgehalte bis zur Congrua, zur Anweiſung von angemeſſenen Penſionen für altersſchwache oder gebrechliche Pfründner, zu den Tiſchtiteln für neu zu weihende Geiſtliche, und zu den Koſten der nothwendigen außerordentlichen Vicarien, etwaige Ueberſchüſſe aber nur für andere kirchliche Bedürfniſſe verwendet werden. Ueber die Erhaltung des Grundſtocks des Intercalarfonds, ſo wie über Verwendung der Erträgniſſe deſſelben wird die genannte Commiſſion der k. Regierung ſtets Gewißheit geben. Solange die gemiſchte Commiſſion zur Verwaltung des Intercalarfonds beſteht, übt dieſelbe die Oberaufſicht auch über die Verwaltuug der beſetzten Pfründen, welche deren jeweilige Inhaber nach kanoniſcher Vorſchrift zu führen haben.

Art. XI. Der Biſchof wird mit allen königl. Behörden unmittelbar verkehren.

Art. XII. Die mit der vorſtehenden Vereinbarung im Widerſpruch ſtehenden königl. Verordnungen und Verfügungen treten außer Kraft; ſoweit aber geſetzliche Beſtimmungen derſelben entgegenſtehen, werden dieſe geändert werden.

Art. XIII. Sollte ſich in Zukunft in Betreff dieſer Vereinbarung irgend eine Schwierigkeit ergeben, ſo werden Se. Heiligkeit und Se. k. Majeſtät ſich zu freundſchaftlicher Beilegung der Sache ins Einvernehmen ſetzen. (Folgen die Unterſchriften.)

Aus den Erläuterungen des Württemb. Staatsanzeigers theilen wir die die Schule betreffenden Abſchnitte mit. Zu lit c. des Artikels VI: Die Prüfungen für die Aufnahme in das Seminarium (worunter hier nicht die Convicte, ſondern das Prieſterſeminar in Rottenburg verſtanden iſt), ſowie für die Zulaſſung zu den Seelſorgerſtellen, hat die königl. Regierung als eine innere Angelegenheit der Kirche dem Biſchof überlaſſen. Sie hat dabei nicht verkannt, daß auch die Re-

gierung, ſchon um ihr ausgedehntes Patronatrecht würdig und zum Wohl der Kirche ausüben zu können, ein lebhaftes Intereſſe dabei hat theils von den allgemeinen Normen der Prüfungen und deren Einhaltung ſelbſt, theils von den Leiſtungen der einzelnen Candidaten Kenntniß zu nehmen. Sofern aber nach unſern Verhältniſſen die Geiſtlichen des Landes faſt ausnahmslos in den vom Staat unterhaltenen und mit unter ſeiner Aufſicht und Einwirkung ſtehenden Convicten gebildet werden, die Regierung ſomit Gelegenheit hat ſowohl von den Studien im allgemeinen als von den Leiſtungen und dem Verhalten der einzelnen Zöglinge während eines achtjährigen Zeitraums fortlaufende Kenntniß zu nehmen, konnte ſie auf das Recht den Prüfungen Regierungscommiſſäre beizuordnen, das ſich aus dem verfaſſungsmäßigen Oberaufſichtsrecht an ſich wohl begründen ließe, wenigſtens für die Dauer der damaligen Verhältniſſe ohne Bedenken Verzicht leiſten.

Sofern übrigens das Tridentinum keine allgemeinen Dienſtprüfungen, ſondern nur Concurſe für die einzelnen Pfründen erwähnt, enthält die Inſtruction einen Zuſatz, wonach ein ſolcher allgemeiner Concurs für die Diöceſe unter den vom heil. Stuhl noch näher zu ertheilenden ſpeciellen Anweiſungen geſtattet wird.

Art. VII. Die dritte Beilage enthält hiezu den Zuſatz: „Auf das Elementarſchulweſen wird dem Biſchof der mit der beſtehenden Geſetzgebung und der nothwendigen einheitlichen Leitung vereinbare Einfluß gewährt werden.“

Mit dieſem Abſchnitt ſind die Art. 24—26 und der Art. 78 des Volksſchulgeſetzes zu vergleichen, welcher beſtimmt: die Oberſchulbehörde für die katholiſchen Schulen iſt der katholiſche Kirchenrath, jedoch unbeſchadet der biſchöflichen Befugniſſe hinſichtlich des Religionsunterrichts in den katholiſchen Schulen.

Bei dem in der gedachten Erklärung der Regierung zugeſicherten weiteren Einfluß des Biſchofs iſt vorzugsweiſe daran zu denken, daß die Wünſche und Deſiderien des Ordinariats, die ſich auf das religiöſe Moment der Volksſchulbildung beziehen, ſtets ſorgfällig geprüft und die thunlichſte Beachtung finden werden, ſowie daß in Schulſachen, namentlich in den inneren Einrichtungen, in Lehrplan, Einführung von Schulbüchern ꝛc. eingreifendere Aenderungen nicht werden verfügt werden, ohne daß dem Biſchof zuvor Gelegenheit dargeboten wäre, die etwaigen kirchlichen Geſichtspunkte in der Sache zu vertreten. An den Competenzverhältniſſen, wie ſie das Schulgeſetz feſtſtellt, wird dadurch ſelbſtverſtändlich nichts geändert; es liegt aber doch darin eine billige Ausgleichung gegenüber von einer zwiſchen der evangeliſchen und katholiſchen Kirche hierin beſtehenden Ungleichheit. Wäh-

rend nämlich für die evangeliſche Seite das Conſiſtorium zugleich die Oberſchulbehörde iſt, und hiedurch die evangeliſche Kirche ſchon in der Identität der Behörde eine Bürgſchaft dafür hat, daß bei der Leitung des Elementarſchulweſens das religiöſe Moment zur Geltung komme, werden in Zukunft bei den katholiſchen Schulen die Organe des Kirchen- und Schulregiments ganz auseinander fallen, und der Einfluß der Kirche auf die Schule dadurch minder geſichert erſcheinen. Zwar kommt hiegegen der ganze Unterſchied der evangeliſchen und katholiſchen Kirchenverfaſſung und die zwiſchen dem evangeliſchen Conſiſtorium und katholiſchen Kirchenrath in anderer Beziehung beſtehende Analogie in Betracht; und es wird die k. Regierung, welche in beiden Fällen durch die Wahl der Perſonen die gleiche Einwirkung zu üben im Stande iſt, wohl ſtets darauf bedacht ſein, daß auch in der Zuſammenſetzung der katholiſchen Oberſchulbehörde das Intereſſe der Kirche ſeine Vertretung finde, aber gleichwohl läßt ſich nicht verkennen, daß immer noch ein Reſt der Differenz übrig bleibt, der in der oben erwähnten Zuſicherung ſeine Ausgleichung finden ſollte.

Art. VIII. Die dritte Beilage fügt dieſem Artikel bei: „Es wird dem Biſchof nie erſchwert werden die Entfernung eines von ihm für unwürdig erklärten Zöglings aus den öffentlichen Convicten zu erwirken."

Zum Verſtändniß dieſes Artikels mögen folgende Erläuterungen dienen. Das Tridentinum ordnet in jeder Diöceſe die Errichtung von Seminarien an, in welchen die künftigen Cleriker vom zwölften Lebensjahr an bis zur Prieſterweihe abgeſondert von der Welt und andern Lehranſtalten für ihren künftigen Beruf erzogen und ausgebildet werden ſollen; eine Beſtimmung, die freilich in Deutſchland nur in wenigen Diöceſen zur genauen und vollſtändigen Ausführung gelangt iſt.

Die von Sr. Maj. dem König gleich am Anfang Ihrer Regierung gegründeten Convicte haben mit jenen tridentiniſchen Seminarien das gemein, daß die Zöglinge derſelben wenigſtens von der Grenze des Knabenalters (dem 14. Lebensjahr an) in beſondern Anſtalten nach einer ihren künftigen Beruf ins Auge faſſenden Lebensordnung unter der Aufſicht von Geiſtlichen zuſammenwohnen und erzogen werden. Dagegen iſt es ein weſentlicher Unterſchied, daß ſie ſich hinſichtlich des Unterrichts an die allgemeinen und öffentlichen Lehranſtalten anſchließen, und die Zöglinge ihren geſammten Unterricht zuerſt vier Jahr lang als ordentliche Schüler eines obern Gymnaſiums, und dann die gleiche Zeit als Studirende der Landesuniverſität erhalten und in dieſer Beziehung den für jene Studienanſtalten beſtehenden allgemeinen Ordnungen gleichmäßig unterworfen ſind.

Daß der Staat keinerlei Verbindlichkeit gehabt habe für die Ausbildung katholiſcher Geiſtlichen Sorge zu tragen, ſoll im Hinblick auf die

Beſtimmungeu des Reichsdeputationshauptſchluſſes und die §§. 82 und 84 der Verfaſſungsurkunde nicht behauptet werden; aber Niemand wird leugnen können, daß er einer ſolchen Verpflichtung auch mit einem Bruchtheil des jetzigen Aufwands hätte nachkommen können, ohne hinter dem was in andern Ländern unter gleichen Verhältniſſen geſchehen iſt, zurückzubleiben. Daß aber eine das geſammte Bedürfniß der Kirche deckende Zahl von Zöglingen acht Jahr lang ganz aus Staatsmitteln unterhalten, ernährt, gekleidet, unterrichtet wird, daß der katholiſchen Kirche ganz dieſelben Inſtitute, wie ſie die evangeliſche Landeskirche in Folge einer beſondern Stiftung der Vorzeit beſitzt, und ſogar mit einem verhältnißmäßig weit größern Staatsaufwand verliehen wurden, dies war ein über jede rechtliche Verbindlichkeit weit hinausreichender Act des Wohlwollens und der landesväterlichen Fürſorge unſeres Königs, der als ſolcher auch ſeitens der Organe der katholiſchen Kirche des Landes ſtets volle Anerkennung gefunden hat. Die Bedeutung dieſer Sache liegt aber keineswegs nur in der Größe des finanziellen Opfers, ſondern mehr noch in der oben erwähnten innern Einrichtung dieſer Anſtalten. Die königliche Regierung ſah und ſieht eben darin, daß die katholiſchen Geiſtlichen einen vollen Gymnaſial- und Univerſitätscurſus mit und neben andern Schülern zu abſolviren haben, und dadurch mit den übrigen wiſſenſchaftlich gebildeten Ständen auf der gleichen Stufe allgemeiner Bildung ſtehen, eines der wirkſamſten und beſten Mittel, um die Conflicte der Kirche mit der Zeitbildung zu beſeitigen, den confeſſionellen Frieden zu ſichern, die katholiſche Volks- und Schulbildung zu fördern, kurz um alle die Mißſtände zu beſeitigen, welche die Wirkſamkeit eines unwiſſenden und in mönchiſcher Abgeſchloſſenheit aufgewachſenen Clerus begleiten, und alle die Vortheile zu erreichen, welche das Vorhandenſein gebildeter und einflußreicher Männer in den einzelnen Gemeinden des Landes mit ſich führt. Kein Sachkundiger aber wird läugnen, daß dieſe Auffaſſung durch die Erfahrung beſtätigt wurde, und daß, wenn die katholiſche Geiſtlichkeit unſeres Landes an wiſſenſchaftlicher Bildung, ſittlicher Haltung und praktiſcher Tüchtigkeit, wenn ebenſo die katholiſche Volks- und Schulbildung den Vergleich mit keinem andern katholiſchen Lande zu ſcheuen hat, wenn die katholiſche Facultät der Landesuniverſität an wiſſenſchaftlicher Bedeutung längſt eine der erſten Stellen in Deutſchland einnimmt, und wenn neben allem dem der confeſſionelle Frieden noch niemals in einer das Staatswohl berührenden Weiſe geſtört worden iſt, zu allem dem unſere Convicte eines der erſten und wirkſamſten Mittel geweſen ſind.

Es wäre ein ebenſo bequemer als formell berechtigter Standpunkt für die Regierung geweſen gegenüber von den Anfechtungen jener Inſtitute zu erklären: wenn der katholiſchen Kirche dieſe Convicte nicht mehr recht ſeien,

ſo wie ſie ſind, ſo könne der Staat das theure Geld, das er dafür ausgiebt, ſparen; wenn die Kirche unwiſſendere und mönchiſch erzogene Geiſtliche haben wolle, ſo möge ſie zuſehen wie weit ſie damit kommen werde; wenn ſie durchaus Seminarien nach dem Tridentinum haben zu müſſen meine, ſo möge ſie ſuchen, wo ſie die Mittel dazu finde. Ein höherer und der Stellung der Regierung würdigerer Standpunkt war es aber der katholiſchen Kirche und dem Lande jene Anſtalten in ihrem weſentlichen Beſtande auch für die Zukunft zu ſichern.

Wenn die Convicte bisher ganz und ausſchließlich unter einer Staatsbehörde ſtanden, ſo erklärt ſich dies theils aus dem ganzen Syſtem, welches eine ſolche überhaupt zum Schwerpunkt des Kirchenregiments machte, theils aus dem Umſtand, daß der Aufwand für jene Anſtalten ganz wie bei allen andern Staatsinſtituten der periodiſchen ſtändiſchen Verabſchiedung unterliegt, ſomit auch die volle Verantwortlichkeit der Regierung für deren Einrichtung und Verwaltung erfordert. Allein auf der andern Seite ließ ſich auch nicht verkennen, daß, wenn dem Biſchof mit ſeinem Capitel die Leitung der *inneren* Angelegenheiten der katholiſchen Kirche nach dem §. 78 der Verfaſſungsurkunde überlaſſen werden ſoll, ihm auch eine weſentliche Einwirkung auf die Erziehung der Geiſtlichen nicht entzogen werden kann. Wenn daher einmal eine principielle Auseinanderſetzung über die Competenz der Staatsbehörde und des Ordinariates eintrat, ſo lag es in der Natur der Sache, daß auch die Bildungsanſtalten der Geiſtlichen einer Cognition des Biſchofs unterſtellt werden mußten, und es konnte ſich nur darum handeln, der Regierung diejenigen Befugniſſe zu ſichern, welche theils aus ihrer Verantwortlichkeit für die Verwendung von Staatsgeldern, theils aus ihrem Oberaufſichtsrecht abzuleiten ſind.

Der Zweck und die Bedeutung des Art. VIII beſteht hienach darin, daß zwar der Vorſchrift des Tridentinums die formelle Anerkennung nicht verſagt und ſogar die Ehre der Voranſtellung zugeſtanden wurde, daß aber gleichwohl die Convicte unter Erhaltung ihres weſentlichen Charakters ebenfalls, wenn auch erſt in zweiter Linie, zu kirchlich legalen erhoben werden und eine Beziehung zum Kirchenregiment erhalten, welche ihr Beſtehen auch für die Zukunft ſichern und jede anderweitige Fürſorge für die Bildung der Geiſtlichen entbehrlich machen wird. Dieſe Ausſicht dürfte um ſo gegründeter ſein, als man wohl zu den jetzigen und künftigen Würdenträgern der katholiſchen Kirche unſeres Landes das zuverſichtliche Vertrauen hegen darf, daß ſie den Werth ihrer eigenen wiſſenſchaftlichen Bildung, die ſie in der Regel dieſen Inſtituten zu danken haben werden, hinreichend zu würdigen wiſſen, um diejenige Seite ihrer Organiſation, auf welcher die wiſſenſchaftliche Bedeutung vorzugsweiſe beruht, niemals antaſten zu wollen.

Die dem Biſchof hinſichtlich der Convicte gemachten Einräumungen ſind in mehreren Punkten ſehr bedeutend, aber gleichwohl enthalten ſie nur ſeparate oder neben der ordentlichen Leitung derſelben hergehende Rechte, und heben die Regel und Grundvorausſetzung nicht auf, daß die dem Lande für die Verwendung von öffentlichen Mitteln verantwortliche Staatsbehörde nicht blos in ökonomiſchen Fragen, ſondern überhaupt eine ordentliche Aufſichtsbehörde bildet und von dem geſammten Zuſtand der Anſtalten auch ihrerſeits durch periodiſche Berichte und Viſitationen fortlaufende Einſicht nimmt.

Von den einzelnen Beſtimmungen erfordert nur eine einzige eine nähere Erläuterung. Nach Art. 1 Ziffer 1 des Geſetzes vom 6 Juli 1842 iſt der Vorſtand des Wilhelmsſtiftes Staatsdiener im Sinne der §§. 47—50 der Verfaſſungsurkunde, und kann demnach nicht durch den Biſchof widerruflich ernannt und entlaſſen werden. Es folgt daraus, daß die lit. c des Art. VIII auf den dermaligen Inhaber jener Stelle keine Anwendung erleiden, und daß bis zur Abänderung jener Geſetzesbeſtimmung eine definitive Beſetzung jener Stelle überhaupt nicht ſtattfinden kann.

Art. IX. Die Beilage III enthält den Zuſatz: „Damit den Zöglingen des Wilhelmsſtifts in Tübingen Gelegenheit werde philoſophiſche Vorleſungen bei Katholiken zu hören, wird vor allem der Biſchof, von dem ihm durch die Ernennung des Directors und der Repetenten dieſer Anſtalt zuſtehenden Recht Gebrauch machend, das Geeignete verfügen; allein auch die k. Regierung wird bei Beſetzung der Lehrſtühle in der philoſophiſchen Facultät auf dieſen Gegenſtand die thunliche Rückſicht nehmen.“

Hiezu mögen folgende Bemerkungen genügen: 1) Daß das geiſtliche Lehramt in keiner Kirche, und am wenigſten in der katholiſchen, unabhängig vom Kirchenregiment gedacht werden kann, iſt einleuchtend, und es ſind dem Biſchof in dem Artikel gegenüber von der theologiſchen Facultät nur diejenigen Rechte zugeſtanden, welche ſich aus jenem Princip mit Nothwendigkeit ergeben und in faſt allen andern Ländern längſt den Biſchöfen zuſtehen. 2) Wiewohl die Zurückziehung der kirchlichen Vollmacht, zu lehren, einer Dienſtentlaſſung keineswegs gleichkommt, ſo ſind doch auch in Beziehung auf die Profeſſoren der katholiſchen Theologie die oben in Betreff des Vorſtands des Wilhelmsſtifts gemachten Bemerkungen mit analoger Anwendung zu wiederholen, da die Regierung die Staatsdienerrechte wohl nicht an ſolche Perſonen verleihen kann, die durch einen ihr fremden Willen außer Stand geſetzt werden können, den Dienſt, für welchen ſie allein berufen worden ſind, zu verſehen. 3) Da nach der beſtehenden Organiſation die Zöglinge der katholiſchen und evangeliſchen Seminare gleichmäßig hinſichtlich ihrer philoſophiſchen Vorbildung an die philoſophiſche Facultät der Landes-

universität gewiesen sind, so ist es eine einfache Consequenz der Parität, daß solche Disciplinen, bei welchen sich der confessionelle Standpunkt der Natur der Sache nach geltend machen muß, wie z. B. die Universalgeschichte, in der philosophischen Facultät, doppelt vertreten sind, und es ist hinsichtlich des letztgenannten Faches schon vor der gegenwärtigen Vereinbarung und unabhängig von derselben hiezu die entsprechende Einleitung getroffen worden. Ebenso natürlich ist aber auch, daß alle Fächer, welchen eine confessionelle Beziehung fremd ist, rein nach der Tüchtigkeit besetzt werden, mag nun das Resultat davon sein, daß die Wahl lauter Protestanten oder auch lauter Katholiken träfe. Es würde demnach selbstverständlich über die oben zugesicherte „thunliche Rücksicht" hinausgehen, bei solchen Fächern den minder Tüchtigen seiner Confession wegen vorzuziehen, oder um eines falschen Begriffs von Parität willen mit unnöthigem Aufwand einige Fächer doppelt zu besetzen.

Die „Zeit" über die Convention zwischen dem Königreich Württemberg und dem römischen Stuhl.

Die öffentliche Debatte über das österreichische Concordat war kaum beendigt, als die Nachricht aus Rom kam, daß nun auch zwischen dem Königreich Württemberg und dem päpstlichen Stuhl eine Convention abgeschlossen und der Streit, der besonders seit dem Jahre 1842 zwischen der württembergischen Regierung und der katholischen Geistlichkeit schwebte, vollständig und zwar zu Gunsten der letzteren beigelegt sei. Das Aufsehen, welches das österreichische Concordat erregte, war außerordentlich groß. Die ganze protestantische Welt kam in Bewegung, selbst England und Nordamerika sprachen in der Presse und in öffentlichen Versammlungen ihr Erstaunen über diesen unerwarteten Sieg der päpstlichen Ueberlieferungen aus, während die katholischen Regierungen besorgten, daß die Uebereinkunft mit Oesterreich gleichsam den Maßstab bilden werde, nach welchem in Zukunft der päpstliche Stuhl seine Anforderungen an sie reguliren werde. Die jetzige Convention dagegen, die mit einer protestantischen Staatsregierung abgeschlossen ist und um so mehr die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich lenken sollte, tritt fast ungeachtet ins Leben; die Presse schweigt, weder Zustimmung noch Opposition läßt sich vernehmen und die öffentlichen Blätter begnügen sich damit, das Factum einfach zu registriren.

Als das österreichische Concordat abgeschlossen wurde, war die Aufmerksamkeit Europa's im höchsten Grade von den erschütternden Wechsel-

fällen des orientaliſchen Krieges in Anſpruch genommen, und gleichwohl hielt es die Preſſe für ihre Pflicht, ſich über ein Ereigniß auszuſprechen, dem man einen Einfluß auf die Zukunft zuſchrieb, welcher ſelbſt die Nachwirkungen des damaligen großen Krieges überdauern und ſie ſogar überragen würde. Jetzt, da das würtembergiſche Uebereinkommen zum Abſchluß kommt, herrſcht in Europa ein allgemeiner Friede, die allgemeine Aufmerkſamkeit wird durch kein hervorragendes Ereigniß beſchäftigt, und doch dieſes Stillſchweigen, dieſes Nichtbeachten eines Vertrages, den man vor funfzehn Jahren, als die ganze Zeitungspreſſe über die Anträge und Beſchwerden des Biſchofs von Rottenburg in der Erſten württembergiſchen Kammer außer ſich gerieth, für unmöglich gehalten hätte! Woher nun dieſe Gleichgültigkeit, dieſe Apathie?

Hat man ſich an dieſe Siege des katholiſchen Princips gewöhnt? Hält man Widerſtand für unmöglich oder für unnöthig und iſt man vielleicht dahinter gekommen, daß dieſe Erfolge der katholiſchen Kirche der Entwicklung des deutſchen Staatslebens, deutſcher Wiſſenſchaft und deutſcher Sitte keinen Eintrag thun können? Als das öſterreichiſche Concordat abgeſchloſſen wurde, ſah die öffentliche Meinung in ihm eine Art von Revolution, die der Fortbildung deutſcher Wiſſenſchaft, Kunſt und Sitte für immer Stillſtand gebot und die Mannigfaltigkeit des öffentlichen und privaten Lebens und Strebens einer feſtſtehenden ſtarren Formel unterwarf. Woher nun die Stille und Gleichgültigkeit, mit der man die erſte bedeutende Folge dieſes Concordats aufnimmt? Findet man, daß man deshalb noch nicht ſtirbt, wenn man nach einer dreihundertjährigen, oft ſtürmiſchen, oft ſich überſtürzenden Entwicklung einmal ſtille ſteht und ſich ſammelt, und daß der deutſche Geiſt deshalb noch nicht untergeht, wenn er einmal ausruht und in ſeinem Zwiſt mit Rom einen Waffenſtillſtand ſchließt?

Als der Staatsanzeiger für Würtemberg im Laufe dieſes Sommers (Nr. 139) den Abſchluß jenes Uebereinkommens anzeigte, ſprach er es offen aus, daß es nur durch eine „durchgreifende Aenderung" des Syſtems, welches die Regierung in ihren Beziehungen zur Kirche befolgt habe, zu Stande gekommen ſei und zu Stande habe kommen können. Es handelt ſich alſo um ein völlig neues Verhältniß zwiſchen Kirche und Staat. Nach jenem Eingeſtändniß des Staats-Anzeigers und nach dem offenkundigen Zeugniß des Uebereinkommens mit Rom iſt das bisherige Staats-Kirchenweſen ſo gut wie aufgehoben, hat die Landeshoheit einen großen Theil ihrer Rechte im Verhältniß zur römiſchen Kirche aufgegeben und hat die letztere eine Freiheit der Selbſtregierung erlangt, deren ſie ſich ſeit dem Ausgang des Mittelalters nirgends mehr erfreut hat. Und trotz der Größe der Opfer, welche die Staatsregierung der Kirche dargebracht hat, bleibt das

Publikum gleichgültig, die Preſſe indifferent, und läßt man dieſe Opfer ſtillſchweigend geſchehen? Oder nimmt man ſie vielmehr ſtillſchweigend hin als eine Gabe, die ſich gleichſam von ſelbſt verſteht und nicht nur Rom zu Gute kommt? Steht alſo die katholiſche Kirche nicht allein? Treffen ihre Forderungen mit einem Verlangen des ſogenannten Zeitgeiſtes zuſammen? Kann ſie ſich in ihrem Kampf mit den Regierungen auf eine verwandte und entſprechende Zeitſtimmung ſtützen? Benutzt ſie, wenn ſie das Recht der Selbſtregierung fordert, eine allgemeine Zeitrichtung und laſſen Publikum und Preſſe den neueſten Sieg der römiſchen Kirche nur deshalb unangefochten, weil ſie ihn nicht beſtreiten wollen und auch nicht beſtreiten können, was ſie für ſich ſelbſt verlangen?

Das ſind die Fragen, zu denen die Uebereinkunft der württembergiſchen Staatsregierung mit dem päpſtlichen Stuhl Anlaß giebt. Ehe wir es jedoch verſuchen, ſie zu beantworten, werden wir den Thatbeſtand zuvor überſehen müſſen.

Es iſt bekannt, daß das Epiſkopat der oberrheiniſchen Kirchenprovinz in den Denkſchriften vom März 1851 und vom 18. Juni 1853 ſeine Forderungen ſo präcis und, wie ſich der obengenannte Staatsanzeiger ausdrückt, „mit ſo entſchiedener Sachkunde" aufgeſtellt hatte, daß die Staatsregierungen denſelben die ſorgfältigſte Beachtung zu Theil werden laſſen mußten. Aus der Haltung der Denkſchriften war leicht zu erſehen, daß das Epiſkopat entſchloſſen war, ſeine Forderungen der Hauptſache nach nicht aufzugeben. Durch die Veröffentlichung ſeiner Denkſchriften und durch die darin liegende Appellation an die öffentliche Meinung hatte es ſich den Rückzug ſelbſt abgeſchnitten; es hatte zuletzt dem oberſten mit der Leitung der kirchlichen Angelegenheiten beauftragten Kirchenrathe mit der Excommunication gedroht, und der feſte und gemeſſene Gang, den es ſeit dem Jahre 1848 befolgt hat, ließ nicht annehmen, daß dieſe Drohung eine leere war.

Allerdings waren die Forderungen des Epiſkopats nach dem Maßſtab der Anſicht, die noch vor wenig Jahren über das Verhältniß von Kirche und Staat in ganz Europa die verbreitete war, außerordentlich. Sie ſtießen das ganze Ergebniß um, welches die Reformation ſeit drei Jahrhunderten auch für die Stellung der fürſtlichen Gewalt zur katholiſchen Kirche und zwar ſelbſt in den rein oder überwiegend katholiſchen Staaten, wie Spanien und Frankreich, gehabt hatte. Sie verlangten, daß die Staatsregierungen das Recht der Oberaufſicht und Intervention, das ſie ſeit Jahrhunderten beſeſſen hatten, aufgeben und die Kirchengewalt ihren rechtmäßigen Trägern, dem Papſte und den Biſchöfen, unverkürzt zurückerſtatten ſollten.

So nahmen die Biſchöfe die freie Verleihung der geiſtlichen Aemter

als ein unveräußerliches Recht der Kirche und der biſchöflichen Jurisdiction für ſich in Anſpruch.

So ſahen ſie in der Gegenwart des landesherrlichen Commiſſars, welche die Regierungen bei der Prüfung der Candidaten des Prieſterthums vorſchrieben, und in dem Recht deſſelben, durch ſeine Einſprache die Aufnahme eines Candidaten für ſo lange zu ſuspendiren, bis die zuſtändige Staatsbehörde über dieſe Einſprache entſchieden habe, eine weltliche Controlle, unter die der Biſchof geſetzt ſei und die ihm in rein geiſtlichen und kirchlichen Dingen die Prüfung und Entſcheidung entziehe.

So ſahen ſie ferner in dem Verlangen der Regierungen, daß jedes Erkenntniß der geiſtlichen Gerichte über einen Kirchendiener der Staatsbehörde nachrichtlich mitgetheilt werde und daß das Urtheil, wenn auf ſchwerere Strafen (von der Verſetzung oder Suspenſion auf drei Monate an) erkannt iſt, nur vollzogen werden ſolle, nachdem der Staat nach Einſicht der Acten ſeine Genehmigung ertheilt und der Verurtheilte bei der Entſcheidung ſich beruhigt hat, die Einmiſchung der weltlichen Behörden in eine Gerichtsbarkeit, in der es ſich um Sachen „rein ſittlicher, religiöſer und kirchlicher Natur" handle und deren Entſcheidungen der Geiſtliche ſich von vorn herein kraft ſeiner Ueberzeugung und ſeiner Standeswahl unterworfen habe.

Ferner behaupteten ſie das ausſchließliche Recht der Kirche auf den theologiſchen Unterricht und die Clerical-Erziehung der Geiſtlichen und beſtritten ſie dem Staat das Recht dazu, die Erziehung des Clerus auf ſeine Unterrichtsanſtalten zu beſchränken. Es genügte ihnen nicht, daß die Regierungen für die beſtehenden Univerſitäten das Zugeſtändniß machten, daß der Biſchof bei Anſtellung theologiſcher Profeſſoren mit ſeinen etwaigen Erinnerungen gehört werde und die Anſtellung eines Profeſſors erſt dann erfolgen ſolle, wenn erhebliche Bedenken gegen Wandel und Lehre deſſelben beſeitigt ſind; das Epiſkopat wollte die Entſcheidung über Anſtellung eines Docenten nicht mit dem Staat theilen, ſondern ſie allein üben und das Recht dazu beſitzen. Daher wollten ſie ſich auch nicht mit dem Zugeſtändniß begnügen, daß es ihnen freiſtehen ſolle, bezüglich kirchlicher Verirrungen der theologiſchen Lehrer der Regierung eine Anzeige zu machen und dadurch die Einſchreitung der Staatsbehörde zu veranlaſſen; ſtatt des Rechts der Beſchwerdeführung wollten ſie vielmehr das der unmittelbaren Entſcheidung. Endlich verlangten ſie, daß der Religionsunterricht in den Schulen aller Art unter ihre ausſchließliche Leitung geſtellt werde.

Noch in den Entſchließungen, welche die Regierungen, die ſich mit dem Epiſkopat der oberrheiniſchen Kirchenprovinz im Streit befanden, am 5. März 1853 erließen, erklärten dieſelben, die Unabhängigkeit, die die

Biſchöfe für alle Gebiete des kirchlichen Lebens verlangten, ſei eine ſo abſolute, daß „jede Regierung berechtigt und verpflichtet ſei, ſolchen Anforderungen entſchieden entgegenzutreten.“ Gleichwohl hat nun Württemberg eine Uebereinkunft mit dem päpſtlichen Stuhl geſchloſſen, die alle jene Forderungen des Epiſkopats erfüllt und faſt wörtlich dem öſterreichiſchen Concordat nachgebildet iſt.

Das gemeinſame Vorgehen der Biſchöfe hatte auch gemeinſame Verabredungen der Regierungen, über deren Länder ſich die oberrheiniſche Kirchenprovinz erſtreckt, veranlaßt. Dieſes ſolidariſche Zuſammenhalten der Regierungen, welches bis zum Jahre 1853 dauerte, iſt nun unterbrochen, nachdem die württembergiſche Convention zum Abſchluß gekommen iſt. Während die Regierungen bis dahin nach dem Wortlaut jener Erklärung vom 5. März 1853 die Rechte und Pflichten des Staatsregiments gegen das Epiſkopat gemeinſchaftlich vertraten, iſt nun der Bund der Regierungen zerſprengt und iſt es zugleich vorauszuſehen, daß die Andern ſich gezwungen ſehen werden, dem Beiſpiel Würtembergs zu folgen und den Forderungen, denen ſie ſich Jahre lang widerſetzt haben, nachzugeben.

Zu den Fragen, die dieſe intereſſante Wendung des ſüddeutſchen Kirchenſtreites veranlaßt, kommt daher noch die, welche überwiegende Staatsgründe es waren, die Würtemberg zu ſeinen gegenwärtigen Zugeſtändniſſen bewogen. Es fragt ſich ferner, ob nun jeder andere proteſtantiſche Staat nach dem Vorgange von Würtemberg gezwungen und verpflichtet ſei, dieſelben Opfer darzubringen, oder ob die Rückſicht auf die Zukunft, der Glaube an eine eigene Aufgabe und die Rechte und die Mittel, die ihnen ihre Größe darbieten, andern Staaten die Pflicht auflegen, in der Vertheidigung ihrer bisherigen Stellung länger auszuhalten. Ueberſehen wir aber zuvor, was Würtemberg zugeſtanden und Rom erhalten hat.

Wie in Oeſterreich hat die katholiſche Kirche nun auch in Würtemberg alle Befugniſſe erhalten, die ſie als Attribute der ihr gebührenden Selbſtregierung betrachtet. Durch die Machtfülle, in die ſie nun eingetreten iſt, iſt ſie weit über die Stellung einer Corporation erhoben, die innerhalb des Staats, aber unter der Oberaufſicht deſſelben, ihre eigenen Angelegenheiten verwaltet, da der Staat ihre wichtigſten Functionen von jeder Verantwortlichkeit gegen ihn losgeſprochen und auf das Recht der Einſprache in ihre Verfügungen Verzicht geleiſtet hat. Ausgerüſtet mit ihren neuen Rechten, kann die Kirche auch nicht einmal mehr ein Staat im Staate genannt werden, da ſie trotz ihrer weltlichen Conſtitution jede Ebenbürtigkeit mit ihm beſtreitet, und ſobald ſie durch ihre eigene Weltlichkeit mit ihm in Berührung tritt, ſich auf ihre Univerſalität beruft, durch die ſie unendlich über ihn hinausgehoben wird.

Nur beſondere Gnade und Nachſicht iſt es daher, wenn ſie es ausnahmsweiſe einmal dem Staate erlaubt, ſich in diejenigen ihrer Angelegenheiten zu miſchen, in denen ſie ſelbſt in die civilrechtlichen Verhältniſſe des Staatslebens eingreift. So will es der heilige Stuhl im 5ten Artikel der vorliegenden Convention nicht hindern, daß Streitigkeiten über civilrechtliche Anſprüche und Laſten der Kirche vor den weltlichen Gerichten geſchlichtet werden. Er will nicht dagegen ſein, daß die Geiſtlichen wegen Verbrechen und Vergehen, wider welche die Strafgeſetze des Königreichs gerichtet ſind, vor das weltliche Gericht geſtellt werden. Obwohl die Entſcheidung über das Patronatsrecht nur dem geiſtlichen Gericht zuſtehen ſoll, will der heilige Stuhl dennoch ſeine Einwilligung dazu geben, daß, wenn es ſich um ein Laienpatronat handelt, die weltlichen Gerichte über die damit in Verbindung ſtehenden Laſten und Anſprüche, ſo wie über die Nachfolge in demſelben ſprechen können. Eben ſo giebt er ſeine Zuſtimmung, daß die rein weltlichen Rechtsſachen der Geiſtlichen, wie Verträge, Schulden, Erbſachen, von dem weltlichen Gericht unterſucht und entſchieden werden. Alle dieſe Zugeſtändniſſe ſollen aber nur interimiſtiſche ſein. Das Oberhaupt der katholiſchen Kirche erklärt ausdrücklich, daß es dieſe Nachſicht nur „mit Rückſicht auf die Zeitverhältniſſe“ übt, die für die ſtrenge Durchführung ſeiner Anſprüche und Rechte noch nicht reif ſind. Auf die Zeit der Zugeſtändniſſe ſoll demnach die der Vollendung kommen, in welcher die Selbſtregierung der Kirche eine Wahrheit geworden iſt und die Rechte und Diener der Kirche von aller Berührung mit dem weltlichen Rechtsgang befreit ſind.

Die Nachſicht, die die Kirche übt, iſt für den Staat ſchon ſchrecklich genug, da ſie auf Seiten der Kirche, die ſie übt, die Vorausſetzung enthält, daß die von ihr augenblicklich noch nicht in Anſpruch genommenen Rechte eigentlich doch nur ihr gebühren, und auf Seiten des Staats, der ſie annimmt, das Zugeſtändniß vorausſetzt, daß er nur mit Erlaubniß der Kirche Rechte übe, die er je eher je lieber ihrem natürlichen Träger zurückerſtatten müßte. Aber noch ſchrecklicher und bedrohlicher müſſen für den Staat jene Nachſicht und ſeine eigenen Zugeſtändniſſe ſein, wenn er die Opfer überſieht, die er der Kirche bereits thatſächlich gebracht hat. Wenn er den größten Theil ſeiner Befugniſſe preisgegeben und auf ſeinen Antheil am Kirchenregiment bis auf einige wenige Functionen Verzicht geleiſtet hat, wer oder was bürgt ihm dann dafür, daß er dieſe geringen Ueberbleibſel ſeiner früheren Machtvollkommenheit in Zukunft werde behaupten können?

Die Rechte, die der Biſchof in der Leitung ſeiner Diöceſe ausübt, ſollen nach den Beſtimmungen der vorliegenden Convention in keiner Weiſe mehr von der Autoriſation des Staates abhängen oder auch nur zum Theil ſich auf ſeine Genehmigung ſtützen, ſondern rein und allein als die natürlichen

Attribute ſeines kirchlichen Hirtenamtes, als Verfügungen der Kirchengeſetze und als ein Ausfluß der kirchlichen Disciplin gelten. Rein und allein kraft ſeiner kirchlichen Vollmacht und ohne daß der Staat mit ihm im Geringſten concurriren oder auch nur mit einem gültigen Wort dazwiſchentreten kann, wird der Biſchof alle Pfründen verleihen (wenn auch noch mit Ausnahme derjenigen, die einem rechtmäßig erworbenen Patronatsrecht unterliegen). Er wird ſelbſtändig und allein ſeinen geiſtlichen Rath conſtituiren, ſeinen Generalvicar und die außerordentlichen Mitglieder des Ordinariats erwählen und ernennen; er allein wird die Prüfungen für die Aufnahme in das Seminarium und für die Zulaſſung zu Seelſorgerſtellen anordnen, ausſchreiben und leiten; er allein wird in Gemäßheit der kanoniſchen Vorſchriften die Anordnungen treffen, die ſich auf den Cultus beziehen; in eigner kirchlicher Vollmacht wird er die Synoden ſeiner Diöceſe einberufen und abhalten und die Concilien ſeiner Kirchenprovinz beſuchen (nur bei der Einführung religiöſer Orden oder Congregationen wird er ſich mit der Landesregierung ins Einvernehmen ſetzen).

Da die vorliegende Convention die geiſtliche Gerichtsbarkeit des Biſchofs anerkennt und alle Rechtsfälle, die den Glauben, die Sacramente, die geiſtlichen Verrichtungen und die mit dem geiſtlichen Amt verbundenen Pflichten betreffen, nach den Beſtimmungen des Tridentiner Concils als rein kirchliche Angelegenheit dem biſchöflichen Gerichtshof unterliegen ſollen, ſo wird derſelbe auch über die Eheſachen entſcheiden und nur das Urtheil über die bürgerlichen Wirkungen der Ehe den weltlichen Gerichten überlaſſen. Gegen die Disciplinargewalt, die der Biſchof über die Geiſtlichen übt, iſt jede Appellation an die Staatsregierung abgeſchnitten und nur der kanoniſche Recurs offen erhalten. Mit gleicher unbeſchränkter Vollmacht wird der Biſchof gegen die Laien, die ſich Uebertretungen kirchlicher Satzungen zu Schulden kommen laſſen, die kirchlichen Cenſuren in Anwendung bringen.

Als eine rein kirchliche Angelegenheit wird auch der wechſelſeitige Verkehr des Biſchofs, des Clerus und des Volks mit dem heiligen Stuhl völlig frei ſein, derſelben Freiheit wird der Verkehr des Biſchofs mit ſeinem Clerus und mit dem Volk genießen, und alle Documente, die dieſen Verkehr vermitteln und aus ihm hervorgehen, die Belehrungen und Erlaſſe des Biſchofs, die Actenſtücke der Diöceſan-Synoden, des Provinzial-Concils und des heiligen Stuhls, können ohne vorgängige Einſicht und Genehmigung der königlichen Regierung veröffentlicht werden.

Endlich iſt der bisherige Streit über die Concurrenz des Biſchofs und der Landesregierung in der Regelung des religiöſen und theologiſchen Unterrichts dahin entſchieden, daß dem Biſchof die Oberleitung zugewieſen iſt.

Er wird rein und allein in ſeiner kirchlichen Autorität die religiöſe

Unterweiſung der Jugend in allen öffentlichen und Privatſchulen leiten und überwachen; er wird die Handbücher beſtimmen, nach denen der religiöſe Unterricht zu ertheilen iſt; während in den Elementarſchulen der Ortsgeiſtliche den Religionsunterricht zu ertheilen hat, werden ihn in den anderen Lehr-Anſtalten nur Solche ertheilen, denen der Biſchof die Ermächtigung gegeben hat, und nur ſo lange, als er ihnen dieſelbe nicht wieder entzieht.

Der Biſchof kann nach den Vorſchriften des Concils von Trident Seminarien gründen, die in Bezug auf Einrichtung, Unterricht, Leitung, Verwaltung, Wahl der Vorſteher und Lehrer nur allein ſeiner völlig freien biſchöflichen Autorität unterſtellt ſein werden. So lange er aber noch auf Seminarien und Convicte angewieſen iſt, die aus Staatsmitteln unterhalten werden, leitet und beaufſichtigt er die religiöſe Erziehung und Hausordnung in denſelben; er ernennt und entläßt die Vorſteher und Repetenten und hat das Recht, dieſe Inſtitute zu viſitiren und ſich über ſie periodiſche Berichte abſtatten zu laſſen.

Endlich ſoll auch die katholiſch-theologiſche Facultät an der Landes-Univerſität in Bezug auf das kirchliche Lehramt unter ſeiner Leitung ſtehen. Er hat das Recht, den Profeſſoren und Docenten das Glaubensbekenntniß abzunehmen, ihre Hefte und Vorleſebücher zu prüfen, er giebt ihnen die Ermächtigung und Sendung zu ihren theologiſchen Vorleſungen und er kann ihnen nach ſeinem Ermeſſen Beides wieder entziehen.

In dem oben angeführten Aufſatze bemerkt der „Staats-Anzeiger für Württemberg", daß es nur noch zwei Wege gegeben habe, die aus dem Conflict zwiſchen der geiſtlichen Gewalt und der Staatsregierung herausführen konnten, nämlich entweder eine Vereinbarung mit der römiſchen Curie oder eine einſeitige Regelung der Angelegenheit von Seiten der Staatsregierung in der Form eines Geſetzes oder einer königlichen Verordnung. Den zweiten Weg, der nach ſeiner Anſicht in Preußen durch einfachen Vollzug der Verfaſſungs-Beſtimmungen eingeſchlagen iſt, findet er jedoch aus dem Grunde bedenklich, weil auf ihm nur ſeither geübte Rechte aufgegeben, aber ohne die Gefahr widriger Conflicte nicht auch behauptet und noch weniger neue Rechte erworben werden konnten. Auf dem Wege, auf welchem gegenwärtige Convention zu Stande gekommen iſt, ſind aber nicht nur keine neuen Rechte erworben, ſondern auch ſo viele von den alten Rechten der Staatsregierung verloren gegangen, daß ihr kaum etwas Anderes geblieben iſt, als was ſie der nachſichtigen Rückſichtsnahme des heiligen Stuhls auf einige civilrechtliche Verhältniſſe verdankt. Nachdem die gegenwärtige Convention auch die Verwaltung des Kirchenvermögens der Ober-Aufſicht des Biſchofs untergeben und die Oberleitung deſſelben auch in den Fällen behauptet hat, in welchen, wie z. B. bei der Vacanz von Pfründen, eine gemiſchte Com-

miſſion eintritt, ſind jene civilrechtlichen Verhältniſſe das einzige Band geworden, welches Staat und Kirche noch zuſammenhält.

Man kann daher ohne Uebertreibung ſagen, daß die katholiſche Kirche Württembergs von der Staats-Regierung vollſtändig emancipirt iſt. Und doch war ſie eine politiſche Schöpfung, ein Werk der Regierung. Als das bisherige ganz proteſtantiſche Herzogthum in den geiſtlichen, reichsſtädtiſchen, reichsfürſtlichen, ritterſchaftlichen und öſterreichiſchen Territorien, die es im Frieden von Lüneville und in den Zeiten des Rheinbundes gewann, eine zahlreiche katholiſche Bevölkerung erhielt — (noch dazu eine Bevölkerung, die unter fünf auswärtigen Bisthümern ſtand), — hatte die Regierung mit dem Glauben an ihre Allmacht, den ſie mit der Zeit des Rheinbundes theilte, aus dem Chaos verworrener und verkommener Verhältniſſe, das ſie in jenen neuen Territorien zu regeln hatte, ein einheimiſches katholiſches Kirchenregiment geſchaffen und ſich ſelbſt zum Centrum deſſelben gemacht. Sie hat die katholiſche Kirche Württembergs erſt geſchaffen. Als es den langjährigen Unterhandlungen der Königlichen Regierung mit der Curie und den Nachbarſtaaten (nach der Zeit der franzöſiſchen Herrſchaft) endlich gelang, in der neuen Diöceſe Rottenburg ein eigenes Landesbisthum zu gründen, trat daher der eigenthümliche Fall ein, daß daſſelbe eine Staatsbehörde vorfand, die im vollen Beſitz des Kirchenregiments ſtand, die dieſen Beſitz mit dem hergebrachten Glauben an ihre Allmacht vertheidigte und welcher nun das neue Bisthum ſeinen Wirkungskreis und die Anerkennung ſeiner Berechtigung erſt abzuerobern hatte. Die Motion des Biſchofs von Rottenburg auf dem Landtage des Jahres 1842 und ſein gemeinſames Vorgehen mit dem Epiſkopat der oberrheiniſchen Kirchenprovinz im Jahre 1851 bezeichnen die beiden wichtigſten Epochen in dieſem Kampfe. Jetzt hat er vollſtändig geſiegt. Aber nun fragt es ſich, ob er nur ſeiner Kraft und Ausdauer, ob er der Kraft und Berechtigung des Katholicismus allein ſeinen Triumph zu verdanken hat, oder ob ihn nicht Zeitrichtungen und Umſtände unterſtützten, die ihm die Behauptung ſeines Siegs erſchweren vielleicht unmöglich machen werden. Mit dieſer Frage wird ſich zugleich die andere beantworten, ob die Staatsregierung doch nicht zu ſchnell gehandelt hat, als ſie ihre Sache von derjenigen ihrer bisherigen Verbündeten trennte und dem Bisthum ihre alten Vorrechte ſämmtlich opferte.

In ihrem Streben nach Selbſtändigkeit hatte die katholiſche Kirche einen Verbündeten und Vorkämpfer, der ihr in den Gemüthern und in der Geſetzgebung Bahn gebrochen hatte. Dieſer Verbündete war die Reaction, die nach den franzöſiſchen Kriegen den Kampf gegen die Herrſchaft des franzöſiſchen Romanenthums in der deutſchen Geſetzgebung fortſetzte und den einzelnen Lebenskreiſen, die unter der Wucht der neueren Verwaltung

faſt das Andenken an ihre frühere Selbſtändigkeit verloren hatten, ihre corporativen Geſellſchaftsrechte wieder in Erinnerung brachte. Die katholiſche Kirche folgte dem Aufruf, da Alles, was noch eines corporativen Lebens fähig war, zum gemeinſamen Andringen auf die Regierungen aufforderte, ſie muſterte ihre Kräfte, fand, daß ſie zu einem ſelbſtändigen Feldzuge noch hinreichten, verſtärkte im Kampf ihre Mittel zur Kriegführung und — ſiegte. Die Concordate mit Oeſterreich und Württemberg ſind bis jetzt ihre bedeutendſten Erfolge.

Jene Reaction, mit deren Hülfe ſie die Siegeslaufbahn betreten hat, iſt aber ein deutſches Werk. War die Einführung der Centraliſation in die Staatsverwaltung eine romaniſche That, deren Ausbreitung über Deutſchland endlich den Sieg des Romanismus und die Fremdherrſchaft zur Folge hatte, ſo war die Reaction dagegen durch und durch die Auflehnung des germaniſchen Sinnes für Selbſtändigkeit, für corporative Abgeſchloſſenheit, für organiſche Gliederung, kurz, die Auflehnung gegen einen Schematismus, der die verſchiedenartigſten Organismen durch ein einförmiges Triebwerk in Bewegung ſetzen wollte.

Was hat dagegen die katholiſche Kirche durchgeſetzt, nachdem ſie den Beiſtand jener deutſchen Reaction benutzt hatte? Wem hat ſie in ihrem Kampfe zum Siege verholfen? Eben demſelben Romanismus, deſſen entſchiedenſter Gegner ihr Verbündeter iſt! Denſelben Abſolutismus, den ihr Bundesgenoſſe in der politiſchen Form bekämpft, hat ſie in kirchlicher Form als den päpſtlichen und biſchöflichen Abſolutismus auf den Thron erhoben.

Durch ihren Sieg hat ſie ſich daher die ernſtlichſte, dringendſte Gefahr geſchaffen, und ihr Erfolg hat ſie in die bedenklichſte Lage verſetzt. Weder auf den Beiſtand, noch auch auf den Beifall jenes deutſchen, germaniſchen Bundesgenoſſen kann ſie in Zukunft rechnen, nachdem ſie ſeine Theilnahme für corporative Selbſtändigkeit getäuſcht und zur Unterdrückung derſelben organiſchen Gliederung benutzt hat, für die ſie mit ihm aufgeſtanden war. Ihr getäuſchter Bundesgenoſſe wird ſich daran erinnern und er wird es der Welt in Erinnerung bringen, daß ſie in ihrem Innern auch Corporationen, Lebenskreiſe, Provinzialverbände, Volksgeiſter enthält, deren freie Entwicklung ſie für immer verhindern und ihrem eigenen Abſolutismus opfern will. Er wird ſie fragen, mit welchem Rechte ſie die corporative Selbſtändigkeit, deren Anerkennung ſie als Ganzes dem Staate abgerungen hat, den kleineren Verbänden in ihrem eigenen Innern verſagen will. Er wird Alles, was in ihr zum Corporationsleben berufen, was als Localgeiſt, als Provinzial-Verband und als Volksgeiſt einer eigenen Lebensform fähig iſt, auf das Glück verweiſen, das ſie als Ganzes in ihrem Kampf gegen die Staats-Regierungen gehabt hat, und ſie zur Prüfung

auffordern, ob ſie in ihrem kleineren Kreiſe nicht auch deſſelben Glückes würdig ſind.

Kurz, wir wollen damit nur ſagen, daß die Aufrichtung des biſchöflichen Abſolutismus nur Eine Phaſe der Entwicklung bildet, in welcher der Katholicismus gegenwärtig begriffen iſt, und daß daſſelbe corporative Intereſſe, welches die Kirche gegen den Abſolutismus der joſephiniſchen Geſetzgebung und der Rheinbunds-Erinnerungen ſiegreich vertheidigt hat, gegen die biſchöfliche Dictatur, die durch das öſterreichiſche Concordat und die württembergiſche Convention ins Leben gerufen iſt, auch ſeine Rechte hat und dieſelben vertheidigen wird. Wir wollen damit ferner nur ſagen, daß die Staatsregierungen, die alle ihre bisherigen Rechte dieſer biſchöflichen Dictatur zum Opfer gebracht haben, doch nicht ohne Uebereilung gehandelt haben. Sie haben ſo völlig mit der Kirche abgerechnet, als ob die Geſchichte, ſoweit es ſich in ihr um das Verhältniß von Kirche und Staat handelte, nun völlig zu Ende ſei und als ob nun die kleineren Lebenskreiſe der katholiſchen Kirche, als ob Schulen, Stifte, Klöſter, Seminarien, Univerſitäten, Diöceſen ſich in alle Ewigkeit mit demſelben Mechanismus um die biſchöfliche Sonne drehen werden, mit dem die biſchöfliche Gewalt in der Blüthezeit des aufgeklärten politiſchen Abſolutismus ſich um die Staatsgewalt bewegte. Allein wird das Beiſpiel der biſchöflichen Gewalt nicht auch auf jene kleineren Lebenskreiſe mit der Zeit zurückwirken? war es alſo nicht die Pflicht der Regierungen, dieſer zukünftigen Entwicklung und Bewegung der kleineren Lebenskreiſe gewärtig zu ſein und die Rechte und Fäden nicht ganz aus der Hand zu geben, die ſie in Stand ſetzen, in dieſe Entwicklung einzugreifen und ſie zu regeln?

Für den Augenblick zwar ſcheint die Aufgabe des Staats der katholiſchen Kirche gegenüber durchgeführt und ſein Einfluß auf dieſelbe nicht mehr nöthig zu ſein. Nach dem gegenwärtigen Stand der Dinge verliert der Staat Nichts, wenn er das Recht der Oberaufſicht aus den Händen giebt, trägt aber auch die Kirche nur einen zweideutigen Gewinn davon, wenn ihr die Sorge für die Erhaltung ihrer eigenen Maſchine überlaſſen wird. Wenn die Kirche keine Entwicklung mehr zu erwarten hat, wenn ihr Lehrſyſtem abgeſchloſſen iſt, wenn ihre Thätigkeit ſich nur darauf beſchränkt, die letzten Nachklänge früherer Beſtrebungen niederzuſchlagen, die letzten Spuren früherer Richtungen zu verwiſchen und den Streit der Schulen in Vergeſſenheit zu bringen, welchen Beruf kann dann der Staat zur Einmiſchung in die Fragen haben, die ihr allein noch übrig bleiben? Verliert die Staatsregierung Etwas, wenn ſie nicht mehr über die Wahl und Einſetzung jedes einzelnen Lehrers wacht? Entgeht dem Staat Etwas, wenn er ſich nicht mehr bei der mechaniſchen Operation betheiligt, auf welche die

Unterſuchung ſich reducirt, ob ein Lehrer der traditionellen Norm entſpricht oder ſie innehält? Iſt der Ruhm ſeiner geiſtigen Superiorität wieder hergeſtellt, wenn er allein dieſe Meſſung vornimmt oder ſich an ihr betheiligt? Iſt die Frage ſo ſchwierig oder von ihrer Beantwortung, wo aller Unterſchied der Bildung, Begabung, der Geſinnung und des Verhältniſſes zur überlieferten Norm wegfällt, irgend eine Gefahr zu befürchten, daß die Wahl und Ernennung der einzelnen Lehrer nicht der biſchöflichen Gewalt überlaſſen werden kann?

Die Geſetzgebung hat aber ihrem hohen Beruf noch nicht entſprochen, wenn ſie nur die Stimmung eines Augenblicks berückſichtigt und der Zukunft die Sorge für ſie allein überläßt. Sie läßt die Regierung unvorbereitet für die Wechſelfälle, mit denen ſie die Zukunft überraſchen kann. Was ſoll man aber von einer Politik und Diplomatik ſagen, die der Regierung im Voraus die Handhaben zur Einwirkung auf die Zukunft und die Waffen ſelbſt zur Vertheidigung aus der Hand windet und es ſich ſogar zum Ruhme anrechnet, daß ſie die Staatsgewalt wehrlos einer unbekannten Zukunft blos ſtellt?

Wenn auch der völlige Stillſtand der Entwicklung innerhalb des Katholicismus die Aufrichtung der biſchöflichen Dictatur begünſtigt und die Mitwirkung der Staatsregierungen zur Erhaltung der Kirchenordnung für den Augenblick überflüſſig macht, ſo iſt doch der bloſe Gedanke, daß nun alle Entwicklung abgeſchloſſen, jede eigne Lebensregung in den kleineren Kreiſen erſtorben, aller Wechſel unmöglich ſei, ein Unding. In welche Verlegenheiten ſtürzt ſich daher ein Staat, wenn er ſich ſelbſt verpflichtet, die Colliſionen, zu denen eine künftige Entwickelung führen kann, ſich ſelbſt zu überlaſſen und ihre Löſung nur der Einen Partei, der biſchöflichen Gewalt oder der Selbſthülfe von deren Untergebenen anheimzuſtellen?

Damit ſind jedoch die Verlegenheiten der Zukunft noch nicht erſchöpft. Es läßt ſich vorausſehen, daß die proteſtantiſche Kirche hinter der katholiſchen nicht wird zurückbleiben wollen. Schon laſſen ſich in Würtemberg Stimmen vernehmen, die für den proteſtantiſchen Kirchenverband daſſelbe Recht der Selbſtregierung in Anſpruch nehmen, welches dem Katholicismus zugeſtanden iſt. Was bleibt dann dem Staat, wenn man conſequent verfährt und auch das Band zwiſchen ihm und der proteſtantiſchen Kirche bis auf ein paar Berührungen löſt, die ſich auf rein civilrechtliche Verhältniſſe gründen?

Eine Großmacht kann das gefährliche und des Verſuchs allerdings würdige Experiment wagen; ſie kann der Stimmung des Augenblicks nachgeben und das Experiment außerdem noch für die Zwecke ihrer Politik und für die Sammlung ihrer Kräfte auf ihre politiſche Organiſation benutzen.

Bleiben ihr doch dieſe großen politiſchen Zwecke, bleibt ihr doch das Intereſſe, das ihre Angehörigen an den Sitz ihres politiſchen Lebens knüpft, bleiben ihr doch die Mittel, mit denen ſie der Verwirrung, falls eine ſolche aus dem Verſuch hervorgehen ſollte, entgegentreten kann.

Welche Bürgſchaft hat aber ein kleiner Staat, hat ein Mittelſtaat dafür, daß die Entfeſſelung übermächtiger Kräfte, zu der er ſelbſt die Hand geboten hat, ihm keinen dauernden Schaden bringen wird? Die Mittelſtaaten haben es in den letzten Jahren ſchmerzlich genug erfahren müſſen, daß ſie für eine Menge Kräfte, die in einem großen Staatsleben das Feld für eine heilſame Entwickelung finden würden, nicht Raum genug beſitzen und die nutzbarſten Elemente durch ihre Einengung zu einer verwirrenden und auflöſenden Wirkſamkeit drängen. Mit welcher Verwirrung ſind aber dieſe kleineren Staaten bedroht, wenn die großen Kirchen-Kräfte ſich ſelbſt und der Wirkung ihrer natürlichen Wahlverwandtſchaften überlaſſen ſind — wenn ſie der Anziehungskraft ihrer verwandten Elemente draußen folgen und an den Grenzen des kleineren Staats rütteln!

Ein Surrogat des Heilmittels war ſchon vorhanden. Die Vereinigung der Mittelſtaaten, deren Territorien die oberrheiniſche Kirchenprovinz bilden, konnte noch den Gefahren der Zukunft vorbeugen. Das conſequente Einhalten eines gemeinſamen Verfahrens hätte zu Garantieen für die Zukunft geführt. Der „Staats-Anzeiger für Württemberg" erhebt zwar in dem angeführten Aufſatze gegen die verbündeten Regierungen die bedenkliche Anklage, daß es ihnen an dem entſchiedenen Willen zur friedlichen Verſtändigung mit dem heiligen Stuhl gemangelt habe, der die königliche Regierung zu ihrer Separatverhandlung bewog. Allein wenn ſie nun bei der Ratification des vorliegenden Uebereinkommens den Vorbehalt ausdrückte, daß ihre Verbindlichkeit, ſofern und ſoweit zur Vollziehung der einzelnen Artikel der Weg der Geſetzgebung ſollte betreten werden müſſen, nur dahin gehe, von ihrer verfaſſungsmäßigen Initiative Gebrauch zu machen, und den Kammern die letzte Entſcheidung zu laſſen, hat ſie dann nicht die Möglichkeit anerkannt, daß die Kammern des eigenen Landes ihren entſchiedenen Willen zur Aufopferung aller ihrer bisherigen Rechte nicht theilen können? Als ſie ihrem gefährlichen Werk dieſen Vorbehalt anfügte, hat ſie die Gefahren deſſelben noch erhöht, weil ſie es zu einem halben Werke machte. Ueber ihren Zugeſtändniſſen ſchwebt nun das Damoklesſchwerdt der legislativen Entſcheidung. Die Opfer, die ſie dem heiligen Stuhl gebracht hat, werden demſelben in Erinnerung bleiben, wenn ſie auch durch die Kammern zurückgenommen werden ſollten, und über die Zugeſtändniſſe, die für die Nächſt aufrecht erhalten bleiben, wird die Geſetzgebung ihre Entſcheidung ſich vorbehalten. Statt des Friedens, den die Regierung bezweckt, hat ſie

ſchon jetzt den Kampf und die Verwirrung gewonnen, und ihre Lage auch inſofern verſchlimmert, als ſie ſich für die Schlichtung des Streits ſelbſt der Mittel beraubt. (Zeit.)

Die „Zeit" zur Controverſe über das württemberger Concordat.

Es ſind einige Entgegnungen auf unſere Bemerkungen über die zwiſchen dem päpſtlichen Stuhl und dem Königreich Württemberg abgeſchloſſene Convention ans Licht getreten. Einer von ihnen, die im „Staats-Anzeiger für Würtemberg" veröffentlicht iſt, ſind wir es ſchuldig, über einen Punkt nähere Auskunft zu geben; eine andere giebt uns Anlaß, einen geſchichtlichen Umſtand hervorzubeben, der für die Fragen, zu denen jene Convention Anlaß giebt, nicht ohne Bedeutung iſt.

Die letztere Entgegnung iſt in der frankfurter Zeitung „Deutſchland" erſchienen. Die Unklarheit, die in derſelben herrſcht, drückt ſich am reinſten in einem Nachtrage aus, in welchem ſie (Nr. vom 10. November) ihre Verwunderung darüber ausſpricht daß wir die katholiſche Kirche Württembergs eine politiſche Schöpfung der dortigen Staatsregierung genannt haben.

Die „Zeit", berichtet das „Deutſchland", „erzählt uns, daß die katholiſche Kirche eine politiſche Schöpfung — ein Werk der württemberger Regierung geweſen ſei."

Es liegt uns ſehr fern, uns auf die Unterſuchung einzulaſſen, ob das „Deutſchland" wirklich unſere Ausführung nicht verſtanden habe. Wir haben deutlich genug von der katholiſchen Kirche Württembergs geſprochen, dieſer Kirche, die unter der Pflege der württembergiſchen Regierung einen hiſtoriſchen Namen gewonnen hat.

Uns intereſſirt überhaupt die perſönliche Frage, ob das „Deutſchland" jene Ausführung nicht habe verſtehen können, ſehr wenig, und wir wenden unſere Aufmerkſamkeit ſogleich einer allgemeinen, großen, geſchichtlichen Thatſache zu, die für die Frage, mit der wir uns in jenen Artikeln beſchäftigten, von Wichtigkeit iſt.

Dieſe Thatſache beſagt aber Nichts mehr und Nichts weniger, als daß die katholiſche Kirche der Gegenwart überhaupt den Anſtrengungen und Kämpfen der proteſtantiſchen Mächte ihre Erhaltung, die Macht und das Anſehn verdankt, deren ſie ſich ſeit vier Jahrzehnten erfreut — dieſe Thatſache beſagt ferner, daß das Papſtthum ohne die Intervention der proteſtantiſchen Mächte innerhalb der letzten zwei Jahrhunderte ſelbſt über ſeine romaniſchen Völker die Herrſchaft verloren hätte — ſie beſagt endlich, daß

der Katholicismus der Reformation ſeine eigene Erneuerung verdankt und ſeine Abhängigkeit vom Proteſtantismus niemals hat verläugnen können.

Mit den Tugenden ihres kirchlichen Lebens, mit dem Ruhm des wiſſenſchaftlichen Strebens, das ſie in den letzten Jahrzehnden vor dem Jahre 1848 auszeichnete, iſt die katholiſche Kirche Württembergs eine anſehnliche geſchichtliche Größe. Was wir in Betreff ihrer Abhängigkeit vom Proteſtantismus behaupten, gilt aber in noch größerem Maßſtaab von dem Katholicismus und vom Papſtthum überhaupt.

Wer hat ein Vierteljahrhundert hindurch mit ungebrochener Kraft mit der Revolution gekämpft und gegen ſie die Freiheit der Welt gerettet? Der Katholicismus? England vielmehr hat es gethan, Rußland hat die Kriſis herbeigeführt, Preußen die Entſcheidung bewirkt, Preußen und England haben bei Belle-Alliance dem Druck, unter dem die Welt litt, ein Ende gemacht. Die proteſtantiſche und die griechiſche Kirche, die Ketzer und die Schismatiker haben die romaniſchen Völker aus dem Irrſal gezogen, in welches dieſelben ſich ſelbſt geſtürzt hatten, ſie haben Frankreich eine Verfaſſung gegeben, in der es ſich wieder frei bewegen konnte, England hat Spanien befreit, die Ausdauer, mit der England die Meinungsfreiheit gegen den Terrorismus der Revolution vertheidigte, hat das Papſtthum der Knechtſchaft entriſſen, in der es Napoleon gehalten hatte, und gab ihm das Recht und die Freiheit zurück, wieder an die Spitze ſeiner Völker zu treten.

So iſt es aber immer geweſen. Ohne die proteſtantiſchen Völker wäre das Papſtthum längſt in die Knechtſchaft ſeiner Romanen verfallen und der Papſt gleichſam zum Hauspriester derjenigen Macht geworden, die unter den romaniſchen Völkern gerade die Oberherrſchaft hatte. Als das Papſtthum z. B. gegen die drohende Univerſalmonarchie Spaniens von der aufſtrebenden Macht Frankreichs Hülfe erwarkete, würde es ſich in ſeinen Berechnungen getäuſcht geſehen haben, wenn nicht die Verbindung Frankreichs mit dem deutſchen Proteſtantismus und mit England Spanien gedemüthigt hätte. Mazarin mußte bei den Ketzern Hülfe ſuchen, um den Papſt aus der Abhängigkeit zu ziehen, zu der ihn Spanien für immer verurtheilen wollte.

Und als nun Frankreich, von ſeinem katholiſchen Nebenbuhler befreit, ſo übermächtig wurde, daß es beim Abſchluß des weſtphäliſchen Friedens die Proteſte des Papſtthums unbeachtet ließ, als es endlich unter Ludwig XIV. dem Papſtthum mit der Oberherrlichkeit eines allgemeinen Concils drohte, war England die Macht, die Rom von einem Gegner befreite, der ihm ſchon Geſetze vorſchreiben wollte.

Der Papſt war in das Geheimniß eingeweiht, das in Wilhelm von Oranien ſeinen Befreier von Frankreichs Oberherrſchaft nach England führte.

In ähnlicher Weiſe war Guſtav Adolph, der Schweden-König, zugleich als der Retter des Papſtthums in Deutſchland aufgetreten und mit deſſen Wiſſen herbeigerufen, als das habsburgiſche Kaiſerhaus nach den erſten Jahren des dreißigjährigen Krieges den Widerſtand Deutſchlands gebrochen hatte und an die Erneuerung ſeiner italiäniſchen Herrſchaft dachte. Sogar ſchon während der erſten Kämpfe der Reformationszeit war das Papſtthum der geheime Verbündete des heſſiſchen Landgrafen, als dieſer den Plan des Erzhauſes, ſich in Würtemberg feſtzuſetzen, vereitelte, und Moritz von Sachſen hat durch den Schlag, den er Carl V. beibrachte, nicht nur Deutſchland, ſondern auch das Papſtthum von der Kaiſerlichen Dictatur befreit, die nach der Schlacht bei Mühlberg für immer gegründet ſchien.

Dieſe Verwickelung des Papſtthums, wird man vielleicht ſagen, gehört der Politik an. Wir fragen dagegen nicht, ob die Umwandlung des Papſtthums zum Hauspriſterthum einer katholiſchen Dynaſtie nur ein politiſches Factum iſt, ob der Bund des Papſtthums mit einer proteſtantiſchen Macht, ein Bund, der den Zweck hat, ihm ſeine Freiheit wiederzugeben, auch nur ein politiſches Intereſſe hat; wir werfen vielmehr noch auf das Dogma des Katholicismus einen Blick. Als die tridentiniſchen Glaubensbeſtimmungen abgefaßt wurden, ſagte es dem Katholicismus ſein hiſtoriſches Gewiſſen, daß die proteſtantiſche Lehre von der Rechtfertigung in der auguſtiniſchen Theorie und in den ſcholaſtiſchen Beſtimmungen des Thomas von Aquino ihre hiſtoriſche Vorbereitung beſitzt; die Regungen deſſelben Gewiſſens drückten ſich in der Oppoſition der dominikaniſchen Partei aus und wurden in den „zwar's" und „dennoch's", mit denen jede dogmatiſche Beſtimmung des Concils der proteſtantiſchen Lehre ihre Huldigung darbringt, anerkannt und nur gewaltſam durch die darauffolgenden „dennoch's" zum Schweigen gebracht. Iſt alſo nicht der Katholicismus durch die Regungen dieſes Gewiſſens, durch den Kampf dieſer „zwar's" und „dennoch's" an den Proteſtantismus geſchmiedet? Iſt er nicht auch auf dogmatiſchem Gebiete eine Schöpfung des letztern, wenn er ſich auch vergeblich bemüht, ſeinen Urheber zu verleugnen?

Kam ferner die Concentration, die der Proteſtantismus dem menſchlichen Geiſte gab, indem er Heil und Rettung von dem Glaubensacte abhängig machte, dem Katholicismus nicht auch poſitiv zu Gute? Hat der Proteſtantismus den planloſen Haufen von Formeln und Ueberlieferungen, in denen ſich die kirchliche Uebung zerſplittert hatte, nicht auch für die katholiſche Kirche zuſammengeworfen, ſo daß ſie in der Vereinfachung ihrer Formeln wenigſtens die Reform ihres äſthetiſchen Formſinns beweiſen konnte? Hat er auf das Papſtthum nicht in einer noch poſitiveren Weiſe ſtärkend eingewirkt, indem er es aus ſeiner Verweltlichung und Sorgloſigkeit auf-

ſchreckte und ihm ſeinen Beruf zur geiſtigen Herrſchaft wieder zum Bewußtſein brachte?

Kurz, der Proteſtantismus war nicht nur der politiſche Rückhalt, der das Papſtthum davor bewahrte, in völlige Dienſtbarkeit unter die franzöſiſche oder ſpaniſche Monarchie zu fallen, er war und iſt noch jetzt ſein dogmatiſcher und moraliſcher Rückhalt — er iſt (mit Erlaubniß „Deutſchlands") ſein Schöpfer- und Erhalter.

Dieſe hohe Stellung des Proteſtantismus iſt auch wieder in den letzten Jahren deutlich an den Tag getreten. Zu jenem Kampf, in welchem die Völker, Vorſtellungen, Meinungen und Intereſſen der Welt durcheinander gerüttelt werden, — zu jener Unruhe des Friedens, die die Völker nicht ruhen und raſten läßt, und es ihnen nicht erlaubt, ſich in der ſcheinbaren Befriedigung des Augenblicks abzuſchließen, hat ein Gegenſatz den Anſtoß gegeben, der über den Katholicismus hinausliegt. England und Rußland, die ketzeriſche und die ſchismatiſche Hauptmacht, ſind durch ihre großen und weltumfaſſenden Intereſſen in den Krieg gezogen worden und ihr Gegenſatz iſt es, der die Welt in Spannung erhält und ſie zwingt, nach der Löſung zu ſuchen, die ein ſo großer Gegenſatz verlangt. Der Katholicismus nimmt dagegen in ſeinem Repräſentanten, Frankreich, nur die ſecundäre Rolle des Bundesgenoſſen ein, der über ſein Ziel und ſeine Stellung noch ſo ungewiß iſt, daß er ſich noch rathlos mit der Frage beſchäftigt, welcher Seite jenes großen Gegenſatzes er eigentlich angehört.

Dieſer geſchichtliche Ueberblick, zu dem uns das „Deutſchland" Anlaß gegeben hat, wird uns die Erörterung mit dem „Würtembergiſchen Staats-Anzeiger" erleichtern.

Die im Juni veröffentlichte würtembergiſche Denkſchrift legt darauf ſehr viel Gewicht, daß die Staatsregierung ſich bei der biſchöflichen Collatur im Intereſſe des Staats eine Intervention, bei der biſchöflichen Beſtätigung der Decane eine wichtige Mitwirkung vorbehalten habe; ſchwerlich aber wird dadurch die biſchöfliche Dictatur an der Machtvollkommenheit Abbruch leiden, die ihr durch das Concordat eingeräumt iſt. Erſtlich wird die Mitwirkung und Intervention der Staatsregierung nicht ſehr bedeutend ſein, nachdem die letztere im Concordat die Geſichtspunkte und Intereſſen des Biſchofs als maßgebend anerkannt hat; ſodann dürfte die Regierung kaum noch jemals Anlaß und Berechtigung zu einer Intervention haben, wenn die Vorausſetzung gilt, unter der das Concordat allein Beſtand haben kann, daß die Zwecke des Staats und der Kirche außer aller Berührung ſtehen.

Was uns aber an vorliegender Convention am bedenklichſten ſchien, war, daß ſie die Zukunft der Schulen und aller Unterrichts-Anſtalten bis zu den Univerſitäten gleichſam verſchließt, daß ſie die Geſichtspunkte und

Zwecke des Biſchofs allein als maßgebend anerkennt, daß ſie der Staatsregierung das Aufſichtsrecht über die von dem Biſchof gegründeten Schul- und Lehranſtalten entzieht und demſelben gleichwohl einen ſo großen Einfluß auf die Staatsanſtalten einräumt, daß er die Richtung des Unterrichts auf denſelben beſtimmen und in ſeinem ausſchließlichen Intereſſe eine Mittelmäßigkeit und Befangenheit zur Herrſchaft bringen kann, die jede Fortentwickelung der Wiſſenſchaft zu einem Ding der Unmöglichkeit machen.

Die Denkſchrift der Staatsregierung regt einmal, wo ſie von dem Univerſitäts-Unterricht ſpricht, die gefährliche Unterſcheidung von Fächern an, die, weil ihnen eine confeſſionelle Beziehung fremd ſei, rein nach der Tüchtigkeit zu beſetzen ſeien, und von ſolchen Fächern, bei deren Beſetzung es erlaubt ſei, dem minder Tüchtigen um ſeiner Confeſſion willen den Vorzug zu geben.

Es läßt ſich erklären und im Intereſſe des Staates und der Geſellſchaft rechtfertigen, wenn im Augenblick einer wiſſenſchaftlichen Kriſe ein ähnlicher Geſichtspunkt geltend gemacht und befolgt wird. Die Bedürfniſſe der Geſellſchaft können nicht durch einen übereilten Machtſpruch unterjocht aber zum Schweigen gebracht werden, wenn die Wiſſenſchaft zu Reſultaten gekommen iſt, die auf dieſe Bedürfniſſe keine Rückſicht mehr nehmen.

Etwas Anderes aber iſt es, dieſen Geſichtspunkt zu einem ewigen Geſetz erheben und durch ein Concordat der biſchöflichen Gewalt das Recht einräumen, ihn auch in Zeiten geltend zu machen, wo der Bruch zwiſchen der Geſellſchaft und der Wiſſenſchaft ſich durch die beiderſeitige Fortentwickelung derſelben gemildert und ausgeglichen hat.

Das ſchien uns das bedenklichſte an der vorliegenden Convention zu ſein, daß ſie nach der Stimmung und nach den Verlegenheiten eines Augenblicks über die Zukunft entſcheidet und einen Ausweg, den die Regierungsklugheit einmal betreten muß, der Folgezeit für immer vorſchreibt.

Schon ein paar Jahre vor der Februar-Revolution konnte der Miniſter des Cultus auf der Tribüne der franzöſiſchen Deputirten-Kammer fragen, ob ſich in Frankreich wohl vier Biſchöfe finden laſſen würden, die ſich dazu verſtehen könnten, die gallicaniſchen Artikel zu unterſchreiben. Der Miniſter wollte damit ſagen, daß alle Appellationen an die Entſcheidung eines künftigen Concils nicht mehr ernſthaft gemeint ſeien und die Herrſchaft des Papſtthums durch ein Schreckmittel, deſſen Gebrauch abgenutzt ſei, nicht mehr gefährdet werden könne. Damit geſtand er aber nur ein, daß die neugeſtärkte Herrſchaft des heiligen Stuhls ſich auf den entſchiedenen Unglauben an die fernere Entwickelungsfähigkeit des Katholicismus gründe.

Deshalb iſt es aber auch eine für den neueren Katholicismus höchſt gefährliche Frage, ob er die Fülle der Macht, die ihm zugefallen iſt, be-

haupten und verarbeiten kann. Durch den Verfall der Parteien gewinnen und durch ihre Schwäche aufſteigen, iſt leicht und oft nur das Geſchenk eines unverhofften Glücks. Aber ſich behaupten, iſt das Schwerere und nur durch die Weisheit möglich, die die vorhandenen Kräfte und Richtungen der Geſellſchaft verſteht und ſie in ihrer inneren Triebkraft zu ergreifen weiß. Nicht der Sieg allein macht den Helden, ſondern die Umſicht und Beſonnenheit, mit der er ihn zu benutzen weiß. Im Frieden bewähren ſich die menſchlichen Einrichtungen und beweiſen ſie, ob ſie das Werk eines glücklichen Zufalls oder die Befriedigung eines dauernden Bedürfniſſes ſind.

Drückt alſo der neuere Katholicismus, das iſt die Frage, deren Beantwortung über die Dauer ſeines Siegs entſcheidet, drückt er mit ſeiner jetzigen Herrſchaft die lebendige Meinung der Völker aus oder nur den Mangel einer ſolchen? Kommt er mit ſeinem Vordringen einer Stimme entgegen, die ihn als Retter und Vollender in den Nöthen der Nationen herbeiruft, oder iſt es vielmehr die Leere, die der Verfall der alten Parteien und Ideen im Völkerleben zurückgelaſſen hat, was ihn zum Vorſchreiten einladet und den Rechtstitel bildet, auf den er ſeine Miſſion gründet?

Wir geſtehen es offen, daß uns manche Erwägungen und Beobachtungen die Entſcheidung für die erſtere Seite dieſer Alternative unmöglich machen. Eher ſind wir geneigt, den neuern Katholicismus mit ſeinen augenblicklichen Erfolgen als das Seitenſtück zum Imperialismus zu betrachten, der auch nicht das Symbol einer neuen Poſition genannt werden kann und ſeine glänzende Stellung in der Gegenwart nur dem Verfall der bisherigen Parteigegenſätze verdankt.

Das, wir kommen immer wieder auf dies Eine zurück, war uns das Bedenklichſte an der vorliegenden Convention. Eine augenblickliche Pauſe in der innern Entwicklung des Katholicismus und in den Anregungen, die derſelbe dem Proteſtantismus bisher verdankt hat, will ſie verewigen. Wenn dieſe Pauſe nur die innere Sammlung zu neuen Entwicklungen und Anregungen iſt, ſo müßte die Convention dieſelben von vornherein erſticken.

In ſeiner Entgegnung auf unſere Bemerkungen weiſt endlich der würtembergiſche Staats-Anzeiger darauf hin, daß auch durch die preußiſche Verfaſſungs-Urkunde vom 31. Januar 1850 alle diejenigen Rechte der Staatsgewalt, auf welche die würtembergiſche Regierung in ihrer Convention verzichtet hat, aufgegeben ſeien, ohne daß man dadurch in Preußen diejenigen Beſchränkungen ihrer Selbſtregierung, die die katholiſche Kirche der Staatsgewalt in Würtemberg zugeſtanden hat, gewonnen habe. Wir wollen dies im Allgemeinen als richtig anerkennen. Allein die Preußiſche Verfaſſung giebt auch die Mittel an die Hand, Inconvenienzen zu beſeitigen, welche aus den in derſelben enthaltenen allgemeinen Grundſätzen ent-

ſtehen können, und ſie macht eine Reform nicht unmöglich, welche von der Entwicklung des bürgerlichen und kirchlichen Lebens gefordert werden möchte.

Verhandlung der Nürtinger Diöceſanſynode vom 30. Sept. 1857 über die württembergiſche Vereinbarung mit der römiſchen Curie in ihren Folgen für die evangeliſche Kirche.

Der Referent, Pfarrer Hausmann von Oberenſingen, ſprach ſich darüber folgendermaßen aus: es handle ſich hier zunächſt nicht um eine Beurtheilung des Concordats ſelbſt, jedoch nicht darum weil, wie der „Staatsanz." (Nr. 130—146) vorausſetze, „die evangeliſche Kirche davon in unmittelbarer Weiſe auf keine Art berührt werde." Denn es finde dies in ſehr empfindlicher Weiſe beiſpielsweiſe ſtatt bei der Frage vom Uebertritt aus einer Kirche in die andere, bei den gemiſchten Ehen und der Erziehung der Kinder daraus u. ſ. w. Auch nicht darum weil, wie der „Staatsanz." ſage, „eine Veränderung der Competenz des Ordinariats und des katholiſchen Kirchenraths den Evangeliſchen ebenſowenig einen Grund zur Einrede gebe, als den Katholiken die geſchehene Einführung des Pfarrgemeinderaths und der Diöceſanſynoden." Denn die Vereinbarung mit Rom betreffe nicht blos eine Veränderung jener Competenz, ſondern ſie gebe der ganzen katholiſchen Hierarchie gewiſſe Rechte, die ſie zum Volk und zur Regierung in ein ganz anderes Verhältniß bringen als früher, was alles bei der Einführung des Inſtituts der Pfarrgemeinderäthe und Diöceſanſynoden nicht zutreffe. Auf dies alles habe er jedoch hier nicht einzugehen. Er betrachte die Vereinbarung in ihren Folgen für die Stellung der evangeliſchen Kirche zum Staat; hier mache ſich das Verhältniß nun ſo, daß die eine Kirche ganz frei, die andere durchaus bevormundet ſei. Das ſei es was hier zur Sprache kommen müſſe und könne, denn es handle ſich rein um die innern Angelegenheiten der Kirche. Der katholiſchen Kirche ſei die Freiheit nicht zu mißgönnen die ſie errungen habe, auch dem Staat nicht die Enttäuſchung von ſeinen Einbildungen bureaukratiſcher Staatsallmacht, und man müſſe es gern ſehen, wenn dieſer ſich auf die ihm allein gebührende Stellung „eines Schutzes der Rechte" zurückziehe. Aber wer ſchützen wolle, müſſe vorher auch geben und anerkennen, auch gegenüber der evangeliſchen Kirche, damit es nicht den Anſchein gewinne, man wolle nur der Minorität von Landesbürgern das gewähren, was man der Majorität verſage. Wie nothwendig es ſei daß die innere Autonomie der Kirche hergeſtellt werde, ſei leicht zu begründen durch beiſpielsweiſe Hinweiſung auf die evangeliſche

Ehegeſetzgebung, bei welcher der evangeliſche Geiſtliche genöthigt werde zwangsweiſe Ehen gegen ſein Gewiſſen einzuſegnen; auf die Art der Dotirung der evangeliſchen Kirche, bei welcher die Bewilligung der zu ihrer äußern Exiſtenz nöthigen Mittel vom guten Willen der theilweiſe einer fremden Confeſſion angehörigen Kammern abhänge; auf die Behandlung der öffentlichen Lehrfreiheit, bei welcher die Zulaſſung von Sectirern abhängig ſei von der Entſcheidung vorherrſchend weltlicher Behörden (Kirchenconvent, gemeinſchaftliches Oberamt ꝛc.). Durch die Vereinbarung mit der römiſchen Curie ſeien für die innern Angelegenheiten der katholiſchen Kirche nun anerkannt die Grundſätze: Beſorgung des Kirchenregiments durch weſentlich kirchliche Behörden, Freiheit der Ausübung des Kirchenregiments im kirchlichen Sinn, Freiheit des Gottesdienſtes, eigene Gerichtsbarkeit in Sachen des Glaubens, der Ehe, der Zucht; unveräußerliches Recht an Gut und Vermögen; freier Verkehr der kirchlichen Behörden mit den weltlichen Behörden, und der untern kirchlichen Behörden mit der obern Leitung aller theologiſchen Bildungsanſtalten durch kirchliche Behörden, ungehemmter Einfluß auf den Religionsunterricht der Volksſchule. Wie ſtehe es aber in der evangeliſchen Kirche? Hier ſei die oberſte Gewalt der weltliche Landesherr, die Oberkirchenbehörde ſei rein ein von ihm ernanntes und beeinflußtes Organ ſeiner Kirchenregierung; die Synode nur eine Verſtärkung dieſer landesherrlichen Behörde. Die Oberkirchenbehörde habe nicht einmal das Recht einen eigenen Hirtenbrief ohne Erlaubniß des Königs und Cultminiſters zu erlaſſen; das Kirchengut ſei eingezogen, und ſtehe unter fremder Verfügung; die theologiſchen Bildungsanſtalten ſeien der Leitung nichtkirchlicher, zum Theil confeſſionell gemiſchter Behörden unterworfen. Nun ſei allerdings ein Unterſchied zwiſchen der evangeliſchen und der katholiſchen Kirche. Bei dieſer ſei eine beſtimmte äußere Verfaſſung der Kirche weſentlich, bei jener nur die reine Predigt des Wortes Gottes und die Sacramente. Darum ſei es auch nicht nöthig daß von ihr der Landesbiſchof verdrängt werde; nur dürfe aber auch dieſer nicht, wie es der „Staatsanz." ausſpreche, zur Lebensbedingung der evangeliſchen Kirche gemacht werden, und ſei es geboten daß er in allen Dingen von wirklich kirchlichen Organen berathen werde. Mit ſolchen Forderungen handle es ſich um nichts weniger als um, wie der „Staatsanz." vorausſetze, verfaſſungswidrige Neuerungen. Und wenn dieſer behaupte: „in dem landesherrlichen Kirchenregiment liege eine der ſtärkſten Garantieen für die der evangeliſchen Kirche eigenthümliche Freiheit der Laien", ſo befinde er ſich damit in einem ſtarken Irrthum. Dieſelbe wurzle in der Anerkennung des allgemeinen Prieſterthums der Gläubigen auf dem Boden des Evangeliums. Das ſei der Lebensgrund der Laienfreiheit. Wo dieſer Grund fehle, da ſtehe auch das Landesepiſkopat in Gefahr in ein

weltliches Papſtthum auszuarten, was unbeſchadet der vollen Pietät gegen den Landesherrn, und neben offenem Ausdruck des Dankes für die von demſelben empfangenen Wohlthaten, ausgeſprochen werden müſſe. Und zur Vermeidung deſſelben ſtehe er auch nicht an, ſeine Anſicht dahin auszuſprechen, daß ein abſolutes Veto des Landesherrn in kirchlichen Dingen ihm mit der Autonomie der Kirche nicht verträglich zu ſein ſcheine. Solle aber dieſe nun einmal ins Leben treten, ſo ſei das einfache und natürliche Mittel hiefür damit gegeben, daß die in der Luft ſchwebenden Inſtitute der Pfarrgemeinderäthe und Diöceſanſynoden in einer Landesſynode ihre nothwendige Ergänzung und Spitze finden. Soll dieſe übrigens kein „Poſtulatenlandtag" werden, ſo müſſe die leitende Kirchenbehörde wenigſtens zur Hälfte aus (von der Synode) gewählten Perſonen beſtehen. Eine ſolche Kirchenbehörde habe ſodann unmittelbar mit dem Landesoberhaupt zu verkehren, und ſchließe die Vermittlung eines Cultminiſteriums aus. Der Schlußantrag des Referenten lautete: „Es ſolle an die hohe Kirchenbehörde und durch ſie an den Landesfürſten, unter dankbarer Anerkennung des in der Einführung der Pfarrgemeinderäthe und Diöceſanſynoden gemachten Anfangs, die unterthänigſte Bitte geſtellt werden: eine Landesſynode zu berufen und deren Anträge und Anſichten darüber entgegen zu nehmen wie die rechtliche Gleichſtellung der evangeliſchen Kirche mit der nun autonomiſch geſtellten katholiſchen Kirche auszuführen wäre, unbeſchadet der hiſtoriſch begründeten Rechte des evangeliſchen Landesherrn in der evangeliſchen Kirche." Der inhaltſchwere Antrag wurde ſofort einſtimmig angenommen. (A. Z.)

Die katholiſchen Convicte.

Daß die evangeliſchen Kloſterſchulen (die vier niederen und das in Tübingen beſtehende höhere theologiſche Seminar), welche Württemberg ſeit 300 Jahren der großherzigen Weisheit des Herzogs Chriſtoph verdankt, mit ihrer wichtigen Concursprüfung, dem ſogenannten Landexamen, zu der bekannten gründlichen Bildung ſeiner Geiſtlichen, zur innern ſegensreichen Entwicklung der evangeliſchen Kirche, zur Blüthe ſeiner höhern Schulanſtalten, und in weiterer Conſequenz zur ganzen Bildungsgeſchichte des Volkes einen großen und weſentlichen Beitrag geliefert haben, daß Würtemberg ihnen großentheils den ehrenvollen Namen verdankt, den es in allen geiſtigen Gebieten im deutſchen Vaterland und im Ausland genießt, iſt auch außerhalb Württembergs nicht unbekannt, und Referent behält es ſich vor bei Gelegen-

heit noch Näheres darüber zu ſagen. Weniger bekannt iſt dagegen ohne Zweifel was in dieſer Hinſicht auch für die katholiſche Kirche geſchehen iſt. Als das früher ſtreng proteſtantiſche Land mit Anfang unſeres Jahrhunderts einen bedeutenden Zuwachs katholiſcher Landestheile erhielt, wonach die Katholiken jetzt beinahe ein Drittheil der ganzen Bevölkerung bilden, da beſchloß König Wilhelm in großmüthigem landesväterlichem Wohlwollen auch den neuen Landestheilen dieſelbe hohe Wohlthat zu Theil werden zu laſſen, und gründete nicht blos Gymnaſien und eine Reihe lateiniſcher Schulen in katholiſchen Städten, ſondern errichtete auch, ganz parallel mit den evangeliſchen Seminarien, zwei niedere und ein höheres theologiſches Seminar, die ſogenannten katholiſchen „Convicte.“ Die erſteren wurden mit den Landesgymnaſien in Ehingen und Rottweil verbunden, das letztere beſteht an der Landesuniverſität in Verbindung mit der ebenfalls neubegründeten katholiſch-theologiſchen Facultät, welche ſich ſchnell einen bedeutenden Ruf zu erwerben wußte. In dieſe Convicte werden jährlich durch eine allgemeine Concursprüfung, „das katholiſche Landexamen,“ eine dem Bedürfniß der Kirche entſprechende Zahl 14jähriger Knaben aufgenommen, und erhalten — lediglich aus Staatsmitteln — vier Jahre lang Wohnung, Koſt, Kleidung und Unterricht, werden von hier aus durch eine wiederholte Prüfung und mit den gleichen Beneficien in das höhere Convict in Tübingen befördert, und gehen nach abermals vierjährigen Studien in das Prieſterſeminar in Rottenburg über. Dieſe großmüthige Maßregel hat unſrer katholiſchen Geiſtlichkeit dieſelbe Allgemeinheit und Gründlichkeit der wiſſenſchaftlichen Bildung, und dadurch dieſelbe Sicherheit der geiſtigen und die Anerkennung der ſocialen Stellung gegeben wie in der evangeliſchen Kirche, ſie hat dadurch zugleich ihren gelehrten Schulen tüchtige Lehrer herangebildet, und ſo für Kirche, Schule und Volksbildung gleich ſegensreich gewirkt. Daß der Staat zu einem ſo bedeutenden Aufwand nicht verpflichtet war, iſt bekannt, und unſres Wiſſens hat kein anderer Staat ſo viel für dieſen Zweck gethan. Aber es darf auch geſagt werden daß die katholiſche Geiſtlichkeit es dankbar erkennt, und daß dies einen weſentlichen Beitrag zu dem wohlwollenden Verhältniß und dem confeſſionellen Frieden gegeben hat, deſſen ſich in Württemberg beide Kirchen bisher mit kaum bemerklichen Ausnahmen erfreut haben. Möge er auch forthin nicht geſtört werden! (A. Z.)

E. Perſonalchronik.

Preußen. Saegert, Gen.-Inſp. des Taubſt.-Weſens, zum geh. Rg.- und vortr. Miniſt.-Rath.

Dr. R. Weſtphal, Privatd., zum a. o. Prof. in der philoſ. Facultät zu Breslau. Dr. Landolt, Privatd. in Breslau, zum a. o. Prof. in der philoſ. Fac. zu Bonn. Dr. A. Schäfer, Prof. an der Landesſchule in Grimma, zum Prof. (der Geſch.) in der philoſ. Fac. der Univ. Greifswald. Dr. Wagner, Ober-Arzt in Danzig, zum o. Prof. der Chirurgie und Augenheilk. in der med. Fac. der Univ. Königsberg. Dr. Dümmler, Privatdoc., zum a. o. Prof. in der philoſ. Fac. der Univ. Halle. Dr. Dieſtel, Lic. der Theol., zum a. o. Prof. in der ev. theol. Fac. der Univ. Bonn. Dr. Simſon, Privatdoc., zum a. o. Prof. in der theol. Fac. der Univ. Königsberg.

Dr. Geier, Pror., zum Dir. des G. in Treptow a. R. Dr. König, Rector in Oldenburg, zum Oberl. und Inſp. in Droyßig. Dr. Krah, Oberl. am Altſt. G. in Königsberg i. Pr., zum Dir. der h. B. in Inſterburg. Dr. Krahner, Conr. am G. in Friedland (Mecklenburg), zum Dir. des G. in Stendal. Dr. Stechow zum Dir. des G. in Colberg.

Dr. Exner, Coll. am G. in Hirſchberg, zum Oberl. Dr. Lottner, o. L. an der h. B in Lippſtadt, zum Oberl. Hellwig, o. L. an der Realſch. in Erfurt, zum Oberl. Dr. J. Müller, o. L. am G. in Weſel, zum Oberl. Cholevius, Oberl. am Kneiph. G. in Königsberg i. P., zum Prof. Tauſcher, Lic., Dr. Bredow, Dr. Friedemann, zu Oberl. am G. in Treptow a. R. Schönborn, Pror. am G. in Krotoſchin, zum Prof. Dr. Krauſe, Dr. Deuſchle, o. L. am Päd. in Magdeburg, zu Oberl. Engſtfeld, L. an der Realſch. in Siegen, zum Oberl. Blaſe, o. L. an der Ritter-Akad. in Bedburg, zum Oberl. Weyl, o. L. am Kneiph. G. in Königsberg i. P., zum Oberl. Dr. Rothe, o. L. am G. in Eisleben, zum Oberl. Dr. Nitzſch, Oberl. am G. in Duisburg, als Pror. an das G. in Greifswald. Ebert, Conr. am G. in Spandau, zum Oberl. am G. in Stargard. Dr. Soroſ, o. L. am G. M. M. in Breslau, als Oberl. an das G. in Potsdam. Roudolf, o. L. am G. in Neuß, zum Oberl. Dr. Hirſchner als Pror., Wagler als Conr., Dr. Bahrdt als Oberl. am G. in Colberg.

Kroſchel als o. L. am G. in Erfurt. H. Ranke zum Coll. am Domgymn. in Merſeburg. Dr. Bresler als Coll. am G. in Stettin. Dittrich als o. L. an der h. B. in Erfurt. Sénéchante als o. L. am G. in Düren. Dr. Conrads als o. L. am G. in Trier. Dr. Jochmann als o. L. am K. Realg. in Berlin. Dr. Lindner als o. L. am Pädag. in Züllichau. Dr. Schäfer zum Coll. am G. in Schweidnitz. Simon als Collab. am G. zu St. M. M. in Breslau. Pohl als Collab. an der Realſch. in Neiße. Dr. Chalybäus als Hülfsl. an der Realſch. in Lippſtadt. Karow als o.

L. am G. in Potsdam. Bäck als o. L. am G. in Recklinghauſen. Moſt als Collab. an der F.-W.-Schule in Stettin. Dr. Freydanck als o. L. an der h. B. in Magdeburg. v. Drygalski als o. L. am Kneiph. G. in Königsberg i. Pr. Chargé, Geiſtl., zum o. L. am G. in Köln. Dr. Uellner an der h. B. in Düſſeldorf. Ziegel, Dr. Todt als o. L., Schulz als Schreib- u. Zeichenl., Geſch, Cantor, als Geſangl., Nicolas als Turnl. am G. in Treptow a. R. Dr. Tücking vom G. zu Münſter, als o. L. am G. in Cösfeld. Hilliger, Pred. u. Schulamtscand., zum o. L. am G. in Greifenberg i. P. Kleiber, Collab., zum o. L. am G. in Leobſchütz. Dr. Bohnſtedt, o. L. an der Realſch. in Perleberg, zum o. L. am G. in Krotoſchin. Goldbeck zum o. L. an der h. B. in Potsdam. Dr. Roſeck, Coll. an der lat. Hauptſchule in Halle, zum o. L. am G. in Mülhauſen. Muttke, Coll., zum o. L., Kleineidam, Wuttke, zu Coll. am G. in Neiße. Fabricius vom G. in Raſtenburg, Dr. Schaper vom G. in Tilſit zu o. L. am altſt. G. in Königsberg i. P. Theiſſing, L. am Prog. in Rheine, als o. L. am G. in Warendorf. Dr. v. Cölln zum o. L. an der h. B. in Memel. Schiekopp als o. L. am G. in Tilſit. Dr. Fiſcher, Gruhl vom G. in Lyck, als o. L. am G. in Greifswald. Blümel, o. L. an der Realſch. in Graudenz, an das Gymnaſium in Hohenſtein. Dr. Clebſch, von der Königſt. Realſchule in Berlin, zum o. L. am franz G. daſ. Dr. Lange zum o. L. am G. in Duisburg. Fiſcher, Dr. Seidel, Sägert, Dr. Reichenbach, Cantor Schwartz zu o. L., Matthias zum Schreib- und Zeichenlehrer am G. in Colberg, Kuhſe, o. L. an der h. B. in Culm zum o. L. am G. in Lyck. Dr. Breiter vom G. in Hamm, an das G. in Marienwerder. Dr. Nauck, Adj. am J. G. in Berlin, zum o. L. am G. zum gr. Kl. Paſſow, Adj. am Pädag. in Putbus, zum o. L. an der Realſch. in Stralſund. Dr. Jahn, Conr. in Schwedt, zum o. L. am G. in Königsberg N. M. Dr. Leidenroth von der Realſch. in Lübben, zum o. L. am G. in Hamm. Künzer als wiſſenſch. Hülfsl. am G. in Marienwerder. Dr. Richter als wiſſenſch. Hülfsl. am G. in Raſtenburg.

J. Schmidt als L. an der Uebungsſchule des Sem. in Graudenz. Brüller von der n. Bgſch. in Magdeburg zum Hülfsl. am Sem. in Gardelegen. Gramſe als Hülfsl. am Sem. und Zellner als L. an der Uebungsſchule zu Paradies. Heidler, Hülfsl., als o. L. am Sem. in Königsberg i. P. Heyl, Oberl. in Droyßig, zum 1. L. am Sem. in Marienburg, Hebold. L. am K. Blindeninſtitut in Berlin, zum erſten L. an der Prov.-Blinden-Anſt. in Barby. Am ev. Sem. in Soeſt Fix zum 2., Dahlhoff zum 3. Lehrer. Stäckel zum L. am Sem. für Stadtſch. in Berlin.

Baiern. Prof. Dr. Heerwagen zu Bayreuth als Studienrector an das G. in Nürnburg an Stelle des quiesc. Rector Prof. Dr. Lochner. Dr. Hoffmann, Gymn.-Dir. in Paſſau, zum Rector des Lyc. daſ. an Stelle des quiesc. Domcapit. Dr. Buchner.

Hannover. Schmidt, Dir. des G. in Osnabrück, zum geiſtl. Rath im kathol. Conſiſt.

VI. Miscellen.

Gesammt-Frequenz der Preußischen Gymnasien

am Schluß des Sommer-Semesters 1856.

	Gesammt-frequenz.	Darunter evang.	kath.	jüd.	Im Einzelnen die höchste Frequenz.	die niedrigste Frequenz.
Preußen.	4971	3698	1017	256	Danzig 507	Elbing 205 Dt. Crone 205
Brandenburg.	5825	5332	133	360	Berlin Friedr.-Wilh.-Gymnasium 604	Sorau 177 Guben 180
Pommern.	2489	2391	11	87	Stettin 503	Neu-Stettin 236
Schlesien.	6698	3196	2804	698	Breslau katholisches Gymnasium 659	Lauban 136
Posen.	2431	798	1334	299	Trzemeszno 507	Krotoschin 197
Sachsen.	5001	4755	209	37	Halle Latina 613	Mühlhausen 119
Westphalen.	(1853 2633) 2958	1044 1281	1565 1629	54) 48	Münster 630	Hamm 125 Recklinghausen 111
Rheinprovinz.	(1831 2758) (1835 2994) 5272	1435	3772	65	Cöln katholisch 606	Emmerich 149 Cleve 90
Summa	35645	22886	10909	1850		

Geſammt-Frequenz der Preußiſchen Gymnaſien am Schluß des Sommer-Semeſters 1857.

	Geſammt-Frequenz.	Darunter evang.	kath.	jüd.	Im Einzelnen die höchſte Frequenz.	die niedrigſte Frequenz.
Preußen	5128	3812	1035	281	Danzig 494	Elbing 221 Dt.-Crone 218
Brandenburg	5933	5383	135	415	Berlin Friedr.-Wilh.-Gymnaſium 600	Guben 154 Sorau 157
Pommern	2988	2829	12	147	Stettin 522	Neu-Stettin 239
Schleſien	6925	3370	2875	680	Breslau katholiſches Gymnaſium 672	Lauban 134
Poſen	2488	837	1323	328	Trzemeszno 477	Krotoſchin 210
Sachſen	5181	4929	215	37	Halle Latina 640	Mühlhauſen 107
Weſtphalen	3112	1300	1765	47	Münſter 571	Hamm 134 Recklinghauſen 134
Rheinprovinz	5444	1494	3874	76	Cöln katholiſch 576	[illegible]werich 146 Cleve 88
Summa	37199	23954	11234	2011	(Die Alumnate, als unvollſtändige Gymnaſien, ſind bei obigem maximum und minimum ausgeſchloſſen.)	
1856	35645	22886	10909	1850		
Zuwachs i. J. 1857	1554	1068	325	161		
	geſammt.	evang.	kath.	jüd.		

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 5. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. [Die Organiſation der mittleren Bürgerſchule,] welche in dem Erlaß des Miniſteriums vom 2. Dec. 1856 in Ausſicht geſtellt war, iſt eine nicht minder ſchwierige und eine nicht minder bedeutſame Aufgabe, als die der höhern Bürgerſchule. Es handelt ſich darum, ſie gemäß dem Bedürfniß der mittleren Bürgerſtände zu geſtalten, ihren Verband mit der Volksſchule einerſeits, wie mit der höhern Bürgerſchule und dem Gymnaſium andrerſeits herzuſtellen, und ihr dabei doch den Abſchluß der Schulbildung möglich zu machen.

Die Revue hat dieſe Frage nicht unerörtert gelaſſen. Ich erinnere nur an den Bericht über die Lehrerverſammlung 1848 in Stettin, Bd. 10, S. 201 ff. Dort iſt der organiſche Zuſammenhang der höhern Bürgerſchulen mit den Stadtſchulen beſprochen und für das Gedeihen der letztern als weſentlich hervorgehoben, daß, wie die h. B. Provinzialanſtalten, ſo die mittleren Bürgerſchulen Anſtalten der Kreiſe ſein möchten.

Ich erinnere ferner an eine Anzeige Scheiberts von einem Programm Tellkampfs, in welchem dieſer die neue Einrichtung einer Bürgerſchule in Hannover beſpricht (Päd. Rev. 22, S. 471 ff.) Tellkampf bemißt die Anſprüche des Individuums auf Bildung nach ſeiner Stellung und Aufgabe im Staat, in der Gemeinde, in der bürgerlichen Geſellſchaft, und nach ſeinem Geſchäft. Hiernach muß die Art und Weiſe der Mittheilung, Maß und Umfang der Bildung beſtimmt werden. Es wäre Thorheit, allen Menſchen gleiche Bildung geben zuwollen. Es handelt ſich um die Beſtimmung des Bildungsbedürfniſſes derjenigen, welche bei der Betreibung eines gewerblichen Geſchäfts (Handwerk, Kleinhandel) eine mehr ſelbſtändige Stellung einnehmen. Der Lehrſtoff muß auf das für die betr. Kategorien unentbehrliche oder für alle höchſt wünſchenswerthe beſchränkt werden, aber die Bildung eine berufs- (nicht blos geſchäfts-) mäßige, nationale und allgemein menſchliche ſein. — Nachdem nun Scheibert Tellkampfs (und eigne) Gedanken

über die Einrichtung der mittleren Bürgerſchule dargelegt, ſchließt er mit dem Wunſch, es möge ein im Volk und in den Bürgerſchulen lebender Schulmann das innere Princip derſelben aufſuchen, danach Lehrſtoff, Methode, Schulleben bemeſſen, damit nicht ferner auch dieſe Schulen, wie viele höhere Bürgerſchulen, Colonien der Gymnaſien ſein und bleiben mögen, andrerſeits ſich aber auch noch nicht deshalb ſchon für eigenthümliche Anſtalten halten möchten, weil ſie dem einen oder dem andern Gegenſtand etwanige Lehrſtunden mehr eingeräumt hätten.

Die Aufgabe finde ich jetzt behandelt in dem Programme 1858 der Bürgerſchule in Fürſtenwalde von deren Rector Schauer. Ich laſſe es daher in dieſem Heft unter III, E. abdrucken. Man wird in Herrn Schauers Arbeit die Scheibert'ſche Schule ſofort erkennen, und — hoffe ich, derſelben ein um ſo größeres Intereſſe ſchenken.

[Eine Lection für die Verächter der Regulative.] Herr Lüben giebt jetzt den Pädagogiſchen Jahresbericht heraus. Wir erkennen ſein Verdienſt darin wie ſeine ſonſtigen Verdienſte willig an, können uns aber nicht gefallen laſſen, daß er eine Nachricht colportirt, welche Dieſterweg in ſeinem, ich denke 1856er Jahrbuch, zuerſt mitgetheilt hat, nämlich daß von der Revue jetzt in Preußen im Ganzen 15 Exemplare abgeſetzt werden ſollen. Da dies etwa die Zahl der Abonnements in Berlin iſt, ſo liegt auf der Hand, daß die Behauptung grundlos iſt. Das Nacherzählen eines ſolchen „Sollens" iſt beiläufig geſagt, mehr als uncollegialiſch. Dieſterweg hatte damals ſeinen Grund zu ſeiner Meldung. Er wollte beweiſen, daß die Regulative im preußiſchen Lehrſtande kein ſicheres Fundament haben. Zum Glück war er falſch berichtet. Vielleicht hat Herr Lüben denſelben Grund, denn er behandelt die Regulative in ſeinem pädagogiſchen Jahresbericht mit ſouverainer Verachtung. So wollen wir denn eine Lection für die Ztg. für Norddeutſchland aus der Stettiner Nordd. Ztg. entnehmen und ſie auch an Herrn Lübens Adreſſe gelangen laſſen. Ob Herr Lüben ſich in Bremen als Seminardirector wohl fühlen wird? Wir wünſchen es ihm, bezweifeln es aber.

In Hannover erſcheint, ſo ſagt die „Nordd. Ztg.", eine „Zeitung für Norddeutſchland", welche ſich die Aufgabe geſtellt zu haben ſcheint, den geringen Umfang ihrer Verbreitung durch eine erſtaunenswerthe Vergrößerung oder dichteriſche Umhüllung der Thatſachen zu erſetzen. Es iſt dies Talent, wie man weiß, weſentlich die Bedingung für die Herausgabe eines Blattes, das die Intereſſen der ſogenannten „höhern" Demokratie vertreten ſoll, denn die leidige Verarbeitung politiſcher Theorieen iſt langweilig geworden, ſeitdem in Frankreich über Nacht eine energiſche Fauſt das Haus der theoretiſchen Verfaſſungsfabrikanten in Stücken zerſchlug. Was könnte es

nun für die hannöverſchen Demokraten Anziehenderes zu leſen geben, als daß die „Folgen geiſtigen und ſittlichen Verkommens unter der conſequenten Durchführung der Schulregulative vom 3. Octbr. 1854 ſo erſchreckend hervortreten, daß den Regierungen offenbar vor derſelben bange werde", wie dieſer Zeitung in Nr. 2787 vom 17. Februar d. J. aus Berlin geſchrieben wird. Alſo ſo bedenklich ſteht es mit der preußiſchen Jugend, und doch wieder für Demagogen ſo günſtig, denn je größer die geiſtliche und und ſittliche Verkommenheit der Nation, deſto mächtiger wird ihr Einfluß, wie wir das in den Republiken Amerika's tagtäglich wahrnehmen, und wer dies noch nicht wüßte, könnte es ſehr genau aus dem Buche des Demagogen Guſtav Struve, „die Union vor dem Richterſtuhle des geſunden Menſchenverſtandes" lernen. „Keinem Potentaten Europa's (S. S.) wird von gemeinen Amtsjägern ſo viel Weihrauch geſtreut, als dem amerikaniſchen Volke". „Wie Sclaverei und Freiheit (S. 28), ſo ſtehen ſich faſt in allen Beziehungen des Lebens ähnliche Widerſprüche gegenüber. Was von der einen Seite als der Gipfelpunkt irdiſcher Verworfenheit mit den herabwürdigendſten Ausdrücken gebrandmarkt, wird von der Gegenpartei als die der Entwickelung des Menſchengeſchlechts förderlichſte, von der göttlichen Vorſehung ſelbſt gutgeheißene Anſtalt geprieſen". Wir werden die ernſte Beſorgniß der wichtigen „Zeitung für Norddeutſchland" ſogleich begreifen, wenn wir uns die Verordnung vom 3. Oktober genauer anſehen; ſie bezieht ſich auf den Unterricht in den Volksſchulen. Wer bisher der Meinung war, daß ein Verbot, die Bibel zu leſen, nachtheilig auf die religiöſe Entwickelung wirke, der möge ſich von der „Zeitung für Norddeutſchland" nur eine tiefere Einſicht verſchaffen, denn das Bibelleſen, überhaupt der ernſte Religions-Unterricht in der Volksſchule führen zu geiſtiger und ſittlicher Verkommenheit. Die Schulregulative haben daher eine furchtbare Verantwortung. Sie verlangen, das Kind ſoll die bibliſche Geſchichte „verſtändig" erzählen können, und damit es das lerne, ſoll ſie ihm der Lehrer „vorerzählen"; für die kindliche Faſſung das Erzählte nach „Wort und Sache" entwickeln. Aber es kommt noch ärger: Die Regulative fordern, daß „die älteren Kinder die erzählten Abſchnitte in der heiligen Schrift „vollſtändig" nachleſen, einige Gebete und während eines 6jährigen Schulbeſuchs 80 Kirchenlieder und den Katechismus lernen, in welchem, wie der „Ztg. f. Nordd.", vielleicht unbekannt iſt, auch das ſittliche Verbot des Diebſtahls, der Lüge und dergleichen enthalten iſt. Die Hauptaufgabe des Lehrers iſt, heißt es wörtlich in den Regulativen, den Inhalt, (nämlich der evangeliſchen Lehre) zu entwickeln, zum Verſtändniß und zum Beſitz der Kinder zu bringen. Sie ſollen alſo über religiöſe Dinge denken lernen und einem Demagogen muß natürlich bei der Vorſtellung davon ein Schauer

durch die Glieder rieſeln, denn wo bleibt ſein Einfluß, wenn ſchon Kinder ſich ein beſtimmtes Urtheil aneignen. Da für dieſen Unterricht wöchentlich 6 Stunden vorgeſchrieben ſind, ſo iſt jeder weitere Beweis überflüſſig; er wird in ſeinen Folgen zur „geiſtigen und ſittlichen Verkommenheit" führen. Für das Leſen, die deutſche Sprache und das Schreiben fordern die Regulative 12 Stunden wöchentlich, alſo 2 Stunden täglich. Welche Zeitverſchwendung, daß dabei auch noch die „Einübung der Rechtſchreibung, der Interpunction, des mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucks" erfolgen ſoll. Braucht denn das Volk eine ſo genaue Kenntniß der Mutterſprache, namentlich in der einklaſſigen Elementarſchule, genügt nicht die Leitung des Demagogen? wozu ſoll eine Controlle deſſen dienen, was er aus den Zeitungen dem Arbeiter in den Verſammlungen vorzuleſen geneigt iſt? Nun wollen die Regulative noch gar, daß dem Kinde „die Anfertigung geſchäftlicherr Formeln und Aufſätze nach gegebenen Muſtern geläufig gemacht, der mannigfaltige Inhalt des Schulleſebuchs angeeignet und die Fertigkeit erlangt werde, „laut und ſinnreich" zu leſen, den Inhalt „klar und zuſammenhängend" wieder zu geben und ſich über denſelben mit eignen Worten auszuſprechen; die Handſchrift ſoll ſicher und gefällig ſein und der Inhalt der Vorſchriften nützliche Kenntniſſe darbieten. Nicht wahr, dieſe übertriebene Sorgfalt auf den Leſe- und Schreibunterricht muß zur ſittlichen und geiſtigen Verkommenheit führen, die Segnungen der Demagogie zu begreifen. Nach thörichter ſind die Anforderungen der Regulative, daß dem Rechnen wöchentlich 5 Stunden zu widmen ſeien. Statt dieſe edle Kunſt der eignen Uebung beim Einkaufen auf dem Markte zu überlaſſen oder ſie aus den Lohnabzügen gelegentlich zu lernen, wird das Rechnen in „ganzen, benannten und gebrochenen Zahlen durch Verſtandesſchlüſſe" vorgeſchrieben; die armen Kinder ſollen ſogar die Aufgaben „im Kopfe, ſchriftlich, raſch und ſicher löſen", — dabei noch Rückſicht auf Münzen, Maße und Gewichte und deren praktiſche Anwendung nehmen. Jedenfalls iſt die Forderung, durch Verſtandsſchlüſſe zu rechnen, ſtatt der alten lieben Formeln eine unnütze Qual für Schüler und Lehrer. Gleichungen aller Grade mag man durch Verſtandesſchlüſſe zu löſen ſuchen, aber dies auch bei den Aufgaben aus dem Volksleben verſuchen zu wollen, führt zur Zerſplitterung der Kraft und damit zur ſittlichen und geiſtigen Verkommenheit des Volkes. Hier kann der Demagoge weit wirkſamer und mit Zeiterſparniß helfen, indem er die Reſultate der Rechnungen über den Staatshaushalt, die Zinſen der Staatsſchuld u. ſ. w. überſichtlich mittheilt und da die Noth die Mutter der Erfindungen iſt, ſo wird ſie für die Berechnung des eigenen Haushalts dem Arbeiter ſchon das Verſtändniß öffnen. Bekanntlich kann jeder Menſch ſchon von Natur ſingen, deshalb muß der Singunterricht von 3 Stunden

wöchentlich in der Volksſchule und die vorgeſchriebene Aneignung gebräuchlicher Kirchenmelodien und Volkslieder ganz überflüſſig ſein, beſonders da das Singen nicht blos nach dem Gehör, ſondern auch nach „Noten" vorgeſchrieben iſt. Will man denn aus allen Kindern Muſikanten machen, giebt es der herumziehenden Bänkelſänger noch nicht genug? Das führt zur geiſtigen und ſittlichen Verkommenheit. Was helfen da noch die vorgeſchriebenen 3 Stunden Vaterlands- und Naturkunde und die angeordnete Zeichenſtunde, ſie ſteigern die Neigung zum Materialismus und beſchleunigen die Zunahme des geiſtigen und ſittlichen Verkommens des preußiſchen Volkes.

— Programme 1857. d. Höhere Bürgerſchulen. Königsberg i. P. Burgſchule. Director Schiefferdecker. Abh. Die Morphologie der Apfelfrucht. Vom Oberlehrer Dr. Ohlert.

— Löbenicht'ſche h. B. Dir. Dr. Schmidt. Abh. Der Kampf der Vendée gegen die franzöſiſche Republik im Monat Juni 1793. Vom Oberlehrer Dr. Schwidop.

Danzig, St. Johannisſchule. Dir. Dr. Löſchin. Abh. Ueber die allgemeine und volle Gültigkeit mathematiſcher Formeln. Ein Beitrag zur Deutung des Negativen und Imaginären. Von Oberlehrer Gronau.

— Petriſchule. Dir. Dr. Strehlke. Abh. Epitheta quibus Homerus et epici Latini et germanici carminis „der Nibelungen not" inscripti auctor nomina exornarint, inter se comparantur. Von Dr. Pfeffer.

Wehlau. Dir. Friderici. Abh. Bildungsgeſchichte der gegenwärtigen höhern Bürgerſchule zu Wehlau. 2. Abſchnitt. Geſchichte der Hauptſchule zu Wehlau bis zum Jahre 1810. Vom Director.

Culm. Director — Abh. Das Leben der Seele. Ein Scherflein zur Vermittlung der Gegenſätze im Wiſſen und Wollen der Lehrer. Von Oberlehrer Dr. Steinmüller.

Elbing. Dir. Dr. Hertzberg. Abh. Das Ende der Kämpfe Kaiſer Friedrichs II. in Oberitalien. Von Dr. Friedländer.

Inſterburg. Dir. Dr. Schweiger. Abh. Bemerkungen über Göthe's Hermann und Dorothea. Vom Director. Unter den amtlichen Verfügungen iſt bemerkenswerth ein Miniſterialerlaß vom 12. April 1856, nach welchem der Lehrer durch den ihm anvertrauten und übertragenen Religionsunterricht in beſonderem Maße der evangeliſchen Kirche verantwortlich iſt. In dieſer Beziehung übernimmt der Lehrer mit ſeinem Berufe auch die Verpflichtung, ſich in ſeinem Amte und außerhalb deſſelben, im Unterricht wie im Zeugniß durch Wort und Wandel, ſtets als ein lebendiges Mitglied und als einen treuen Diener der evangeliſchen Kirche zu beweiſen und an dem Bekenntniß der Gemeinde, deren Jugend er für den kirchlichen

Unterricht des Pfarrers vorbereitet, unwandelbar zu halten, damit er denen, die außerhalb der evangeliſchen Kirche ſtehen, und denen, die innerhalb derſelben ihren Verſtand über Gottes Wort und die Regel des Bekenntniſſes ſtellen wollen, nicht zu Dienſt und Gefallen und ſeinen Brüdern nicht zum Aergerniß, den ihm anvertrauten Kindern aber nicht zum Fallſtrick werde.

Tilſit. Director Conditt. Abh. Ueber den Heerwurm. Von Oberlehrer Hohmann.

Graudenz. Director Jacobi. Ohne Abhandlung.

Görlitz. Dir. Kaumann. Ohne Abhandlung. Die Stadt hat der Anſtalt ein im germaniſchen Stil ausgeführtes, mit einem Aufwand von 75,000 Thlr. hergeſtelltes neues Schulgebäude überwieſen.

Landeshut. Dir. Dr. Kayſer. Abh. Verſuch einer geognoſtiſchen Beſchreibung der nähern Umgegend von Landeshut. Von Conrector Höger.

Aachen. Prof. Dr. Hilgers, interim. Director. Abh. Ueber die hohe Lebensdauer der Urväter des Menſchengeſchlechts. Vom Religionslehrer Schervier.

Trier. Dir. Viehoff. Abh. Quaestiones chemico-mineralogicae. Von Dr. Schnitzler.

Crefeld, Rector Dr. Rein. Abh. Die Römiſchen Stationsorte und Straßen zwiſchen Colonia Agrippina und Burginatium und ihre noch nicht veröffentlichten Alterthümer. Nebſt einem Excurſe über Spuren Römiſcher Niederlaſſungen und Straßen, wie über germaniſche Alterthümer zwiſchen Rhein und Maas. Vom Director. (Crefeld, Köhler. 81 S.)

Mühlheim a. d. Ruhr. Dir. Gallenkamp. Abh. Ueber die Locomotion der Wirbelthiere. Von Seelhoff. — Aus der Chronik: „Nachdem durch die Verfügungen vom 7. und 12. Januar 1856 die Gymnaſien in den Stand geſetzt und angewieſen ſind, die große Aufgabe der Vorbildung für den gelehrten Beruf und die Vermittlung der modernen Bildung mit dem Alterthume, in welchem ſie wurzelt, vollſtändiger und reiner zu löſen wie zuvor, iſt es eine nothwendige Conſequenz, den lebendigen und unabweisbaren Anſprüchen des bürgerlichen Lebens gerecht zu werden, welche mit zu befriedigen das Gymnaſium um ſo ungeeigneter wird, je vollkommner ſeine Organiſation für ſeinen eigenen Beruf iſt. Es liegt im eigenſten Intereſſe des Gymnaſiums, daß den künftigen Technikern, Architekten, Bergleuten, Kaufleuten, Gewerbtreibenden aller Art andere Bildungswege eröffnet werden, als die durch das Gymnaſium; denn durch innere Nothwendigkeit, durch unwiderſtehliche Gravitation werden ſie, wenn ſie in größerer Zahl auf den Gymnaſialbänken ſitzen, das Gymnaſium von ſeinem weſentlichen Ziele ablenken.“

Düſſeldorf. Dir. Dr. Heinen. Abh. A critical examination

of the poetic genius of Ben Jonson. Von Dr. Hellner.

Barmen. Dir. Dr. Thiele. Abh. Mittheilungen des Directors über die Verhältniſſe der Realſchule zu Barmen, ihre Lehrverfaſſung und ihre Schulordnung.

Lippſtadt, 1858. Dir. Dr. Oſtendorf. Abhdlg. Beitrag zur Flora von Lippſtadt. Von Dr. Müller. Aus einem Programm der Lippſtädter Schule lernen wir immer, denn Herr Dr. Oſtendorf giebt uns ſtets in demſelben „Notizen zur innern Geſchichte der Anſtalt." Folgende Bemerkungen gehen der Mittheilung des Lehrplans voraus: 1) das Franzöſiſche iſt in erweitertem Maß als Unterrichtsſprache gebraucht worden. Auf den beiden oberen Klaſſen wird in allen denjenigen Fächern, wo nicht die Terminologie zu bedeutende Schwierigkeiten macht oder andere Rückſichten entgegenſtehn, namentlich im franzöſiſchen, engliſchen, lateiniſchen, mathematiſchen und geſchichtlichen, ſowie theilweiſe im geographiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Unterrichte, das was in deutſcher Sprache durchgenommen iſt, in franzöſiſcher Sprache wiederholt und abgefragt. Hierzu werden von jeder Stunde durchſchnittlich 10 bis 15 Minuten benutzt. Eine Vorbereitung hierauf bildet in Tertia die Repetition im franzöſiſchen Unterrichte, die theilweiſe in franzöſiſcher Sprache ſtattfindet. — Ueber anderweitige Anwendung des Franzöſiſchen, ſowie auch des Engliſchen, hat das Programm zum 15ten Oktober 1857 berichtet.

2) Wie früher ſchon die Extemporalien, ſo ſind jetzt auch die Exercitien in engere Verbindung mit der Lectüre gebracht worden. Durchſchnittlich diente in den 3 höheren Klaſſen etwa die Hälfte der Exercitien zur Verarbeitung der Lectüre, ein Viertel zur Einübung von größeren Gebieten der Grammatik, das letzte Viertel war aus den eingeführten Lehrbüchern entnommen. Für jene erſtere Hälfte ließ der betr. Lehrer nach der Lectüre das Material aus dem Geleſenen in ein beſonderes Heft eintragen, memoriren und zunächſt mündlich einüben. — In Quarta und Quinta wurden die Exercitien ebenfalls von den Lehrern großentheils zuſammengeſtellt, aus den Lehrbüchern meiſtens nur vermiſchte Aufgaben entnommen. — Am Schluß und theilweiſe ſchon im Laufe des Jahres wurden die ſchwierigern Exercitien und Extemporalien mündlich wiederholt. Die, zur Ueberſetzung ins Engliſche oder Lateiniſche, in deutſcher oder franzöſiſcher Sprache dictirten Exercitien dienten theilweiſe zugleich als orthographiſche Extemporalien in letzteren beiden Sprachen.

3) Dem Zeichenunterricht iſt mit Genehmigung der vorgeſetzten Königl. Regierung eine weitere Ausdehnung gegeben worden. Die 2 obligatoriſchen Zeichenſtunden ſind nunmehr blos für das Freihandzeichnen und die Perſpective beſtimmt. Zum Unterricht im Linearzeichnen dienen wöchent-

lich 4 facultative Stunden, die jedoch natürlich nur für Schüler der drei oberen Klaſſen und zwar, damit keine Ueberhäufung eintrete, nur für confirmirte Schüler dieſer Klaſſen offenſtehen. Durchgenommen und eingeübt ſind in dieſem Unterrichte während des Schuljahres 1857—1858: die Orthogonal-Projection — Grund-, Auf- und Profil-Riſſe — Conſtruction ſchiefer Durchſchnitte — Kegelſchnitte, Spiralen und Schrauben — Durchdringung der Körper — Schatten-Conſtruction — Cavalier-Perſpective — Dreiaxige iſometriſche Projection — Conſtruction der Holz- und Metall-Räder, ſowie anderer Maſchinentheile — Bau-Conſtruction. — Zum Modelliren wird Schülern der vier oberen Klaſſen wöchentlich in 2 Stunden Gelegenheit gegeben. — Vgl. den allgemeinen Lehrplan.

Bei dem Lehrplan von Secunda iſt bemerkt: „Die Ober-Secundaner machen, um nach Prima verſetzt zu werden, bez. das Zeugniß der Reife für Prima zu erhalten, ein Examen, deſſen ſchriftliche Arbeiten diesmal beſtanden haben: 1. in einem deutſchen Aufſatz; 2. in einem franzöſiſchen Aufſatz; 3. in einem engliſchen Aufſatz; 4. in einer Ueberſetzung aus dem Franzöſiſchen ins Lateiniſche; 5. in einer mathematiſchen Arbeit; 6. in einer naturwiſſenſchaftlichen Arbeit". — Das iſt alſo das von Scheibert ſogenannte kleine Examen (vgl. Weſen der h. B.), für welches allerdings noch eine organiſche Betheiligung der Schulgemeinde zu ermitteln iſt. An der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin beſteht es gleichfalls in ähnlicher Weiſe und bringt mehrfache gute Früchte.

Eine treffliche Veranſtaltung iſt S. 12 erwähnt: „Um unnöthiges Sitzen der Schüler zu verhüten, iſt die mit der ganzen hieſigen Einrichtung der Leibesübungen zuſammenhangende Einrichtung getroffen, daß ſämmtliche Ordnungsvergehen, wie Zuſpätkommen, Vergeſſen von Büchern, Plaudern, Vernachläſſigung der vorgeſchriebenen geraden und geſunden Haltung in den Schulſtunden u. ſ. w., nicht mehr, wie früher theilweiſe, mit Nachſitzen, ſondern mit Nacherercitien beſtraft werden. Hierzu iſt täglich die Stunde von 1—2 Uhr beſtimmt, während von 12—1 Uhr täglich die verſäumten Arbeiten unter Aufſicht eines Lehrers nachzuholen ſind.

Siegen, 1858. Dir. Dr. Schnabel. Abh.: Franzöſiſche Etymologien. Vom Oberlehrer Langenſiepen. Der Verfaſſer behandelt folgende Wörter: Ante, apricus, aptus, arire, articulus, augurium, bajulare, bulla, cernere, fragium, iste, lixus, luscus, migrare, nodus, parvus, putare, rapere, secundare, senior, serenus, subitus, tutare, vadari. — Auch an dieſer Anſtalt — wie an der Lippſtädter — wird Nebenunterricht im Griechiſchen ertheilt.

— e. Gymnaſien. Danzig. Dir. Dr. Engelhardt. Ohne Abh. Eine Verfügung vom 30. Mai 1856 fordert in Folge eines Mini-

ſterialerlaſſes den Director auf, die Abiturienten im Allgemeinen auf die auch für Nicht-Theologen an allen preußiſchen Univerſitäten in Ausſicht ſtehenden religionswiſſenſchaftlichen Vorträge, und die dem höhern Lehramte ſich widmenden noch beſonders darauf aufmerkſam zu machen, daß ſie ſchon bei ihrer Anmeldung zur Prüfung pro facultate docendi nachzuweiſen haben, in welcher Art ſie während ihres akademiſchen Studiums bemüht geweſen ſind, ihre religionswiſſenſchaftlichen Kenntniſſe zu erweitern und zu begründen, und jedenfalls bei ungenügenden Religionskenntniſſen, ungeachtet der in andern Fächern erworbenen Qualification, erſt dann angeſtellt werden dürfen, wenn ſie in einer wiederholten Prüfung hinreichende Kenntniſſe in der Religionswiſſenſchaft nachgewieſen haben. — Aus der Chronik iſt bemerkenswerth, daß das Gymnaſium ſeit 16 Jahren keine Veränderung vom Director bis zum zehnten Lehrer herab erfahren hatte. Im verfloſſenen Schuljahr hat denn freilich die Anſtalt einen dreifachen Verluſt erlitten. Und jetzt eben melden die Zeitungen den Tod des Prof. Anger.

Deutſch-Crone. Dir. Dr. Peters. Abh. Das eddiſche Rigsmal nebſt Ueberſetzung und Erläuterungen. Von Oberlehrer Dr. Werneke.

Conitz. Dir. Dr. Brüggemann. Abh. De pristino ordine versuum quorundam Aeschyliorum. Von Dr. Lowinski.

Lyck. Dir. Fabian. Abh. Die leiblich und menſchlich gedachten Götter bei Homer. Von Oberlehrer Koſtka.

Raſtenburg. Dir. Techow. Abh. Deutſche Kirchenlieder in Polen. Abth. I. Von Prof. Dr. Kühnaſt.

Thorn. Dir. Dr. Lauber. Abh. Abriß einer Einleitung in die beſchreibende Geometrie. Von Oberlehrer Dr. Fasbender.

Tilſit. Dir. Fabian. Abh. Ueber die Kriegsmacht der Spartaner und Athener in der erſten Periode des peloponneſiſchen Krieges. Von Dr. Koſſinna.

Braunsberg. Dir. Braun. Abh. Ueber Urſprung und Heimat der Franken. Von Oberlehrer Dr. Bender.

Gleiwitz. Dir. Nieberding. Abh. De oratione Agathonis in convivio Platonico habita. Von Oberlehrer Dr. Spiller.

Treptow a. R. 1858. Dir. Dr. Geier. Abh. Petri Vincentii Oratio de Johannis Bugenhagii Pomerani vita et meritis in ecclesiam atque litteras; recitata Wittebergae in renunciatione gradus magisterii d. 4. August a. 1558 mit ergänzenden und erläuternden Anmerkungen. Abſchnitt I. Bis zum Jahre 1521. Vom Director. Das neubegründete Gymn. Bugenhagianum in Treptow hat „eine Pietätspflicht erfüllt, indem es der in dieſem Jahre wiederkehrenden Säcularfeier des Todesjahres und Sterbetages (20. April 1558) ſeines ἐπώνυμος in dem Programm eingedenk

war". In den Anmerkungen Dr. Geier's (S. 6—25) ſind vorzugsweiſe diejenigen Lebensbeziehungen Bugenhagens berückſichtigt worden, welche mit ſeinem Aufenthalt und ſeiner Wirkſamkeit zu Treptow und Belbuck zuſammenhängen. — Die Stadt hat der Anſtalt jetzt ein neues Gebäude errichtet. „Wir ſtellen", ſagt in der Weiherede der Superintendent Euen, „dieſes Haus auf denſelben Grund, auf welchem die Kirche ſelbſt ruht. — Geiſtiger Fortſchritt iſt das Loſungswort und raſtloſes Drängen nach Vorwärts das Merkmal unſerer Zeit. Alle wahre Bildung aber wurzelt in der Wahrheit, als deren Königlicher Zeuge Chriſtus in die Welt gekommen iſt, alles wahre Vorwärts muß ihn zum Ziele haben. Aber auf allen Straßen begegnet uns eine Bildung, welche gründlich entleert von göttlicher Wahrheit unter äußerem gleißenden Scheine innerlich nach Verweſung duftet. Kräfte ſind losgelaſſen, welche die Grundfeſten wahrer Geſittung und Bildung des Staates und der Kirche zu untergraben geſchäftig ſind, und auch jetzt nur auf Zeit und Stunde warten, um aufs Neue Sturm zu laufen gegen die ewige Gotteswahrheit. Treptow aber als die Geburtsſtadt der Reformation in Pommerſchen Landen, als die Stadt Bugenhagen's und Bolduan's, des Abtes zu Belbuck, in deren Mauern die Stände des Landes getagt, um der wiedergebornen Kirche ihre Verfaſſung zu geben, hat von Gotteswegen vor allen Städten der Provinz den Beruf, ein Träger der göttlichen Wahrheit zu ſein und von ihr Zeugniß abzulegen. Die Stadt thut, was ihr gebührt und was ſie thun muß, wenn ſie das Haus in den Dienſt des Herrn ſtellt und den Grund legt zu einer von Gottes Wahrheit durchleuchteten und von Gottes Geiſt durchwirkten Bildungsſtätte.

Mit der Anſtalt iſt ein Alumnat verbunden, das, vorläufig auf 12 Zöglinge berechnet, ſpäterhin erweitert werden ſoll, ohne dem Charakter des Familienlebens Abbruch zu thun. — Zur Förderung eines geregelten Fleißes hat das Lehrercollegium Arbeitsſtunden für die Schüler beſtimmt und ſich bei den auswärtigen Schülern der Pflicht unterzogen, dieſelben durch Hausbeſuche möglichſt zu überwachen. Das geringſte Maaß derſelben iſt für VI. und V. täglich auf zwei, für IV. und III. auf drei, für II. und I täglich auf 4 Stunden feſtgeſetzt.

Progymnaſien. Röſſel, Dir. Dr. Lilienthal. Abh. Beurtheilung der ſpinoziſtiſchen Subſtanz. Von Oberlehrer Dr. Laws.

Spandau. Rector Dr. Beſchmann. Abh. Quaestionum denumeralibus graecis particula I. Von Conrector Ebert.

Es möge an dieſer Stelle auch der Inhalt der uns zugegangenen Schriften der Univerſitäten Bonn und Greifswald aus dem Jahre 1857 angegeben werden.

Die Einladungsſchrift der Univ. Greifswald zur Feier des 15. October enthält G. F. Schoemanni Prolusio de religionibus exteris apud Athenienses. Die Feſtrede des o. Prof. der Theologie Dr. W. Gaß behandelt das Thema: Die Theologie als Pflegerin der Wiſſenſchaften. Dem Verzeichniß der Vorleſungen für das Sommerſemeſter 1858 gehen voran Martini Hertzii Vindiciae Gellianae.

Die Einladungsſchrift der Univerſität Bonn zur Feier des 15. October 1857 enthält Observationes doctrinam de banno in speculo saxonico et suevico illustrantes. Von Prof. Dr. Walter.

K. Sachſen. [Die K. Turnlehrer-Bildungsanſtalt in Dresden.] Aus dem Bericht des Directors der Anſtalt, Herrn Kloß, für deſſen gütige Ueberſendung wir hiermit beſtens danken, entnehmen wir, verweiſend auf Päd. Rev. 47. S. 196., woſelbſt das Reglement für die Turnlehrerprüfung mitgetheilt iſt, folgende Nachrichten über die erfreuliche Thätigkeit der Anſtalt:

„Am 23. October 1850 iſt die Anſtalt eröffnet worden. Die Einrichtung derſelben mußte ſich den Verhältniſſen der Lehrer accommodiren und darauf Rückſicht nehmen, daß dieſelben in ihrer Lehrthätigkeit bei Dresdner Schulen nicht gehemmt wurden. Der jährige Lehrcurſus bei wöchentlich 6 - 8 Stunden beginnt regelmäßig zu Michaelis.

Der anatomiſch-ärztliche Unterricht zerfällt in 3 Abtheilungen: Anatomie, Phyſiologie und Diätetik, welche Disciplinen durch den General-Stabsarzt und Profeſſor der Anatomie, Dr. A. F. Günther, in wöchentlich 2 Vorleſungen bei der hieſigen kgl. chirurgiſch-mediciniſchen Akademie zum Vortrag kommen. Von Zeit zu Zeit hält Herr Prof. Dr. Günther in der Anſtalt Verſammlungen, um beim Turnen ſelbſt Erklärungen der Muskelaction ꝛc. zu geben. Für die ſpecielle Ausbildung im Turnen wurden die Lehrer unter Leitung des Unterzeichneten zunächſt mit den verſchiedenen Turnübungen und Bewegungsformen praktiſch bekannt gemacht, woran ſich ſogleich Belehrungen über phyſiologiſche Bedeutung und pädagogiſche Verwendung derſelben knüpften. Damit ſtehen Vorträge in Verbindung, welche ſich über Geſchichte der Gymnaſtik von der älteren bis auf die neueſte Zeit, über die Syſteme der Turnkunſt und die Literatur derſelben, über Methodik und überhaupt über das erſtrecken, was man unter „pädagogiſcher Turnlehre" begreift. Für das Sommerhalbjahr iſt die Einrichtung getroffen, daß ſämmtliche Lehrer in einer der hieſigen Swimmanſtalten auch das Schwimmen kunſtgerecht erlernen und Gelegenheit erhalten, ſich auch mit der Ertheilung des Schwimmunterrichtes bekannt zu machen. Für dieſe Lehrcurſe wurden im Jahre 1850: 23, 1851: 16, 1822: 14, 1853: 12, 1854: 9, 1855: 12, 1856: 7, 1857: 10, zuſammen 103 Lehrer aufge-

nommen, die außer einem Philologen, zwei Theologen, einem Director eines Realinſtitutes und einem iſraelitiſchen Cantor, ſämmtlich Lehrer an Bürger- und Volksſchulen waren. Von denſelben haben, ſo weit es dem Unterzeichneten bekannt geworden iſt, 28 eine Thätigkeit als Turnlehrer erhalten.

Außerdem wurden zwei Gymnaſiallehrer und ein deſignirter Seminarlehrer von dem Königl. Miniſterium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes der Anſtalt auf kürzere Zeit zugewieſen, damit dieſelben ihre Ausbildung für Uebernahme des Turnunterrichtes ergänzten.

Es werden bei der Anſtalt zunächſt nur pädagogiſch vorgebildete Lehrer, welche bereits eine Prüfung beſtanden haben, aufgenommen. Nichtpädagogen haben in Betreff ihrer Aufnahme die beſondere Erlaubniß des der Anſtalt vorgeſetzten Königl. Cultusminiſterii einzuholen. Es iſt dieſelbe bis jetzt auch drei Privat-Turnlehrern und einem Fourier und einem Sergeanten vom 1. Infanterie-Bataillon ertheilt worden.

Die Verbreitung und Ausbildung einer weiblichen Gymnaſtik mochte Veranlaſſung ſein, daß an die Anſtalt wiederholt das Anſinnen geſtellt wurde, Erzieherinnen zu empfehlen, welche im Stande wären, in Erziehungsanſtalten wie in Familien, die gymnaſtiſchen Uebungen junger Mädchen zu leiten. Deshalb genehmigte auch das Königl. Cultusminiſterium die verſuchsweiſe Einrichtung eines Curſus für Erzieherinnen, welcher unter Aſſiſtenz der Frau des Unterzeichneten im Frühjahre 1857 begann und im Herbſte deſſelben Jahres beendet wurde. Es haben ſich an demſelben 17 Lehrerinnen und Erzieherinnen betheiligt, meiſt ſolche, welche an Schulen und Vorſchulen auch ſonſt ſchon beſchäftigt waren. Vier derſelben ſind auch bereits als Turnlehrerinnen thätig.

Das weibliche Turnen, welches mit Rückſicht auf weibliche Organiſation und weibliches Weſen ſeine beſondere Art und Weiſe verlangt, iſt in ſeiner rechten Geſtaltung das geeignetſte Mittel zur körperlichen Erkräftigung und Geſundheit der Mädchen. Die Theilnahme und der Erfolg dieſes erſten Curſus für Erzieherinnen haben gezeigt, daß die Anſtalt recht wohl Veranlaſſung hat, auch dieſem Zweige der Gymnaſtik Aufmerkſamkeit zu ſchenken.

Da für eine Anſtalt dieſer Art eine Uebungsſchule, in welcher Anſchauung von einem muſtergiltigen Schulturnen an die verſchiedenen Altersſtufen gegeben werden kann, dringendes Bedürfniß iſt, ſo wurden die nahegelegenen Schulen herangezogen, um mit einzelnen Klaſſen derſelben den praktiſchen Turnunterricht, ſo weit es die zur Zeit noch beſchränkten Localitäten geſtatteten, möchlichſt normal zu geſtalten.

Darnach erhalten die ſämmtlichen Zöglinge des Königl. Schullehrer-Seminars zu Friedrichsſtadt-Dresden hier ihren regulären Turnunterricht,

der je nach den 4 Klaſſen vertheilt iſt und unter Anleitung des Directors durch die in der Anſtalt gebildeten Lehrer Graubner und Zumpe verſehen wird. Nach ihrem vierjährigen Seminarcurſus erhalten dieſe Seminarzöglinge zwar kein Turnlehrerzeugniß, wohl aber eine Cenſur, die ſich auf ihr turneriſches Geſchick und ihre didaktiſche Fertigkeit bezieht, welche ſie im letzten Jahre ihres Curſus beim Turnunterrichte von Knaben darzulegen haben, nachdem ſie ſelbſt einen rationellen Turnunterricht genoſſen hatten. Mit ſolchen Cenſuren wurden entlaſſen im Jahre 1851: 12, 1852: 16, 1853: 19, 1854: 17, 1855: 18, 1856: 17, 1857: 19 — zuſammen 118 Seminariſten, von denen mehrere mit Erfolg den Turnunterricht an Schulen und in Familien übernommen haben.

Schul-Turnunterricht wurde ferner noch in der Anſtalt ertheilt an die 1. Knaben- und die 1. Mädchen-Klaſſe der Selecta der Friedrichſtädter Bezirksſchule, wie an 16 Zöglinge des hieſigen Peſtalozziſtiftes. Die 2. Knaben-Klaſſe der Bezirksſchule konnte nur im Sommerſemeſter Turnunterricht erhalten.

Auf ſolche Weiſe wird die Anſtalt für gewöhnlich beſucht:

von 10 — 15 Lehrern,
„ 80 — 84 Seminariſten,
„ 60 — 70 Knaben,
„ 30 — 40 Mädchen,

im Ganzen von circa 200 Zöglingen.

So hat die Turnlehrer-Bildungsanſtalt mit ihrer ſiebenjährigen Wirkſamkeit wenigſtens einen Anfang gemacht zur Förderung eines Erziehungswerkes, daß die ernſteſte Beachtung aller Derer verdient, die ein Herz für die Wohlfahrt der Jugend haben und das Heilſame einer umfaſſenderen und ſorgfältigeren Erziehungsweiſe derſelben in ihrer Bedeutung für das öffentliche Leben erkennen.

Sie iſt darum vor Allen der Aufmerkſamkeit der Schulmänner und Lehrer empfohlen, die ſich mit dem Gedanken befreunden können, daß gerade ſie es ſind, welche der Schule auch das Turnen zu gewähren haben. Hoffen wir, daß unter den Lehrern Sachſens recht viele ſich finden, welche dieſes Werk fördern oder mit jugendlichem Geiſte ſelber Hand anlegen beim Turnunterrichte nach den Worten Luthers: „Es iſt eine ernſte und große Sache, da Chriſto und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volk helfen und rathen, damit iſt denn auch uns allen gerathen und geholfen.“

Großh. Sachſen. Weimar, Gymn. Dir. Dr. Heiland. Wir können berichten über die Schulſchriften dieſer Anſtalt aus den Jahren 1857 und 1858. Aus 1857 liegt uns vor die Einladungsſchrift zur

Geburtstagsfeier des Großherzogs, enthaltend eine Commentatio de Bongarsio singulisque ejus aequalibus von Prof. Lothholz (Weimar, Böhlau), und die Feſtrede des Prof. Dr. Zeiß: Carl Auguſt als Menſch, Fürſt und Beſchützer von Kunſt und Wiſſenſchaft (Weimar, Kühn). Aus 1858 das Programm der Anſtalt, mit der Abh.: Ueber die dramatiſchen Aufführungen im Gymnaſium zu Weimar, ein Beitrag zur Geſchichte der Schulkomödie. Vom Director. — Aus den Schulnachrichten theilen wir Folgendes mit:

Privatſtudium. Dem Privatſtudium der Primaner dienten im Lateiniſchen theilweiſe Cicero, Livius, Tacitus (Germania von allen geleſen), Salluſt und Horaz. Die Schüler wurden dabei angehalten, ſich über die Privatlectüre auch ſchriftlich auszuweiſen durch geordnete Sammlung der Phraſen, Aufzeichnung der Sentenzen, Angabe der Argumente, zum Theil lateiniſch, u. ſ. w. Mehrere übten ſich in freiwilligen Exercitien nach Seyffert, einer auch in lateiniſcher Verſification. Im Griechiſchen wurde beſonders Homer ſtudirt und dabei Sachliches und Sprachliches nach Anleitung des Directors zuſammengeſtellt. Einzelne laſen aus Plato, zwei Ober-Primaner laſen alle in der Schule nicht behandelte Tragödien des Sophokles. — Die Ober-Secundaner laſen meiſt aus Livius, einige aus Cicero, die Unter-Secundaner, unter Leitung des Lehrers, Caesar. bell. civil. I. Im Griechiſchen wurden die nicht in der Schule geleſenen Bücher der Ilias und Odyſſee von den Secundanern privatim geleſen. Die betr. Lehrer controlirten dieſe Lectüre. Zwei Ober-Secundaner laſen fleißig Herodot. Außerdem wurde von den Ober-Secundanern Baſilius' Rede an chriſtl. Jünglinge über den rechten Gebrauch der heidniſchen Schriftſteller geleſen. — Die Ober-Tertianer laſen, unter Leitung des Lehrers, den Phädrus, die Unter-Tertianer eben ſo Cornelius Nepos und im Griechiſchen eine Anzahl Stücke aus Halm's Leſebuche. Die griechiſchen Exercitia wurden für alle Claſſen hergeſtellt, ebenſo die lateiniſchen Verſübungen für Prima, Secunda und Obertertia. Ueber den Lehrplan, das Abiturientenexamen ꝛc. veranſtaltete das Miniſterium eine Berathung, zu der auch die beiden Gymnaſialdirectoren Funkhänel aus Eiſenach und Heiland zugezogen wurden. Die folgenden intereſſanten Mittheilungen über die Reſultate dieſer Berathung betreffen die

Modificationen des Abiturientenexamens.

In Bezug auf die Abiturienten-Prüfung hat das Großherzogliche Staats-Miniſterium zwar zur Zeit noch Bedenken getragen, dieſelbe, in Gemäßheit der von den beiden Directoren in völliger Uebereinſtimmung geſtellten Anträge, ganz aufzuheben, wohl aber hat daſſelbe verordnet, die gedachte Prüfung weſentlich zu vereinfachen. — Der Werth und Nutzen

dieſer Prüfung, die vor einigen Jahrzehnden an den Gymnaſien meiſt noch unbekannt war,*) iſt vielfach überſchätzt worden. Die Verordnungen aller Staaten beweiſen, indem ſie vor falſcher Auffaſſung des Examens warnen und Abrichtung und Vorbereitung dazu entſchieden fernhalten wollen, daß durch das Examen vielfach eine banauſiſche Art des Studierens befördert wird, bei der die Schüler durch Auswendiglernen in den poſitiven Wiſſenſchaften nach Aneignung eines todten Gedächtnißwerkes ſtreben, welches eben ſo raſch wieder verſchwindet, wie es tumultuariſch geſammelt iſt. Die Examennoth hat es zum Theil mit verſchuldet, daß die Gymnaſien immer mehr und mehr auf eine Bahn kamen, auf der ſie nicht der Geiſtesbildung, ſondern dem Wiſſen von Vielerlei zuſtrebten. Das Bewegende beim Studieren ſoll nicht der Hinblick auf ein Examen, ſondern freie Liebe zu wiſſenſchaftlicher Beſchäftigung ſein. Wir erwarten zuverſichtlich, daß ſchon die nunmehr verfügte Vereinfachung, durch welche das Examen auf einige Hauptfächer beſchränkt werden ſoll, dazu beitragen werde, die Bedeutung deſſelben auf das rechte Maaß herabzuſetzen.

Nach angehörtem Gutachten der beiden Directoren ſind durch Miniſterial-Reſcript vom 11. März folgende Beſtimmungen über die Abiturienten-Prüfung an den beiden Landes-Gymnaſien des Großherzogthums feſtgeſetzt worden:

I. Die Abiturienten-Prüfung zerfällt in eine ſchriftliche und eine mündliche.
Die Aufgaben der ſchriftlichen Prüfung beſtehen in 1) einem deutſchen Aufſatz, 2) einer freien lateiniſchen Arbeit, 3) einer correcten deutſchen Ueberſetzung nebſt ſprachlicher und ſachlicher Erklärung einer Stelle aus einem griechiſchen Klaſſiker, 4) einem kurzen franzöſiſchen Extemporale.
Die Gegenſtände der mündlichen Prüfung ſind: 1) Lateiniſch, 2) Griechiſch, 3) Mathematik, 4) Geſchichte. Für die künftigen Theologen und Philologen: 5) Hebräiſch.

II. Der Maßſtab der Anforderungen iſt durch das Klaſſenziel der Prima gegeben.

---

*) Am hieſigen Gymnaſium datiren die erſten Anfänge einer Abiturienten-Prüfung von 1798. In dieſem Jahre wurde verordnet, daß diejenigen, die ſich zum Abgange auf die Akademie meldeten, über ein, Jedem beſonders gegebenes Thema eine lateiniſche Ausarbeitung anfertigen ſollten. Sie mußten dabei verſichern, „daß ſolche ihre eigene Arbeit ſei.“ Der erſten Klaſſe ſollte der Director bekannt machen, daß keinem die Dimiſſion werde ertheilt werden, „der nicht in der lateiniſchen Sprache durch einen grammatiſch fehlerloſen Aufſatz ſeine erlangten Schulkenntniſſe erprobet.“ Ein eigentliches Examen wurde erſt 1826 eingeführt. Die Anordnung deſſelben war den Lehrern überlaſſen.

III. Bei Beſtimmung der Entlaſſungs-Cenſuren entſcheiden vorzugsweiſe die halbjährigen Cenſuren, welche der Schüler während des zweijährigen Unterrichtes in Prima erhalten hat. Die ſchriftliche und mündliche Prüfung am Schluſſe des zweijährigen Curſus, bezüglich deren Ergebniß bildet keinen Anhaltepunkt zunächſt für die Cenſuren des letzten Halbjahres.

IV. Bei Feſtſtellung des Grades der wiſſenſchaftlichen Reife ſind zunächſt die Kenntniſſe und Leiſtungen in den beiden alten Sprachen, ſodann die in der Mathematik und im Deutſchen zu Grunde zu legen.

Die Cenſur über das ſittliche Betragen iſt durch das Urtheil ſämmtlicher ordentlicher Lehrer des Gymnaſiums feſtzuſtellen.

V. Die Entlaſſungszeugniſſe ſind nach vorgeſchriebener Form auszuſtellen (ſ. unten).

VI. Vorſtehende Beſtimmungen finden auch Anwendung auf die Maturitäts-Prüfung derjenigen Inländer, welche ihren Schulcurſus auf keinem der beiden Landesgymnaſien vollendet haben, jedoch unter folgenden Modificationen:

1) Die ſchriftliche Prüfung erweitert ſich durch eine mathematiſche Aufgabe; die mündliche Prüfung erſtreckt ſich auch auf Religion, Phyſik und Geographie.

2) Die Cenſur bezüglich der Sittlichkeit iſt auf Grund beizubringender zuverläſſiger Zeugniſſe und unter Hinweiſung auf dieſelben auszuſtellen. —

Für die Entlaſſungs-Zeugniſſe der Abiturienten iſt folgende Form vorgeſchrieben:

„N. N.

geboren den . . . . . zu . . . . . , evangeliſcher (katholiſcher) Confeſſion, Sohn des . . . . . , welcher . . . Jahre das Gymnaſium zu . . . . . beſucht hat und jetzt die Univerſität beziehen will, um . . . . . zu ſtudiren, hat nach Vollendung des Curſus in Prima und nach beſtandener ſchriftlicher und mündlicher Prüfung von dem unterzeichneten Lehrer-Collegium folgende Cenſuren erhalten:

in der Religion . . . . im Franzöſiſchen . . . . .
im Lateiniſchen . . . . in der Mathematik . . .
im Griechiſchen . . . . in der Phyſik . . . . . .
im Hebräiſchen . . . . in der Geſchichte . . . . .
im Deutſchen . . . . . in der Geographie . . . .

Auf Grund dieſer Cenſuren wird demſelben hierdurch

das Zeugniß der Reife . . . . . Grades

ertheilt.

Sein ſittliches Betragen wird bezeichnet als

. . . . . .

Weimar den . . . . . 18 . .

(L. S.) Das Lehrer-Collegium des Wilhelm-Ernſt'ſchen Gymnaſiums.
(Namensunterſchriften.)

Bemerkungen.

Die Abſtufungen der wiſſenſchaftlichen Reife ſind: 1) ſehr gut, 2) gut, 3) genügend; die des ſittlichen Betragens: 1) ſehr gut, 2) gut, 3) nicht ohne Tadel."

Prof. Dr. Tröbſt iſt aus dem Lehrercollegium ausgeſchieden, um das Directorat der neuen höhern Bürgerſchule in Weimar zu übernehmen.

Von Intereſſe wird auch folgende Mittheilung ſein: Auf eine Vorſtellung des Directors in Betreff eines Abiturienten, der Behufs des Eintrittes in das Forſtfach, obgleich er die Maturitäts-Prüfung des Gymnaſiums beſteht, noch einer beſonderen Reife-Prüfung am Real-Gymnaſium zu Eiſenach ſich unterziehen ſoll, wird auf die §§. 2 und 3 der Verordnung des Großh. Staats-Miniſteriums, Departement der Finanzen, vom . Febr. 1854 und auf die Miniſterial-Bekanntmachung deſſelben Departements vom 24. Aug. 1857 verwieſen, da es ſich um Kenntniſſe, namentlich in den Naturwiſſenſchaften handle, die im Lehrplane des Gymnaſiums nicht vorgeſehen ſeien. (In Folge deſſen hat der Director beantragt, das Großherzogliche Staats-Miniſterium, Departement der Juſtiz und des Cultus, wolle bei dem Großherzogl. Miniſterial-Departement der Finanzen hochgeneigteſt darauf hinwirken, daß, wie es in anderen Staaten der Fall iſt, die Maturitäts-Prüfung des Gymnaſiums, die zu allen höheren Studien berechtigt, auch für ausreichend angeſehen werden möge, um in das Forſtfach einzutreten.

Kurheſſen. Caſſel. Realſchule. Director Dr. Grebe. Wir freuen uns über 3 Programme dieſer uns ſchon von Gräfes Zeiten her intereſſanten Anſtalt berichten zu können. Das Programm 1856 enthält 1) eine Arbeit von Dr. Grebe: Ueber die Proportionalität von Stücken des geradlinigten Dreiecks mit den trigonometriſchen Functionen der ganzen, halben und doppelten Winkel deſſelben, eine Arbeit, welche wir unſern Collegen beſtens empfehlen; ſie werden in der Schule unmittelbar oder für das Privatſtudium der Schüler davon trefflichen Gebrauch machen können; demnächſt 2) von Römer Barometerbeobachtungen für 1855.

Das Programm 1857 enthält von Janſon eine „Reviſion der deutſchen handelsgeographiſchen Litteratur, hauptſächlich aus dem Geſichtspunkt des Schulbedürfniſſes." Dem Verf. war es „Gebot der Pflicht", als bei der Reorganiſation der Anſtalt 1854 Handelsgeographie unter die Lehrobjecte aufgenommen war, „die Litteratur des Gegenſtandes aufzuſuchen". „Indem die Pflicht die anfängliche Scheu vor einem Graſen auf dürrer Haide bezwang, lehrte ſie mich an einem Stoff, welchem die wiſſenſchaftliche und künſtleriſche Muſe bisher leider gleich fern geblieben, allmälig ein Behagen finden. Dieſes kam mit der wachſenden Ueberzeugung, daß einestheils die Handelsgeographie einer wiſſenſchaftlichen und formell anſprechenden Behandlungsweiſe fähig ſei, und daß anderntheils bei rechter Behandlung ihrem Stoffe ein Bildungswerth innewohne, der ſie im Bunde mit der materiellen Entwicklung der Gegenwart zu einer beſtändigen, nicht mehr abweisbaren Inſaſſin auch der allgemein vorbildenden Schulen für die Verkehrsſtände des bürgerlichen Lebens machen werde." Der Verf. charakteriſirt nun die betr. Litteratur, welche er in folgenden 4 Gruppen behandelt: 1) Werke in lexikaliſcher Form, 2) in ſyſtematiſcher Form, 3) mit pädagogiſcher Beſtimmung, 4) chartographiſche Werke. Zu unſerm großen Bedauern iſt die Charakteriſtik der Werke aus der 3. und 4. Gruppe noch zurück behalten. Aber auch jetzt ſchon mögen die Herren Collegen von der gediegenen Arbeit des Herrn Dr. Janſon ſich Kenntniß zu verſchaffen ſuchen, vor allen die an denjenigen Anſtalten, in deren Organismus und für deren jeweilige Lehrkräfte ein ausdrücklicher Unterricht in der Handelsgeographie paßt.

Das Programm 1858 enthält vom Director einen kurzen Abriß der ſphäriſchen Trigonometrie, in welchem er deren Formeln elegant und präcis aus der Grundformel $\cos A = \frac{\cos a - \cos b \cos c}{\sin b \sin c}$ entwickelt.

Aus den Schulnachrichten bemerken wir, daß die Anſtalt in 8 Klaſſen (die 8.–6. Klaſſe ſind Elementarklaſſen, in der 5. Klaſſe beginnt die erſte fremde Sprache: Franzöſiſch mit 8 wöchentlich. Stunden, Latein wird nicht gelehrt.) 398 Schüler unterrichtet, von denen 17 in I, (in eine techniſche und eine kaufmänniſche Abtheilung zerfallend), 49 in II, 64 in III, (2 Coetus) 86 in IV, (2 Coetus) 60 in V, 40 in VI, 46 in VII, 36 in VIII. Die Theilung der I. in Techniker und Kaufleute bedauern wir natürlich. Mit ihr ſteht und fällt dann aber freilich auch wohl die Handelsgeographie im Lehrplan der höhern Bürgerſchule. Folgendes iſt der Lehrplan der erſten Klaſſe:

(Hauptlehrer: Dr. Römer. Wöchentlich 36 Stunden. Die beſondern Lectionen der techniſchen Abtheilung ſind durch *, die beſon-

dern Lectionen der kaufmänniſchen Abtheilung durch ** kenntlich gemacht.)

Religion. 3 St. Röſe. Chriſtliche Glaubenslehre. Geſchichte des A. und N. Bundes, wobei die wichtigſten Stellen in der Bibel geleſen wurden. Das Wichtigſte aus der Kirchengeſchichte. Die Pſalmen 90 und 103 und die Lieder 92, 223, 202, 211 auswendig gelernt, die in der zweiten und dritten Klaſſe gelernten Lieder wiederholt. Wiederholung der fünf Hauptſtücke des Katechismus und des Verzeichniſſes der bibliſchen Bücher.

Deutſch. a) Lectüre 2 St. Janſon. Schillers Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, Wallenſtein (beide Theile), woran ſich die Lehre vom Drama ſowie mündliche und ſchriftliche Charakteriſtik der betreffenden dramatiſchen Perſonen anſchloß, Abfall der vereinigten Niederlande. b) Aufſätze 2 St. Dr. Römer. Wöchentlich zwei, über phyſikaliſche Gegenſtände.

Franzöſiſch. 4 St. und ** 2 St. Dr. Hölting. Lüdecking Seite 103—175, Michel Perrin von Melesville, Bonaparte en Egypte et en Syrie von Thiers geleſen. Ahn Grammatik wiederholt und erweitert. Wöchentlich mündliche und ſchriftliche Uebungen.

**Engliſch. 8 St. Heuſer. Ausgewählte Stücke aus Williams Progressive Reader. Grammatik nach Zimmermann. Schriftlich die zu Lect. 1—25 gehörigen Uebungsſtücke, ſowie andere grammatiſche und orthographiſche Uebungen.

Geſchichte. 2 St. Janſon. Mittlere und neuere Geſchichte.

Geometrie. a) Ebene Geometrie. 2 St. Dr. Römer. Wiederholung des Syſtems. Aufgaben nach Wöckel, Abſchnitt 3 und 4. b) *Stereometrie, ebene und ſphäriſche Trigonometrie. 4 St. Dr. Römer.

Arithmetik. a) Bürgerliche Ar. 1 St. Janſon. Einfache und zuſammengeſetzte Proportionsrechnung, Kettenſatz, einfache und zuſammengeſetzte Zinsrechnung, Münzrechnung, Discontiren der Wechſel, Rabattrechnung, einfache Waarencalculation, Geſellſchaftsrechnung, Miſchungsrechnung. b) **Kaufmänniſche Ar. 2 St. Janſon. Die Logarithmen und ihr Gebrauch namentlich auch bei Zinſeszinsrechnungen. Hülfstafeln für ſolche Rechnungen. Das Wichtigſte von den Zeitrenten. Parirechnung, directe und indirecte Wechſelreductionen mit und ohne Speſen, Arbitrage über directe und indirecte Wege. Erklärung der Coursblätter. Terminrechnung. Berechnung der Staatspapiere und Aktien. Zuſammengeſetzte Waarencalculation. c) *Algebra. 3 St. Dr. Grebe. Gleichungen des erſten

und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Potenzen, Wurzeln, Logarithmen. Progreſſionen. Entwickelungen in Reihen. Binomiſcher Lehrſatz. Combinationslehre. Kettenbrüche. Anwendung der Algebra zum Löſen planimetriſcher und ſtereometriſcher Aufgaben.

Buchhaltung, einfache. 1 St. Janſon.

**Kaufmänniſche Arbeiten. 1 St. Janſon. Scheine und Quittungen aller Art. Briefe. Facturen. Contocorrenten.

Naturwiſſenſchaft. a) *Der mechaniſche Theil der Phyſik. 2 St. im Sommer. Dr. Römer. b) *Anorganiſche Chemie. 2 St. im Winter. Dr. Römer. c) Die übrigen Theile der Phyſik 2 St. Dr. Römer.

*Techniſches Zeichnen. 4 St. Rohde. Die Licht- und Schattenlehre: Uebungen im Schattiren mit Tuſche und Anwendungen auf Projectionen.

Freihandzeichnen. 2 St. Rohde. Uebungen der Umriſſe und des Schattirens nach Vorlagen in Blei und mit der Feder.

Singen. 2 St. Albrecht. Ein- und mehrſtimmige Uebungen. Einübung von Choral- und Figuralgeſängen. Einige Mittheilungen aus der Geſchichte der Muſik.

— ♂. [Vom kurheſſiſchen Gymnaſialſtreit] iſt es dermalen ganz ruhig hier, und wenn nicht etwa die angegriffenen Herren auf Piderits [Neue Jahrb. für Philol. und Pädag. 1858, Nr. 2] oder Vilmars Kritik [Päd. Rev. 1858, Nr. 3] antworten, wird wol auch die Schulcommiſſion (aus 3 Gymnaſialdirectoren beſtehend), welche im Sommer wieder zuſammen kommt, die Sache ad acta legen, namentlich wenn, was ich hoffe, Piderit in dieſelbe tritt für den nach Naſſau abgegangenen Director Schwarz.

Ich kann Ihnen nur vollſtändig zuſtimmen, wenn ſie ſagen, daß die Päd. Revue nicht die vices der höhern Bürgerſchule vom Gymnaſium nebenher verſehen wiſſen wolle. Das geht durchaus nicht, denn die Realien haben natürlich in der höhern Bürgerſchule eine ganz andere Stellung, als im Gymnaſium — für das Gymnaſium ſind ſie nur nothwendig, einmal als allgemeinſte Vorbildung für ſolche, welche Naturwiſſenſchaft ſtudiren wollen und zweitens namentlich um die gelehrte Bildung vor einſeitigem Trockenwerden zu bewahren. Sollen auf dem Gymnaſium die zukünftigen Führer des Volks in Kirche und Staat erzogen werden, ſo müſſen ſie doch auch etwas friſch und empfänglich erhalten werden für Dinge, die jeder im Volk nicht blos in den höhern, ſondern auch in den niedern Bürger-

ſchulen lernt. Das empiriſche Erkennen, das philologiſche und hiſtoriſche bleibt dabei doch Hauptſache. Eine Uebung im abſtract ſpeculativen Erkennen werden Sie mit mir als über die nächſten Grenzen des Gymnaſialunterrichts hinausgehend bezeichnen.

Ich glaube, daß Sie Thierſch richtig charakteriſiren, wenn Sie ſeinen Hauptfehler in der falſchen Anſicht über die Stellung der Schule zum elterlichen Hauſe ſehen. Das Recht der Eltern, der Schulgemeinde iſt gewiß anzuerkennen, aber nur nicht ſo, daß die Eltern irgend welchen Einfluß arf die Organiſation des Unterrichts ſich anmaßen — das können ſie auch nach den Principien der Päd. Revue nicht; wenn dieſe der Familie ſelbſt die Fähigkeit vollkommen zu erziehen abſpricht, ſo folgt daraus, daß die Eltern der betreffenden Schüler, weder was Erziehung, noch was Unterricht betrifft, eine entſcheidende Stimme über die Schule haben können. Die Eltern jedes einzelnen Schülers haben dagegen das Recht und die Pflicht, mit dem Lehrer ihres Kindes in Bezug auf Erziehung und, wenn ſie einigermaßeu ſachverſtändig ſind, auch auf den Unterricht, ſich zu benehmen — und wenn dieſer Verkehr unterbleibt, dann iſt die Schulgemeinde mundtodt (woran übrigens, meinen Erfahrungen nach, meiſt die Eltern ſelbſt Schuld ſind) und es folgen dann ſolche Anmaßungen, daß die Eltern, ſtatt im ſpeciellen zu ſorgen, daß ihre Söhne nicht übermäßig angeſtrengt werden u. ſ. w. über die Geſammteinrichtung der Schule urtheilen wollen. Dieſe aber, die Organiſation der Schule, muß meiner Anſicht nach durchaus unabhängig von dem Urtheil und den leichtbeweglichen Wünſchen der Eltern ſein, die Schule muß nach dieſer Beziehung einen feſtern Boden unter ſich haben, als die von jedem ſo leicht angeführte bunte Schaar der den verſchiedenſten Berufskreiſen angehörigen Eltern — ſie muß deshalb eng mit der Kirche verbunden ſein oder, wo die Kirche ſich ihr unveräußerliches Recht auf die Kinder hat nehmen laſſen, als Staatsanſtalt im feſten Organismus für die Eltern, ſobald ſie ihren nächſten Kreis überſchreiten und ſtatt Väter, Schulinſpectoren ſein wollen, unangreifbar ſein. Ich habe das nicht blos am Gymnaſium, ſondern auch als Lehrer einer Volksſchule ſelbſt erfahren: meine Schulgemeinde hätte mich roh gefreſſen, wenn ſie gekonnt hätte, als ich anfing der verwilderten Stadtjugend die Zügel etwas ſtraffer zu ziehn — aber das Bewußtſein, mein Lehramt nicht von dieſem trotzigen Haufen hartköpfiger Philiſter, ſondern von der Kirche zu haben, die freilich jetzt in dem Rachen des modernen Ungeheuers, das man Staat nennt, ſteckt, hat mich damals feſtgehalten und meine Stellung unangreifbar gemacht. —

— Soweit einer unſerer Freunde in Heſſen, mit dem wir uns hier noch weiter unterhalten können.

Ich habe, als ich in dem Bericht über Thierſch' Petition und Vilmars Kritik derſelben (P. R. 1858, Nr. 2) der Schulgemeinde ihr Recht vindicirte, an den Spruch gedacht: *οὐκ οἶσθ' ὅσσῳ πλέον ἥμισυ παντὸς* Die Revue hat vorläufig es aufgegeben, die Lehre vom Staatsſchulregiment zu bekämpfen. Mager ſelbſt konnte 1848 nicht umhin, als er uns ſeine Grundzüge einer deutſchen Scholaſtik vorlegte, einzugeſtehen, daß er das Theil der Freiheit wol zu groß gemacht habe, und der Lauf der Dinge hat wol gelehrt, daß, um andern ſchwereren Nöthen zu entgehen, die Centraliſation der Staatsgewalt und die Ausdehnug ihrer Macht unvermeidlich wäre. Nicht aufgegeben haben wir unſere Anſicht und unſer Urtheil. Für uns iſt der Staat nicht das ſittliche Univerſum, wir unterſcheiden von ihm aber auch nicht blos die Kirche, ſondern auch die bürgerliche Geſellſchaft, und die Möglichkeit der bürgerlicheu Freiheit liegt für uns in der Belebung dieſes Unterſchieds. Da nun der Staat nicht erziehen kann, im Gebiete der Erziehung nur das Recht des Behütens, Wahrens, Richtens hat, *) haben wir damals die Anſprüche von Thierſch liberal genannt, deren Zurückweiſung von Vilmar radical. Freilich iſt die letztere Bezeichnung ſchlecht, am wenigſten hat ſie bitter ſein ſollen. Es handelt ſich nur um die Anſicht über die Ausdehnung und die Grenzen der Staatsgewalt, um den Begriff der Omnipotenz des Staats. Die Befreiung der Kirche aus „dem Rachen des modernen Ungeheuers, Staat genannt", iſt jedenfalls eingeleitet, und damit der Bann gebrochen, der alles was im Staat iſt, auch des Staats will ſein laſſen. Wir hoffen alſo auch noch auf eine Beſchränkung der Staatsgewalt im Gebiet der Erziehung, die von ſelbſt eintreten wird, wenn die andern zur Erziehung berechtigten und berufenen und befähigten Mächte zu ihrem Recht verſtattet werden. Das Nächſte, was uns erreichbar ſcheint, und jetzt auch an den Grenzen des kaiſerlichen Frankreichs zuläſſig, und gegenüber den Anſprüchen Roms unerläßlich, iſt die Organiſation der Schulgemeinde. Allerdings aber ſehen wir in dieſer, und in der Inſtalliruug des localen Erziehungsraths den Keim zur Berufung des Provinzial-Erziehungsraths, dem nicht blos die äußere, ſondern auch die innere Leitung der Schule überwieſen werden kann, wenn in ihm Bürger, Lehrer und Aufſichts-Behörden (ſtaatliche und kirchliche) die Einheit der Erziehungsmächte darſtellen.

---

*) Vgl. Päd. Rev. 1857, Bd. 28, S. 49 ff.: „Die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet", eine Arbeit Scheiberts, die man alle Jahr mindeſtens einmal wieder durchleſen ſollte.

Großh. **Heſſen.** Mainz, Gymnaſium. Dir Dr. Grieſer. Programm 1857. Abh. De Gaii Sallustii Crispi vita moribus ac scriptis disseruit Dr. M. Vogel.

Tabellariſche Ueberſicht der Stunden.

Claſſe.	Religion.	Lateiniſch.	Griechiſch.	Hebräiſch.	Deutſch.	Franzöſiſch.	Engliſch.	Geſchichte.	Geographie.	Mathematik.	Naturkunde.	Zeichnen.	Schönſchreiben.	Singen.	Turnen.	Summe der obligator. Lehrſtunden.
VIII.	2	10	—	—	3	3	—	2	2	4	—	—	3	1	2	32
VII.	2	10	—	—	3	3	—	2	2	4	—	—	3	1	2	32
VI.	2	8	3	—	3	3	—	2	2	3	2	2	2	1	2	35
V.	2	8	4	—	3	3	(2)	2	2	3	2	2	—	1	2	34
IV.	2	8	4	—	3	3	(2)	2	2	3	2	2	—	1	2	34
III.	2	8	6	—	3	3	(2)	2	—	3	2	2	—	1	2	34
II.	2	8	5	(2)	3	3	(2)	2	—	4	2	2	—	1	(2)	32
I.	2	8	6	(2)	3	3	(2)	3	—	4	2	—	—	1	(2)	32

Die eingeklammerten Stunden ſind facultativ. Zeichnen, Singen und Turnen ſind obligatoriſch.

— Soeben geht mir noch zu eine Rede [Mainz, Verlag von Le Roux] des Herrn Dr. C. Klein, bei einer Preisvertheilung im Gymnaſium zu Mainz gehalten, in welcher derſelbe die Bedeutung der Humanitätsſtudien für den Fortſchritt behandelt. Der Verf. will den Vorwurf entkräften, daß die Gymnaſien in gegenwärtiger Zeit ſtatt voranzuſchreiten ſtill ſtehen oder gar zurückgehen, vielmehr beweiſen, daß die antiken Studien, zu denen die Gymnaſien den Grund legen, ganz allein den großen Fortſchritt, deren ſich die neuern Völker ſeit 400 Jahren erfreuen, hervorgerufen haben, und daß ohne dieſe Studien ein Fortſchritt in geiſtiger und ſittlicher Hinſicht kaum möglich, ein Rückſchritt ganz gewiß iſt. Das „ganz allein" limitirt der Verf. in der Rede ſelbſt und beſchränkt es auf ein „großentheils". Den Vorzug unſerer heutigen Bildung ſieht er in der Vereinigung der drei Factoren: Germanenthum, Chriſtenthum, Griechenthum. Auf dieſer Vereinigung beruhen die „Humanitätsſtudien", auf ihnen die „ideale Bildung".

Freie Städte. Frankfurt. Muſterſchule. Dir. Dr. Kühner. Ein Programm von Herrn Dr. Kühner ſchlagen wir immer mit einer beſonderen Spannung auf. Die Abhandlung des diesjährigen behandelt „die Jugendlectüre der Vorzeit". Herr Kühner geht in ſeinem Aufſatze

die Geſchichte der Jugendlectüre durch und findet deren Uranfang nicht etwa bei den Kinderbüchern von Rochow, Weiſſe und Campe, ſondern in dem Schi-King des Confucius, einer Volkslieder-Sammlung, die der Weiſe des Reiches der Mitte und Gerechtigkeit, in der Abſicht, der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zu bieten, zuſammenſtellte. In Indien begegnet der Verf. ungefähr um 500 nach Chriſtus dem erſten „Jugendfreund", der Hitôpadêſa, d. h. freundlichen Unterweiſung. Sie beſteht aus 4 Büchern — Freundeserwerbung, Freundesbruch — Streit der Freunde und Friede, und iſt auf Befehl des Königs Sudarſana von Weiſen, Gelehrten und Dichtern für ſeine Söhne aus den religiöſen und philoſophiſchen Schriften der Indier zuſammengetragen worden. Bis hierher läßt ſich auch der Urſprung der Thierfabel verfolgen, und es iſt als ziemlich gewiß anzunehmen, daß Aeſop aus dieſer Quelle geſchöpft hat. Aus dem Königspalaſte fand das Buch den Weg zum Volke und in die Schule. Das Leben erweiterte ſeinen Inhalt und auch andere Nationen wurden mit demſelben bekannt. Seinen Grundſtoff wollen die Gelehrten in den Fabeln des Bidpai wieder erkennen, welche der Arzt des perſiſchen Schah Nuſchirwan an den perſiſchen Hof brachte. Max Müller zählt 25 Nationen auf, in deren Literatur der Hitôpadêſa Wurzel geſchlagen.

Von Griechenland ſind die Uranfänge der Jugendlectüre, die Ammenſagen von Lamia und ſonſtige „fratzenhafte und geſpenſtiſche" Märchen nicht auf uns gekommen. Später erzog man die Jugend an der Hand der Poeſie zum Leben und vorzüglich waren es Homer's und Heſiod's Gedichte, welche man ſie auswendig lernen ließ. Auch die Lieder des Tyrtaeus wurden von der Jugend gelernt. Wir wollen die weiteren Details der gelehrten Unterſuchung des Herrn Verfaſſers hier nicht mittheilen. Man möge ſeine Arbeit ſelbſt leſen. Dagegen ſcheint es uns erſprießlich, die Einleitung hier folgen zu laſſen. In dieſer ſagt der Verfaſſer:

Die Kinderſchrift iſt in unſern Tagen zu einer pädagogiſchen Macht geworden. Sie wirkt mit ſtärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogiſche Inſtitution ſie zu üben vermag. Man darf nur zuſehen, wie das Kind mit fliegendem Auge und glühenden Wangen über ſeinem Leſebuche ſitzt, und man wird die Macht jener Reize erkennen. Das Kind iſt vielleicht den ganzen Tag über geſchult und gezogen worden, — mit ſo ganzer Seele hat es ſich keinem Einfluſſe hingegeben, ſo gewaltige Wirkung hat nichts auf daſſelbe geübt, als das Buch, daß es jetzt in der Abendſtunde zu ſeiner Erholung lieſt. Die Welt, die es in dieſer einen Leſeſtunde in ſich aufnimmt, wird noch in ſeinen Träumen fortglühen, und dieſe Träume werden von der Nacht in den Tag, vom Haus in die Schule ſich hinüberziehen und bleibende Spuren in der Seele abſetzen. Und nun

denke man an dieſen Strom der Lectüre, der in unabläßlicher Folge ſich in die Pflanzungen unſerer Pädagogik ergießt! Die Lectüre iſt nicht mehr eine gelegentliche Beigabe zur Bildung dieſes oder jenes Kindes; ſie iſt eine Macht, die, unberufen und ungeregelt, wie ſie aus dem Laden der Spekulanten kommt, in die Erziehung unſerer geſammten Jugend ſich eindrängt und in weiterer Folge auf die Entwickelung des Kulturzuſtandes der ganzen Nation einwirken muß.

Die Jugendlectüre unſerer Tage wirkt aber weit mehr zum Verderben als zum Heile der Jugend; dies Verderbliche liegt theils in dem Stoffe ſelbſt, „in dem ſeichten, unſäglich läppiſchen und durch Ueberreizung und Entnervung ſittenverderblichen Inhalte“ (Gervinus), mit dem weitaus der größte Theil unſerer Kinderlitteratur erfüllt iſt, — theils in der Regelloſigkeit und dem Uebermaße des Genuſſes, wodurch auch das an ſich Unſchädliche ſchädlich wird.

Jener Macht der Jugendlectüre gegenüber, im Angeſicht ihrer ſchweren Gefahren und doch auch wieder der Möglichkeit, in ihr fruchtbringende Keime für eine wahre Bildung zu gewinnen, hat die Erziehung bis jetzt weder theoretiſch noch praktiſch ihre Pflicht gethan. Die Jugendlectüre iſt in unſeren Tagen das üppigſte und zugleich das vernachläſſigtſte Feld der Pädagogik. Die leichte Art, mit welcher die Journaliſtik, wenn jenes goldbeflitterte Volk der Büchergnomen im Scheine der Weihnachtskerzen den Einzug in ſein Reich hält, hie und da die Ungefährlichſten des Troſſes bekomplimentirt, — ernſte Winke, mit welchen die Männer der Wiſſenſchaft, vor Allen Herbart, Benecke und Roſenkranz, auf jenes Gebiet hinweiſen, — Ausbrüche heiligen Zorns, mit dem Herder, Schleiermacher, W. Menzel, Gervinus und Andere das heilloſe Geſchlecht der Kinderbücher züchtigen, — und auch der wohlgemeinte Rath, mit dem Andere (am beſten Hopf*) den Eltern die guten, d. h. unſchädlichen Bücher für ihre Kinderbücher auszuwählen ſuchen, — mit dieſem Allen iſt jener Pflicht der Pädagogik noch lange nicht genügt. Hat man Bücher geſchrieben über die beſte Methode, das Kind leſen zu lehren, ſo ſollte die Pädagogik, nachdem ſie zu der im Buchſtaben verſchloſſenen Geiſterwelt den Schlüſſel gegeben, es noch für eine weit höhere Pflicht halten, ihren Zwekken auch dieſe Geiſterwelt ſelbſt dienſtbar zu machen.

Dieſe Aufgabe iſt eine ſo heilige, daß es der Wiſſenſchaft würdig wäre, ihre beſten Kräfte daran zu ſetzen, — aber ſie iſt zugleich eine ſo ſchwierige, daß es mir unmöglich ſcheint, ſie in einem raſchen Angriff zu löſen.

---

*) Mittheilungen über Jugendſchriften. 4. Aufl. 1856.

Es erſcheint mir ſchon deshalb unmöglich, weil wir ſelbſt, in der Fluth der verkehrten modernen Kinderliteratur, einen feſten Grund für unſer Urtheil faſt verloren haben. Wir, die wir mitten in dieſem Wogendrang ſtehen, vermögen uns kaum mehr zu beſinnen, wo die lautere Quelle dieſer Jugendlehre und Freude zu finden ſei; wir befinden uns im Flimmer und Schimmer unſeres unüberſehlichen Kinderbuchmarktes in völliger Rathloſigkeit, oder vermögen doch wenig mehr, als die ſchlechten Bücher von den minder ſchlechten zu unterſcheiden. Uns bleibt, — ſo ſcheint mir, — wenn wir wieder zu einem klaren Urtheile gelangen wollen, nichts übrig, als daß wir, weit rückwärts von dieſer verwirrenden Fluth, auf einem feſten hiſtoriſchen Boden uns ernüchtern und zur Beſinnung bringen und dort das Verſtändniß wieder zu gewinnen ſuchen, das uns hier verloren gegangen iſt. Die Wahrheit der Geſchichte iſt überall lehrreich; vielleicht lehrt ſie uns auch das, was in unſerer Angelegenheit das zunächſt Nothwendige iſt: den Begriff eines guten Kinderbuchs und einer wirklich fruchtbringenden Jugendlectüre.

Die Leſer mögen mir daher verzeihen, wenn ich einen guten Rath wie er wohl nöthig wäre, nicht unmittelbar gebe, ſondern vorerſt nur durch einige geſchichtliche Nachweiſe vorzubereiten ſuche, und ſie mögen Nachſicht üben, wenn dieſe Beiträge zu einer Geſchichte der Jugendlectüre, für deren Beſchaffung ich faſt nirgends gebahnte Wege fand, als ein erſter Verſuch nur in lückenhaften Umriſſen hervortreten.

Baden. Karlsruhe, 31. März. [Ueber die Beſſerſtellung der Volksſchullehrer] theilt aus den Verhandlungen der Zweiten badiſchen Kammer die „Karlsruher Zeitung" nachträglich mit, daß dem Antrage der Commiſſion gemäß die Vorlage der Regierung mit einigen unweſentlichen Zuſätzen angenommen worden iſt. Es werden darnach künftig die Lehrſtellen hinſichtlich ihres Dienſteinkommens nach der Verſchiedenheit der Gemeinden in drei Klaſſen eingetheilt. Zu der I. Klaſſe gehören die Stellen der Lehrer in Orten, welche nicht mehr als 1500 Seelen zählen; zur II. Klaſſe jene in Landgemeinden über 1500 Seelen und in Städten von 1501 bis 3000 Seelen; zur III. Klaſſe jene in den mehr als 3000 Seelen zählenden Städten. Der niederſte Gehalt eines Hauptlehrers der erſten Klaſſe wird außer der freien Wohnung mit den Räumen, welche zur Bewirthſchaftung der zur Schulſtelle gehörigen Liegenſchaften erforderlich ſind, ſodann außer dem Schulgelde auf jährlich 200 Fl., jener eines Hauptlehrers der zweiten Klaſſe ebenſo auf 250 Fl., jener eines Hauptlehrers der dritten Klaſſe ebenſo auf 350 Fl. beſtimmt. Die Ausſtattung einer Schulſtelle mit Liegenſchaften, wo ſolche nicht bereits in erforderlichem Maße vorhanden ſind, oder aus den eignen Mitteln der Schule angeſchafft

werden können, iſt Sache der Gemeinde. Wo Almenden vorhanden ſind, ſind die erforderlichen Liegenſchaften aus dieſen dem Lehrer zum Genuß zuzuweiſen. Die Commiſſion beantragt, rückſichtlich der Almendenvertheilung, folgenden Zuſatz, der ebenfalls angenommen wird: „Sind in einer Gemeinde die Almenden vollſtändig zum Genuſſe vertheilt, ſo hat der Lehrer bis zu dem erforderlichen Maße in die zunächſt in Erledigung kommenden Genußtheile einzurücken.“

Schweiz. Zürich. Eidgen. polytechniſche Schule. Programm 1858. 1) Abh. Druck kreisförmiger Tonnengewölbe auf ihre Lehrgerüſte. Von Prof. Culmann. 2) Verzeichniß der Unterrichtsgegenſtände. Die Unterrichtsgegenſtände ſind nach folgenden Abtheilungen geordnet: 1) Bauſchule, 3 Jahrescurſe. 2) Ingenieurſchule, 3 Jahrescurſe. 3) Mechaniſch-techniſche Schule, 3 Jahrescurſe. 4) Chemiſch-techniſche Schule, 3 Jahrescurſe. 5) Forſtſchule, 2 Jahrescurſe. 6) Philoſophiſche und ſtaatswirthſchaftliche Abtheilung. Aus den Vorträgen dieſer Abtheilung, die den Schülern der übrigen Abtheilungen gleichfalls zugänglich ſind, heben wir, im Rückblick auf Herrn Ballauff's Abhdlg. in Nr. 2 der Revue d. J. folgende hervor: Geſchichte der neuern deutſchen Poeſie und deutſche Redeübungen, Prof. Viſcher. Histoire de la littérature française jusqu' à la renaissance, Prof. Challemel Lacour. Sul Petrarca, Prof. de Sanctis. The history of the English novel. Present century. Shakſpeare's Hamlet. Prof. Behn-Eſchenburg Allg. Geſchichte des Mittelalters. Frankreichs Zuſtände und Entwicklungen vor der Revolution von 1789. Prof. Schmidt. Anthologie claſſiſcher Poeſie. Claſſiſche und altdeutſche Mythologie. Dr. Volkmar. Verfaſſungsrecht der Schweizer Cantone. Prof. Rüttimann. Législation économique. Prof. Cherbuliez. Droit commercial. Prof. Dufraiſſe. — Sollten nicht noch ein paar religionswiſſenſchaftliche Vorleſungen einzurichten ſein? — Die „Nachrichten über die eidgen. polyt. Schule“ vom Director Prof. von Deſchwanden zeigen deren fröhliches Gedeihen und vielſeitige Förderung. Den Schluß des Programms bildet die Mittheilung der Preisaufgaben.

III. Ueberſichten.

E. Ueberſicht der Schulſchriften.

Das Weſen und die Stellung der Mittelſchule. Von J. Schauer. (Programm der Bürger- (Real-) Schule zu Fürſtenwalde 1858.)

Indem unſere Mitbürger dies Programm in die Hand nehmen, mögen ſie ſich erinnern, daß ſeit einem Jahre die von den hohen Königl. Behörden geforderten Gutachten, worin ſich die Directoren der Real- und der höheren Bürgerſchulen über ihre eigenen Unterrichtsanſtalten ausſprechen ſollten, betreffenden Ortes eingeſandt ſind. Wie nun die Elementarſchule und das Gymnaſium ihre Regulative bereits erhalten haben, ſo ſollten dieſe Gutachten dazu dienen, die Bedürfniſſe jener Schulen kennen zu lernen und das Material für die Organiſation derſelben zu liefern. Daß die hohen Behörden bisher geſchwiegen haben, mag Manchem unbequem geweſen ſein; indeſſen bei einigem Nachdenken über die Sachlage möchten ſich doch auch Berge von Hinderniſſen, die zuvor zu überwinden ſind, zeigen, und die Verzögerung erklärlich machen.

Ein Grund von bedeutender Schwierigkeit für die Löſung der Aufgabe liegt allerdings in dem Bildungsſtandpunkte der Gegner, welche alle im Gymnaſium gebildet ſind, und ſo auch die Forderungen für die Realſchule nach dem Maßſtab des Gymnaſiums bemeſſen haben. Dies mußte freilich zu einem ähnlichen Misreſultate führen, wie wenn umgekehrt der blos durch eine Elementarſchule Unterrichtete behauptet, daß die letztere ebendieſelben Bedürfniſſe, wie eine Mittel- (Real-) Schule habe. Es ſoll dies den Gegnern hier nicht zum Vorwurf gemacht, ſondern ausdrücklich anerkannt werden, daß ſie nicht anders urtheilen konnten; denn die Lebensverhältniſſe der Standſchaft des Gymnaſiums ſind entſchieden andere, als

diejenigen der höheren Bürgerſchule. Aus der Verſchiedenheit der Bedürfniſſe wird diejenige der daran geknüpften Forderungen und Wünſche begreiflich, und hat deshalb ſchließlich auch Anerkennung gefunden. Weil ſich die Gegner aber als Schüler des Gymnaſiums in anderen Lebensverhältniſſen bewegten, als Studenten auf der Univerſität in anderen Verhältniſſen lebten, ſpäter als Beamte in anderen Lebenskreiſen erſchienen, ſo blieben ſie mit den eigenthümlichen Bedürfniſſen der rein bürgerlichen Lebensſphären nur ſehr unbekannt, und negirten auch ſchließlich das Vorhandenſein derſelben. Dies genüge für die Erkennung des Standpunktes.

Wie die Organiſation jener höheren Schulen nun auch ausfallen mag, ſo läßt ſich doch mit einiger Wahrſcheinlichkeit im Voraus annehmen, daß die Mittel- (Real-) Schule davon in ähnlicher Weiſe betroffen werden wird, wie die Progymnaſien durch diejenige der Gymnaſien berührt worden ſind. Was nun aber den höheren Bürgerſchulen noth thut, haben urtheilsfähige Männer bereits vor 10 Jahren ausgeſprochen; das bedeutendſte Werk hierüber iſt bisher geweſen und geblieben das Buch des Hrn. Regierungsraths Scheibert (Weſen und Stellung der höheren Bürgerſchule, Berlin 1848) welcher, ehe er von der Studierſtube aus ſchrieb, ſich auf den Boden des wirklichen Lebens mit ſeinen Bedürfniſſen ſtellte, und durch die Fülle ſeiner ſcharfen Beobachtungen ſich im Stande ſah, die zweckmäßigſten Vorſchläge zu thun. Seine Anſichten möchten auch heute noch berückſichtigungswerth ſein; Facta laſſen ſich durch Ideen nicht wegwiſchen, noch durch Räſonnement vernichten, und wenn glücklich reorganiſirt werden ſoll, was gewiß Allen — hoffentlich auch den Gegnern — am Herzen liegt, ſo dürfte es zweckmäßig ſein, auf ſein beachtungswerthes Buch zurück zu kommen. Möge man es geſtatten, hier auf daſſelbe zu verweiſen und im Nachſtehenden Einzelnes aus der Sphäre der Mittelſchule zur Vergleichung vorzulegen.

Zunächſt würde man ſich fragen müſſen: was iſt eine Mittel- (Real-) Schule? (Stellung derſelben) — dann, welches iſt der Lebensboden ihrer Standſchaft? (Geſchäft und Beruf) — ferner, muß die Schule hierauf Rückſicht nehmen? (Geſchäftsſchule, Berufsſchule) — endlich, welche Folgen ergeben ſich daraus? (Die Antworten hierauf können, den Verhältniſſen gemäß, nur die Hauptpunkte berühren).

1. Was iſt die Mittel- (Real-) Schule?

Dieſe Frage hat zwei Seiten, eine äußere und eine innere; ſie ſoll zunächſt nur äußerlich aufgefaßt und die Antwort darauf vorläufig auch nur äußerlich gegeben werden. Aus der Benennung Mittel- (Real-) Schule ergiebt ſich, daß ſie im Gegenſatz zu dem altſprachlichen Unterricht vorzugsweis die Realien berückſichtigt, daß ſie eine mittlere Stellung zwiſchen der

Elementar- und der vollſtändigen Realſchule einnimmt, daß ſie mit ihren Wurzeln auf der erſteren beruht, mit ihrem Gipfel aber an die oberen Klaſſen der letzteren anſtreift. Der Standpunkt ihrer unteren Klaſſen iſt alſo ein elementarer, dennoch aber geht ſie mit der Elementarſchule nicht ohne weiteres parallel; denn die Aeſte ihrer oberſten Elementarklaſſe treiben bereits über ſich hinaus und in die höhere Region der darüber befindlichen, nicht mehr rein elementaren Klaſſe hinein. Somit iſt das Fundament der Mittel- (Real-) Schule etwas anderes, als eine dreiſtufige Elementarſchule, daher hat ſie auch einen anderen Ausbau als die letztere; folglich können diejenigen reifen Schüler aus I. der letzteren, welche zu uns etwa übergehen, auch nur wieder in unſere oberſte elementare Klaſſe, nicht aber in die nächſt höhere (Mittelſchul-) Klaſſe kommen. Die Schüler aus der Standſchaft der Mittelſchule (ſ. w. u.) abſolviren im Allgemeinen mit dem 10ten Lebensjahre den elementaren Standpunkt, während diejenigen Schüler, welche blos auf eine Elementarſchule angewieſen bleiben, dies Ziel erſt gewöhnlich mit dem 13ten Jahre erreichen. Jene erſteren bleiben dann vom 10ten Jahre bis zur Einſegnung und darüber hinaus den mittleren oder oberen Stufen der Mittel- (Real-) Schule erhalten, um denjenigen Grad der Bildung zu erlangen, den die Familie für den ſpäteren Beruf des Schülers für unerläßlich hält.

Aeußerlich markiren ſich die Schulen in der Art, daß die Elementarſchule 3 bis 4; die Mittelſchule 5 bis 7; die vollſtändige höhere Bürgerſchule und die Realſchule wenigſtens 9 aufſteigende Stufen, gewöhnlich Klaſſen genannt, aufweiſt.

In Bezug auf die äußere Stellung der Mittel- (Real-) Schule zu anderen Schulen (Gymnaſium, höherer Bürgerſchule, Provinzial-Gewerbeſchule) kann der Kürze halber auf unſer Programm vom Jahre 1856 hingewieſen*) werden. Dies mag als Antwort auf die äußere Seite der obigen Frage genügen.

Faßt man dieſelbe aber ihrer inneren Bedeutung nach ins Auge, ſo muß die Antwort darauf erſt auf den Lebensboden der Standſchaft und auf den Kreis der Lehrobjecte Rückſicht nehmen. Um für unſere Mitbürger nun nicht allzuſehr ins Einzelne zu gehen, wird theils die Andeutung, daß die Lehrobjecte extenſiv und intenſiv von der Zahl der Schulſtufen, und vom künftigen Beruf des Schülers abhängen, theils die Hinweiſung auf das, was bereits in dem genannten Programm geſagt iſt, hinreichen. Dann

---

*) Vgl. Päd. Rev. 1856, Bd. 44, S. 147 ff. Lgbn.

aber wird die Antwort auf die innere Seite jener Frage erſt verſtändlich durch

2. die Frage nach dem Lebensboden der Standſchaft der Mittelſchule.

Zunächſt ſei geſagt, daß unter dem Ausdruck Standſchaft nicht eine kaſtenartig abgegrenzte Bevölkerungsſchicht, ſondern der Inbegriff aller derjenigen Familien verſtanden wird, deren Kinder ein und dieſelbe Schule beſuchen und darauf angewieſen bleiben, und deren Lebensverhältniſſe ſehr ähnlich oder beinahe gleich ſind. Im Ganzen und Großen pflanzen ſich in der Standſchaft die erlangte Bildungshöhe, die erworbenen Anſichten und Lebensanſchauungen, die überkommenen Sitten und Geſinnungen u. ſ. w. von den Kindern auf die Eltern fort, ſo daß, bürgerlich ausgedrückt, der Apfel nicht weit vom Stamm fällt. So hat das Gymnaſium ſeine beſondere Standſchaft, ebenſo die Elementarſchule, ſo auch die Realſchule und ebenſo auch die Mittel- (Real-) Schule. Die Verſchiedenheit der Standſchaften iſt in allen Städten, wo dergleichen Schulen nebeneinander vorhanden ſind, ſichtbar; wo die letzteren aber zum Theil fehlen, während doch die Verſchiedenheit der erſteren ſich zeigt, da kranken die Schulen und ſingen die Vorſteher derſelben Klagelieder in allen Tonarten. Wer mag ſie gern hören? Als nicht zur Standſchaft gehörig ſind diejenigen Familien, deren Kinder nur einſtweilen die gerade gegenwärtig gewählte Art Schule beſuchen, anzuſehen. Nun zurück zur obigen Frage.

Gehen die Schüler einer Mittel- (Real-) Schule aus der Elementar- d. h. aus der drittunterſten Klaſſe derſelben ab, ſo kann man an ſie auch nur Forderungen, wie an Schüler der Elementarſchule machen; d. h. ſolche Schüler würden zur Standſchaft der Elementarſchule gezählt und der letzteren überwieſen werden müſſen, damit ſie die ihrem Berufe zuſagende, abgerundete Schulbildung erhalten. Für dieſe Schüler der Mittelſchule dürfte eine einſchlägliche geſetzliche Beſtimmung erwartet werden. Wohl darf einmal alles Ernſtes den Eltern zu bedenken gegeben werden, ob es im Geringſten zweckmäßig iſt, die Kinder auf wenige Jahre den unteren Klaſſen einer Schule zu überweiſen, um ſie darin in Dingen unterrichten zu laſſen, deren Bedeutung und Verwerthung erſt in den oberen Klaſſen zur Erſcheinung kommt. Sie erſcheinen ſpäter im Leben als verheirathete Geſellen, Tagelöhner, Militärs von niederem Range u. ſ. w. und geben ſelbſtredend damit an, zu welcher Standſchaft ſie gehören; ſie werden Arbeitſucher. Der Lebensboden derſelben iſt damit angegeben.

Iſt die Mittelſchule nicht in der Entwicklung begriffen, ſondern conſolidirt, ſo geht aus den beiden oberen Klaſſen derſelben ungefähr ein Drittel der jährlich Neuaufgenommenen ab. Hiervon nehmen die Primaner aus der 7ſtufigen Schule eine größere geiſtige Entwicklung, einen immerhin

beachtungswerthen Schatz ſprachlicher und wiſſenſchaftlicher Kenntniſſe, ſo wie eine geſteigertere Uebung in künſtleriſcher Beziehung ins Leben mit; dabei haben ſie ihren Geſchmack zu bilden begonnen, ſie ſind zu ſelbſtändiger freier Arbeit (im Deutſchen, in der Geographie und Geſchichte, in der Mathematik) angeleitet worden, und ſtehen in ihrer Entwicklung auf der Schwelle zur geiſtigen Reife. Daher iſt die Art des Unterrichtes in den oberen Stufen von derjenigen in den unteren verſchieden, wiewohl die letzteren für die erſteren beſtändig vorzuarbeiten haben. Jene Schüler erſcheinen im ſpäteren Leben als Haus- und Grundbeſitzer, als Kaufleute, Fabrikanten, Meiſter eines Gewerbes oder einer Kunſt, u. ſ. w., einzelne gehen zur höheren Bürgerſchule (bei uns bisher im Durchſchnitt jährlich 2) oder zum Gymnaſium (durchſchnittlich jährlich 1) über, abſolviren den Curſus dieſer Schulen und treten damit in andere Lebenskreiſe. Die aber von der Mittelſchule aus unmittelbar ins Leben Tretenden werden, wie erſichtlich, Arbeitgeber. Der Lebensboden dieſer Standſchaft iſt hieran erkennbar und ſchon ein anderer als der obige.

Gingen alle geeigneten Schüler der Mittelſchule zu einer höheren Bürger- oder Realſchule über, und als Abiturienten von den letzteren ab, ſo würden ſie im ſpäteren Leben auch noch in anderen Verhältniſſen, als in den eben angegebenen, angetroffen werden, z. B. als Militärs mittlerer und höherer Grade, als rationelle Landwirthe, Fabrikherren, techniſche Werkführer, Kaufleute im Großen, Buchhändler, Apotheker, Mechaniker, Optiker, Künſtler verſchiedener Art u. ſ. w.; ſie würden auch als Lehrer der neueren Sprachen, der Naturwiſſenſchaft, einer Kunſt (Muſik, Zeichnen) und als Baumeiſter nicht blos zweiten Ranges fortan erſcheinen, wenn ihnen der höhere Weg leider nicht verſchloſſen wäre. Auch ſie werden Arbeitgeber. Der Lebensboden dieſer Standſchaft liegt alſo wieder in einer anderen Sphäre.

Was heißt das nun? Rekrutiren ſich die Standſchaften jener Schulen aus den eben nur angedeuteten Elementen, ſo laſſen ſich danach, wenn auch nicht mikrometriſch genau, ſo doch annähernd die Grenzlinien des Gebietes, welches als Lebensboden der Standſchaft der Mittelſchule anzuerkennen iſt, ziehen. Das Geſagte iſt nun nichts Neues, ſondern ſpricht blos in Worten aus, was die Bürger einer Stadt tagtäglich vor Augen ſehen, und worüber ſie ſich längſt auch ihr Urtheil gebildet haben; hier ſoll nur die Beziehung der vorhandenen Verhältniſſe zur Schule angegeben werden. Die Mittelſchule empfängt aus dieſem Lebensboden ihre Schüler, ſie giebt dieſelben nach vollendetem Schulunterricht dem Schooß der Familie, der Standſchaft, zurück; ſie empfängt von ebendaher auch ihre Aufgabe, wohl verſtanden, nicht von einer einzelnen Familie, ſondern von

der ganzen Standſchaft,*) und daher iſt die Mittel- (Real-) Schule diejenige, welche mit und neben der Familie die Erziehung, und ohne dieſelbe den Unterricht der Kinder dieſer Standſchaft leitet, und zwar ſoweit und ſo lange leitet, wie die Bedürfniſſe für die Familie durch die Schule nur immer können befriedigt werden. Bis wie weit ſie die Kinder leitet, das hängt theils von der Anzahl der Klaſſenſtufen (5, 6, 7), theils von dem Lebensjahre, bis zu welchem der Sohn die Schule beſucht (14, 15, 16), theils von der Geiſtesanlage des letzteren ab. Daß die Mittelſchule nun aber nur ſoweit als möglich die Schüler leitet, liegt in ihrem Charakter, in ihrer Natur: ſie kann dieſelben nicht bis zum feſten Ziel des Abiturienten-Examens bringen, noch auch in allen Objekten, z. B. durchaus noch nicht in Chemie unterrichten, ſonſt wäre ſie ſchon eine höhere Bürgerſchule; aber hierzu gehört noch mancherlei mehr, namentlich, um es kurz zu ſagen, gehören dahin größere Anforderungen ſeitens der Lehrherren an ihre Lehrlinge. Man wolle ſich alſo bewußt bleiben, daß die größere oder geringere Höhe einer Schule von der Standſchaft, nicht aber von den an ihr arbeitenden Lehrern zunächſt oder allein abhängt.

Iſt die Standſchaft der Mittelſchule an dem für ihre Familien ähnlichen oder nahezu gleichen Lebensboden erkennbar, ſo zeigt ſich doch dabei eine ſchöne Mannigfaltigkeit der Beſchäftigung (jede Gewerbe-Ausſtellung giebt einen Beleg dafür), ihr iſt die Möglichkeit zu freier Entwickelung gegeben, ſie iſt nicht, wie der Beamte durch die Schranken ſeines Amtes beengt, ſondern da wo der Einzelne eine Erweiterung ſeiner Thätigkeit für angemeſſen hält, verwirklicht er ſie, ſucht er neue Aeſte für die Blüthe derſelben zu treiben, ſtrebt er neue Kanäle für den Abſatz zu finden, ſeinem Product die gefälligſte und vollendetſte Form zu geben, neue Entdeckungen auf das von ihm verarbeitete Material mit Nutzen anzuwenden, um ſchließlich dem Kampfe mit der Concurrenz gewachſen zu ſein. Dieſe Strebſamkeit iſt nöthig, weil ſeit einem Menſchenalter die Verkehrs- und Productionsverhältniſſe gänzlich geändert ſind. Wer dieſe Veränderung nicht begriff, ging im gewerblichen Leben unter; wo aber das Verſtändniß dafür vorhanden war oder erwachte, wurden den neuen Bedürfniſſen gemäße Einrichtungen ins Leben gerufen. Man ſah, daß das bisher blos mechaniſche Arbeiten und Nachahmen nicht genüge, ſondern daß geiſtige Regſamkeit und Erfindungskunſt dem erſteren zu Grunde liegen, ſowie, daß der Sinn für das Verſtändniß und für die Auffindung, für Selbſtentdeckung und Anwendung neuer Hülfsmittel geweckt werden müßte. Für Bequem-

*) Vgl. oben, die Correſpondenz aus Heſſen. Lgbn.

lichkeits-Naturen war der Umſchwung der Dinge freilich höchſt unbequem, und leider noch etwas mehr; manche früher geachtete Familie verſchwand, ganze gewerbliche Zweige (Tuchfabrikation, Leinweberei u. ſ. w.) erloſchen in früher deshalb ehrenvoll genannten Orten, andere blühten anderswo auf, concentrirten ſich in anderen Städten und bewirkten in ihnen das Aufblühen der Bürgerſchulen. Die Standſchaft zeigte damit ihren Einfluß auf die Schule.

Die Beziehung der Standſchaft zur Mittelſchule machte ſich bemerklich und geltend in den Forderungen an die letztere; und wo dies ſtatt fand, geſchah es in dem tagtäglich wach erhaltenen Bewußtſein von der Nothwendigkeit derſelben: denn die Eltern als Träger der Lebenserfahrungen der Familie erkannten und wünſchten aus dem Mangel deſſen, was ihnen ſelber fehlte, daß ihre Kinder vor dieſem Mangel geſchützt bleiben möchten. Daher entſtand das Verlangen aller einſichtsvollen Familien, den Sohn ſo lange als irgend möglich der Schule erhalten zu ſehen; damit aber wurde auch die Schule ein Product der Gegenwart. Hieraus ergiebt ſich die Unrichtigkeit der weit verbreiteten Anſicht, als ob durch die Schule die Bevölkerung in verſchiedene Stände geſchieden würde; gerade das Umgekehrte iſt das Richtige: durch die Verſchiedenheit der vorhandenen Stände wurde die der Schulen ins Leben gerufen. So z. B. in Breslau, in Frankfurt a. d. O. wo die „Mittel-Bürgerſchule" zwiſchen den Elementarſchulen und der „höheren Bürgerſchule" und neben dem Gymnaſium ſich findet; ſo auch bei uns, wo die „allgemeine Stadtſchule" ſich (1829) den Wünſchen der Eltern gemäß in die Elementar- und in die Bürgerſchule ſchied und dadurch aufhörte „allgemeine Stadtſchule" zu ſein, wiewohl ſie amtlich immer noch dieſen Titel führt. Es iſt nicht unmöglich, daß durch die Organiſation der Realſchulen auch für uns in dieſer Beziehung jener mit der Zeit unpaſſend gewordene Titel eine wünſchenswerthe Aenderung erleidet, aber es erſchien uns angemeſſen, nicht durch unzeitiges Bitten den hohen Behörden beſchwerlich zu fallen. Mit der Einrichtung jener Schulen iſt dem Lebensboden der Standſchaft der Mittelſchule ein Dienſt erwieſen; die geſchäftlichen Verhältniſſe ſtützen ſich auf Kunſt und Wiſſenſchaft, beſonders auf Naturwiſſenſchaft, weshalb dieſelbe ein nothwendiges Lehrobject für die Mittelſchule iſt. Wer das Geſagte misverſtehen will, wird hier an Nützlichkeitsrückſichten denken, obſchon hier nur an das bildungsfähige Element, welches die Naturwiſſenſchaft darbietet, gedacht ſein kann. Wollen einſt Handwerker, Fabrikanten, Kaufleute u. ſ. w. ein Bewußtſein von ihrem geſchäftlichen Thun haben, wollen ſie nicht als blos mechaniſche Nachahmer in ihrem Geſchäftskreiſe erſcheinen, nicht von den Kenntniſſen immer nur Anderer abhängig ſein, ſo ergiebt ſich, daß die Forderungen an die Bildung der

Schüler, welche in der oberſten Klaſſe der Mittelſchule einer Mittelſtadt ſitzen, wenn auch nur allmählig, ſo doch alljährlich bedeutender werden. Dieſe Schüler werden einſt Factoren der künftigen Schule; ſie werden derjenige Theil der Bürgerſchaft, welchem der größere Grad Bildung innewohnt, daher man ſie auch als Träger der beruflichen Beziehungen ſpäter antrifft. Wie ſie ſelber jetzt von der Schule gepflegt und gebildet werden, ſo verlangen auch ſie einſt, daß dieſelbe im geſteigerten Grade an der künftigen Jugend die Pflege übe.

Läßt ſich nun auch in dieſer Beziehung der Lebensboden jener Standſchaft erkennen, ſo wird der Einſichtige gern zugeſtehen, daß der körperlichen Arbeitsfähigkeit vorher eine geiſtige Grundlage gegeben ſein muß. Dieſe Aufgabe hat die Realſchule für ihre Standſchaft zu löſen. Von der vollſtändigen Realſchule allein wird dieſe Aufgabe vollſtändig gelöſt, nicht von der Mittelſchule. Letztere kann ihre Schüler, wie geſagt, nur ſo weit als möglich führen, — und das mag man als den einen ihrer Zwecke anſehen. Dieſer Hauptzweck der Mittelſchule iſt eben ein bürgerlicher. Daß die Standſchaft derſelben nicht auf ſumpfigen Boden fußen darf, wird billigerweiſe Jeder, der ihre Tragfähigkeit zu beurtheilen vermag, willig anerkennen, und ſomit für feſten Untergrund der Tragſäule ſorgen, aber auch dem bürgerlichen Gewerbe, der Fabrikation und dem damit verknüpften Handel ein ehrenhaftes Zeugniß ausſtellen. Denn jener engherzigen Anſicht, daß der Landbau die alleinige Stütze unſerer öffentlichen Verhältniſſe bilde, möchte in unſerer Zeit kaum Jemand noch Gehör ſchenken. Dadurch wird aber auch ſchon wieder ein Lichtſtrahl auf die Mittelſchule geworfen.

Hat man ſich überzeugt, daß die Standſchaft derſelben in jenem Lebensboden (ſ. o.) ſteht und dabei mannigfach gegliedert iſt, und bedarf es deshalb hier nicht noch der Aufzählung der verſchiedenen Geſchäfte, ſo braucht nur angeführt zu werden, daß der ruhige Beobachter in dem Handwerksmeiſter noch etwas mehr als den bloſen Arbeiter, in dem Kaufmann noch etwas mehr als den bloſen Geſchäftsmann, in dem Fabrikanten u. ſ. w. auch noch etwas weiteres als nur den Gelderwerber erblickt, und dies ungenannte Etwas Mehr iſt es, was gerade der Mittelſchule wieder einen bedeutungsvollen Wegweiſer aufſtellt. Dieſer Wegweiſer ſteht im Lebensboden der Standſchaft.

Sieht man die jetzigen Schüler der Mittelſchule künftig erſcheinen als Mitglieder des Staates, der Kirche, als Communal-Angeſeſſene, als Mitglieder des Magiſtrates oder einer ſtädtiſchen Deputation, als Stadtverordnete, Bezirksvorſteher, Schiedsrichter, Vormünder u. ſ. w., ſo iſt klar, daß ſie auch für dieſe verſchiedenen Beziehungen durch die Schule vorbereitet werden müſſen, daß ſie nun und nimmer blos für die Erforder-

niſſe des künftigen Geſchäftes, wie etwa in Fachſchulen, z. B. in der Provinzial-Gewerbeſchule, unterrichtet werden dürfen, daß ſie nicht blos ihre Urtheilskraft an realen Objecten, womit ſie ſich künftig überhaupt beſchäftigen, üben ſollen, ſondern auch befähigt werden müſſen, den Forderungen, welche jenes Etwas-Mehr aufſtellt, zu genügen. Man würde das Geſagte gänzlich misverſtehen, wenn man, wie geſchehen, darin den Sinn finden wollte, als ob in der Schule Seife gekocht, Wäſche gebleicht, ein Geſchäftsbrief geſchrieben werden müßte — und wie die wunderlichen Anſichten alle heißen. Die Schule hat keinen Seifenſieder, keinen Leinweber u. ſ. w. zu bilden, dies iſt ſpecielle Aufgabe des ſpäteren gewerblichen Lehrmeiſters; die Schule kann keine Geſchäftsbriefe ſchreiben laſſen, ſie treibt keine Geſchäfte; den Schüler hierzu anzuhalten, iſt die ſpecielle Aufgabe des künftigen Lehrherrn; man verlangt ſonſt, daß der Schüler über Dinge ſchreibe, die er nicht verſteht. Das Ungeſunde ſolcher Forderungen liegt zu ſehr auf der Hand, als daß es hier noch weiter ausgeführt zu werden brauchte; man verwechſelt die Anforderungen an die Schule mit denen an die Lehrherren. Dies nebenbei zur Abwehr unberechtigter Anforderungen.

Was zeigt nun der Lebensboden dieſer Standſchaft? Er zeigt zweierlei: das ernährende Geſchäft, und jenes Etwas-Mehr mit ſeinen verſchiedenen Beziehungen. Daher hat die Mittelſchule auch die Aufgabe zu löſen, für dieſe beiden Erforderniſſe ihre Schüler ſoweit als möglich heranzubilden. Wenn die jetzigen Schüler alſo einſt in ſo mannigfachen Beziehungen erſcheinen, wenn der künftige Bürger neben jenen Beziehungen ein Geſchäft betreibt, wovon er ſich und ſeine Familie ernährt, ſo iſt erſichtlich, daß man jene erſteren von dem letzteren begrifflich wohl unterſcheiden muß. Der Inbegriff aller jener Beziehungen, in welche der junge Bürger einſt eintritt, iſt ſein Beruf, das, was ihn ernährt, ſein Geſchäft; beide ſind alſo nicht gleichgültig. Das Geſchäft iſt die Grundlage, worauf die Familie fußt, dieſe Grundlage iſt unentbehrlich; der Beruf führt den Bürger über den Standpunkt des blos tagelöhnernden Arbeiters, des nur Geld verdienenden Geſchäftsmannes hinaus und erhebt ihn zu einem mitwirkenden Factor ſeiner Commune, er macht den Arbeiter zum Menſchen, zu einer hierin geiſtig mitarbeitenden Potenz, welche über reale Dinge zu urtheilen befähigt ſein muß. Das Geſchäft erhält ihn in einer einſeitigen Schranke, der Beruf führt ihn in allgemeinere Kreiſe, iſt daher von höherem Werthe, und erweiſt ſich als die innere, geiſtige Sphäre des äußerlich beſchäftigten Geſchäftsmannes. Wachſen alſo die Schüler der Mittelſchule einſt zu einem „Beruf" heran, ſo hat gewiß die Frage ihre Berechtigung:

3. ob die Schule auf den Beruf Rückſicht nehmen muß?

Die Antwort darauf ergiebt ſich aus dem Geſagten nun ſchon von

ſelbſt. Die Schule hat die Aufgabe zu löſen, den Schüler für jene Beziehungen, welche der künftige Beruf ihm auferlegt, vorzubereiten, und, da der letztere auf der Idee der Gemeinſchaft, des gemeinſchaftlichen Zuſammenwirkens, des gemeinſchaftlichen Tragens von Laſten und Arbeiten, der gemeinſamen Theilnahme an Erfolg und Freude beruht, in dem Schüler während ſeines Schullebens den Sinn für gemeinſame Thätigkeit zu erwecken, und ihn darin andauernd zu erhalten. Hierauf wirkt nicht die Beſchäftigung mit dem Realen, nicht Wiſſenſchaft, nicht Kenntniß der Sprachen, ſondern allein das von der Mittel- (Real-) Schule, wie von jeder Schule ohne Ausnahme, mit aller Macht zu pflegende Moment des Sittlichen hin. Es iſt ein großer Irrthum, wenn man meint, daß das Sittliche im Schüler ſich von ſelbſt oder zufällig finden werde. Daher tritt zu jenen beiden Aufgaben der Mittelſchule hier noch als dritte: der Zweck der Erziehung, wodurch die Schüler abſichtlich zu einem Ziel herangezogen, herangewöhnt werden. Geſchieht das nicht, ſo verfehlt die Schule ihren Zweck für Familie, Commune, Kirche und Staat — denn dieſe vier Erziehungsmächte reden hierbei alle zuſammen ein Wort mit. Wie Kenntniſſe und Wiſſenſchaften den Verſtand ergreifen, ſo wirkt die Pflege des Sittlichen auf das Gemüthsleben des Schülers, und erſchließt ihm den Blick in die ideale Welt. Den Sinn für Gemeinſchaft braucht der Schüler für das Leben, iſt jener nicht erweckt, ſo erzielt und erzieht die Schule Egoiſten. Schon durch jene Forderung charakteriſirt ſich die Bürgerſchule anders als eine Fachſchule und gewährt damit zugleich ein heilſames Gegengewicht gegen Particularismus und Einſeitigkeit, Dinge, welche ſehenden Augen nicht verborgen bleiben können.

Aus dieſem Grunde iſt für die Bürgerſchule auch eine weit ſtrengere Disciplin unabweisbar, wiewohl die erſtere hierdurch bei der Familie mitunter Anſtoß erregt; es können nicht die Zügel hier mehr, dort weniger ſchlaff gehalten, ſondern müſſen gemeinſam ſtraff angezogen werden. Wo ein abſichtliches Nachlaſſen hierin ſtattfindet, verkümmert mancher Aſt, der Früchte tragen könnte, verkennt der Gärtner die Tragfähigkeit und Tragwilligkeit ſeines Baumes. Die Mittel- (Real-) Schule muß alſo auf den Beruf Rückſicht nehmen.

Mit der Berührung jener Frage ergiebt ſich zugleich die Nothwendigkeit, daß die Schule keine Geſchäftsſchule ſein kann, ſondern eine Berufsſchule ſein muß, und daß diejenige Art Schulen, gewöhnlich Fachſchulen genannt, worin der Schüler für eine einſeitige Thätigkeit, blos für ſein künftiges Geſchäft, unterrichtet wird, das bedauerlichſte Aequivalent für das Bedürfniß eines künftigen Bürgers iſt: es werden hierdurch Berufs-Proletarier herangebildet. Und zwar iſt die in dieſer Weiſe erfolgte Ausbildung

derſelben darum eine mangelhafte und unzureichende, und darum eine einſeitige, weil ſie die Bedürfniſſe für den Beruf nicht anerkennt, an allen Ecken und Enden für denſelben immer etwas zu wünſchen übrig läßt, den Sinn dafür verſchließt, den kirchlichen Forderungen den Rücken kehrt, an die Stelle des Sittlichen den Ehrgeiz und die Oberflächlichkeit als causa movens des Lebens ſetzt. Dadurch nähert man ſich ganz fremden bürgerlichen Verhältniſſen, deren Geſundheitszuſtand doch wohl bedenklich ſein dürfte. Wenn hier, wiewohl ungern aus obigen Prämiſſen die nächſtliegenden Conſequenzen gezogen ſind, ſo geſchah es nur, damit erſehen werde, wo der kranke Fleck ſteckt, ob in den Prämiſſen oder in jenem Aequivalent; competente Beurtheiler werden den Fehler ſchon finden, und die weiteren Conſequenzen erkennen.

Im Vergleich zur Berufsſchule erſcheint hiernach die Geſchäfts- oder Fachſchule als ein vom Hagelſchaden mitgenommener Fruchtbaum-Garten, worin der Blüthenſchmuck zerſtört iſt; ſie entbehrt des belebenden Gedankens der Gemeinſchaft, ſie trennt, vereinzelt, ſie erkaltet den Sinn für Mitarbeit, Mittragen, Mitgefühl u. ſ. w., während die Berufsſchule zu gemeinſamen künftigen Zwecken vereinigt, und den Sinn des Schülers für die beſſere Welt öffnet. Wäre der Gedanke der Geſchäftsſchule ein geſunder, ſo müßte ſtaatlich fortan danach geſtrebt werden, nicht für jede Standſchaft, ſondern für jede Art Geſchäft eine beſondere Art Schule zu ſtiften; danach müßte es geben allerlei Gewerbeſchulen, Handelsſchulen, Förſtereiſchulen u. ſ. w.; die Folge würde ſein, daß die einzelnen Geſchäfts-Sphären ſchon in der Schule kaſtenartig geſchieden würden. Man ſieht die Einſeitigkeit der Fachſchule auch von dieſer Seite her. Alle jene genannten Schulen haben aber etwas Gemeinſames, und das iſt die Idee des Berufes der Standſchaft, dieſe Idee tritt mit aller Macht aus dem Lebensboden der Standſchaft hervor, ſie muß daher auch als ein Gemeingut der letzteren ihrer Schule zu Grunde liegen, und dadurch das geiſtige Bedürfniß derſelben befriedigt werden. Der nachdenkende Leſer wird ſich wohl ſelbſt ſagen, daß da, wo dies nicht geſchieht, gewiſſe Folgen nicht ausbleiben können.

4. Welche Folgen ergeben ſich daraus?

Wenn ſich jene und andere leicht erkennbare Folgen ergeben, ſo wird begreiflich, daß es nur Berufsſchulen, als da ſind Gymnaſium, Real- oder höhere Bürgerſchule und Elementarſchule geben kann, ſie mögen vollſtändig ſein oder nicht; nur ſie haben einen lebenskräftigen Boden, der für das Gemeindeleben geſunde Früchte trägt. (Hierbei iſt nicht zu überſehen, daß das Kadettenhaus und die Ritterakademie ſeit ihrer Reorganiſation auf gymnaſialer Grundlage ruhen, und folglich in den letzten Satz mit einge-

ſchloſſen ſind.) Jene Schulen alſo ſind Berufsſchulen, daher wird auch die Mittelſchule eine ſolche bleiben. Leider kann von den Fachſchulen dies nicht ausgeſagt werden; letztere ſind nach der oben ausgeſprochenen Meinung zum Wohle des Staates zu beſeitigen. Der Schaden, welchen ſie anrichten, iſt für jetzt nur erkennbar, aber nach einem Decennium wird er fühlbar, nach einem Menſchenalter noch etwas mehr ſein. Kann man auch Feigen ſammeln von Dornen?

Eine neue Folge iſt die, daß ſeitens der Lehrherren größere Anſprüche an die Schulbildung ihrer Lehrlinge gemacht werden mögen; wird von letzteren aber nur wenig verlangt, ſo wird von ihnen auch nur wenig gelernt. Das richtige Verhältniß würde ſein: ein Jahr länger Schulzeit und dafür ein Jahr weniger Lehrzeit beim Lehrmeiſter, wie das z. B. der Kaufmannsſtand in rheiniſchen Städten bereits ausführt. Iſt doch auch ſchon hieſigen Orts die beachtungswerthe Erfahrung gemacht worden, daß die durch die Schule im höheren Grade vorgebildeten Schüler auch mehr geiſtiges Geſchick und größere Anſtelligkeit dem Lehrmeiſter mitbrachten, ſich die Lehrzeit verkürzten, und dem Meiſter die Stelle eines Gehülfen erſetzten.

Nach innen hinein aber ergiebt ſich für die Mittelſchule, weil ſie Berufsſchule bleiben muß, die Folge, daß der Unterrichtsſtoff nicht ein Allerlei, ein Zuviel geben darf, daß die Lehrobjecte nur ſo weit ſie bildende Macht haben, darin zuläſſig ſind, daß die Schule unbeirrt und ſtill dem Wegweiſer, welchen der Lebensboden der Standſchaft und der Beruf den Schülern ſteckt, folge. Daraus wird wieder klar, daß nicht die Menge der ſchriftlichen häuslichen Arbeiten, ſondern zweckmäßige, mündliche Uebungen in der Schulſtube von Bedeutung ſind, daß alljährlich der mündliche Uebungsſtoff nach den jedesmaligen Bedürfniſſen von Neuem zurecht gelegt und verarbeitet werde. Mit einem Wort, die Mittelſchule hat eine ganz andere Art des Unterrichtes, als man ſie etwa im Gymnaſium vorfindet, aufzuweiſen. Für bequeme Perſönlichkeiten iſt das freilich unbequem; aber es kann nicht beſſer und eindringlicher geſagt werden, als es in jenem oben angeführten Buch geſchehen iſt: daß die Bürgerſchule die aus ihrem eigenen Weſen herausgewachſene Methode des Unterrichtes haben muß. Sind aber Gymnaſium und Bürgerſchule zwei verſchiedene Dinge, ſo iſt damit ſelbſtredend die Verſchiedenheit der Methode nöthig, man kann die Methode des Unterrichts auf dem Gymnaſium nicht auf die Bürgerſchule ohne Misgriffe übertragen.

Andererſeits fällt damit zugleich der noch hier und dort herumſpukende Gedanke in ſein verdientes Nichts, als ob die Mittel- (Real-) Schule den alleinigen Zweck habe, für's Gymnaſium vorzubereiten. Nichts kann verkehrter ſein als das; man überſieht dabei, daß die Bürgerſchule eigener

Art iſt. Wer dennoch die letztere nach dem Gymnaſium bemißt, erlangt ein ähnliches Misreſultat, wie wenn Jemand die Schwere eines Quantums Waſſer mit dem Zollſtock meſſen will und meint, das Waſſer ſei ein meßbarer Körper, der Zollſtock ein Maaß, und man müſſe doch eins mit dem anderen meſſen können. Das Weitere hierüber iſt im vorjährigen Programm ausgeſprochen.

Zugeſtandenermaßen iſt alſo auch die Lehrmethode eine mannigfaltige, und Univerſität, Gymnaſium, Realſchule und Elementarſchule weiſen jedesmal eine andere Methode auf. Unter dieſen 4 Wegen kann man dreimal irre gehen, ehe man für die Bürgerſchule das Rechte findet; die gemachten Fehler zeigen ſich an dem zu bildenden Subject, und machen ſich durch Unaufmerkſamkeit, Zerſtreutheit, Plauderei, Spielerei, verkehrte Antworten, ſcheinbare Dummheit, Verſchloſſenheit des Mundes u. ſ. w. bemerklich. Hätten die Schüler der Bürgerſchule wie die des Gymnaſiums einſt das Gebiet der Wiſſenſchaften zu beackern, ſo würden ſie mit der Behandlung der Begriffe, mit der Dialektik und Logik vorzugsweiſe vertraut werden müſſen; da ſie aber einſt im Gebiete des Realen arbeiten, ſo muß die Methode des Unterrichts vorzugsweis dies Letztere im Auge behalten. Sie muß alſo erſt die Sache anſehen, dieſelbe beobachten, ihre Merkmale ableſen, ſie vergleichen, und ſo den Schüler durch Anſchauung und Vorſtellung zum Begriff gelangen laſſen; ſie darf alſo nicht erſt den allgemeinen Gedanken und dann den Inhalt geben, ſondern muß gerade umgekehrt verfahren; ſie muß den Schüler dahin führen, aus den realen Erſcheinungen das Geſetz, die Regel ſelber zu finden. Nur der Schüler, welcher Beobachtungen gemacht hat, und Beobachtungen zu machen anhaltend befähigt worden iſt, ſei es im Lateiniſchen oder Deutſchen, in der Naturwiſſenſchaft, Geographie oder Mathematik, der Schüler, welcher den Urſachen einer Erſcheinung nachzuſpüren, die Gründe zu derſelben und ihre Wechſelwirkung ſich begreiflich zu machen fortwährend angeleitet worden iſt, nur dieſer Schüler wird ein Zeugniß für die Methode der Real- oder höheren Bürgerſchule ablegen können. Nicht nach dem Quantum des Wiſſens, ſondern nach dem Vermögen des Könnens, nach der Zuverläſſigkeit und ſeiner Treue im Kleinen — Dingen, die für den Zollſtock des Wiſſens incommenſurabel ſind, können die Schüler dieſer Schulen bemeſſen werden. Weil alſo Ziel und Zweck andere ſind, ſo iſt auch die Methode für Sprachen und Wiſſenſchaften auf Bürgerſchulen eine andere als auf Gymnaſien.

Eine wieder andere Folge iſt dann dieſe. Wenn jene Geſichtspunkte ihre innere Wahrheit haben, ſo möge man nun einmal einen Blick in das Bücherchaos werfen. Gewiſſe Lehrbücher für Deutſch, Latein und Franzöſiſch, Geometrie und Naturwiſſenſchaften zeigen viel verſprechende Titel,

und verkünden, daß ſie womöglich für mehrere Arten Schulen eingerichtet ſind. Man wird ſich nach dem Geſagten die Frage, ob der Inhalt dem Buchtitel entſpricht, oder auch nur entſprechen kann, danach wohl ſelbſt beantworten. Daß für die Schulbücher der Bürgerſchule noch ſehr viel zu thun bleibt, ergiebt ſich aus der erſtaunlichen Menge der in den letzteren gebräuchlichen. Es hat nicht an Verſuchen, zweckmäßige Schulbücher nach vorher geſammelter Erfahrung drucken zu laſſen, gefehlt, aber in andern ſpielt der gymnaſiale Standpunkt zu oft einen Streich. Bei Unterrichtsmitteln ſollte zunächſt nur nach der pädagogiſchen Zweckmäßigkeit, nicht aber nach dem wiſſenſchaftlichen Standpunkt gefragt werden, und doch iſt dieſer Geſichtspunkt, der auf die Univerſität, nicht aber in die Schulſtube gehört, gewöhnlich die Hauptſache. Die Bücher führen zu den Verfaſſern und zur Vorbildung derſelben.

Daher iſt denn eine neue Folge, welche zur Lebensfrage für die Bürgerſchulen werden wird, die Frage nach der Vorbildung ihrer Lehrer. Man wird ſchließlich die Richtigkeit der Forderung, welche der Hr. Regierungsrath Scheibert bereits in ſeinem Buche ausgeſprochen hat, anerkennen, wie groß das Sträuben dagegen für jetzt auch noch ſein mag: daß die Realſchulen das Recht erlangen, ſich ſelber ihre Lehrer heranzubilden, weil ſonſt die letzteren, wie im Lauf der Jahre geſchehen (Colberg, Treptow u. ſ. w.) wenn auch kein Wort Latein in jenen Schulen gelehrt wird, beſtändig zum Gymnaſium hindrängen werden. Was durch 6- bis 8jähriges Gymnaſialleben und durch 3jährigen Aufenthalt auf der Univerſität in Fleiſch und Blut übergegangen iſt, läßt ſich nicht ſo leicht umkehren wie ein Handſchuh. Darum wird trotz aller Organiſation die Entſcheidung hierüber zum eigentlichen Lebenspuncte der Bürgerſchule werden. Wer es nicht gefühlt, nicht ſelbſt erlebt hat, wird die Wahrheit dieſes Satzes beſtreiten. Auch die Mittel- (Real-) Schule wird davon betroffen; ſie wird es ebenſo freudig und dankbar anerkennen, wenn der beregte Punkt zu Gunſten der Bürgerſchule entſchieden wird.

Die oben erwähnten Gutachten werden ſich darüber hoffentlich ausgeſprochen haben: denn jenes Hindrängen zum Gymnaſium hat ſich ja in verſchiedenen Provinzen gezeigt. Daher wird es wohl auch begreiflich, daß die vom Gymnaſium kommenden Lehrer, ſobald ſie zu einer Realſchule übergehen, lange Zeit ihr neues Verhältniß mit Gymnaſial-Augen anſehen und eine förmliche Acclimatiſirung, welche oft viele Monate, ja ſogar Jahre lang dauert, nöthig haben, ehe ſie ſich auf dem neuen Boden nur einigermaßen zurecht finden; ſie haben wirklich ein innerliches Sich-Umwenden nöthig und das iſt keineswegs ſo leicht. Jede neue Anſtellung eines Lehrers giebt Beobachtungen dazu her; überall muß er, ſobald er in der Real-

ſchule zu unterrichten beginnt, und dem inneren Weſen dieſer Schule zu entſprechen Willens iſt, von Neuem eine Lehrzeit durchmachen. Zunächſt fällt der gelehrte Ballaſt über Bord, und damit iſt ſchon etwas gewonnen. Hält er ſich und ſeine Lehrart aber für vollendet, ſo hört freilich jede, auch die geringſte Strebſamkeit auf, und der Gedanke: was du den Schülern giebſt, iſt gut genug für ſie, erhält das Uebergewicht. Aber auch da, wo Strebſamkeit bemerklich iſt, ſpukt doch noch das gymnaſiale Geblüt durch und führt zu vielfachen und andauernden Misgriffen, die ſtets ein Drängen zum Gymnaſium hin, ein Meſſen nach gymnaſialen Zuſtänden erkennen laſſen. Es iſt daher kaum anzunehmen, daß ſich die hohen Behörden dem vorhin ausgeſprochenen Geſichtspunkte über die Vorbildung der Lehrer andauernd entgegenſtemmen ſollten. In fraglicher Beziehung iſt das Gymnaſium und die Elementarſchule in weſentlichem Vortheile vor der Realſchule; denn ſie bilden ſich ſelber ihre Lehrer vor und aus ſich ſelbſt heraus, dann hat das erſtere die Univerſität, die zweite das Schullehrer-Seminar hinter ſich; die Realſchule aber — ? Man ſieht die Lücke. Hoffen wir einſtweilen das Beſte, das Beſte iſt gut genug für die Schule.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. Mushacke, Oberl. an der Königſt. Realſchule in Berlin, Jahrbuch des Preußiſchen höheren Schulweſens für 1858. Für Geiſtliche und Lehrer an Univerſitäten, Gymnaſien, Realſchulen u. ſ. w. Mit Benutzung amtlicher Quellen herausgegeben. Berlin, Decker. 354 S.

A. Lüben, Rector der Bürgerſchulen in Merſeburg, Pädagogiſcher Jahresbericht von 1856 für Deutſchlands Volksſchullehrer. Im Verein mit Bartholomäi, Hentſchel, Kellner, Materne und Prange bearbeitet. 10. Jahrgang. Leipzig, Brandſtetter. 760 S. 2 Thlr. 20 Sgr.

Dr. Schmidt aus Schwarzenberg, Docent der Philoſophie an der Univ. Erlangen. Philoſophiſche Pädagogik im Umriß. Erlangen, Palm. 352 S.

Amalie Marſchner, Der Erziehungsberuf der Frauen in ſeiner Wirkſamkeit von ſonſt und jetzt. Eine Gabe für Schule und Haus. Dresden, Kuntze. 178 S.

A. Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Göthe's. Zittau, Pahl. 162 S.

G. Battig, Lehrer am K. kath. Schullehrer-Seminar in Breslau, Skizzen aus der Schulwelt. Zunächſt für Volksſchullehrer entworfen. Liſſa, Günther. 249 S.

Dr. Wangemann, Seminardir. in Cammin, Schulordnung nebſt Einrichtungs- u. Lehrplan für die preußiſche Volksſchule. Auf Grund älterer und neuerer Verordnungen der Kgl. Behörden und der drei preußiſchen Regulative zuſammengeſtellt. 2. Abtheilung. Praktiſche Auslegung der drei preußiſchen Regulative nebſt vollſtändigem Lehrplan. Berlin, Wohlgemuth. 272 S. 1 Thlr.

Dr. A. Schröder, Oberdomprediger u. Prof. zu Brandenburg a. H., die Religion in unſern Gymnaſien und höhern Schulen und das Familien- und Jugendleben unſrer Zeit. Pädagogiſch-pſychologiſche Betrachtungen. Göttingen, Vandenhoeck. 227 S. 20 Sgr.

F. A. Günther, Kindliche Geſpräche mit Gott. Ein Andachtsbuch für Schule u. Haus. Leipzig, Klinkhardt. 92 S. 6 Sgr.

C. I. Dr. Theiß, Dir. des Gymnaſiums in Zeitz, Vollſtändiges Wörterbuch zu Xenophons Anabaſis, mit beſonderer Rückſicht auf Namen- u. Sacherklärung. 4. verb. Auflage. Hannover, Hahn. 170 S. 15 Sgr.

Dr. Blume, Dir. des Gymn. in Weſel, Praktiſche Schulgrammatik der lateiniſchen Sprache für Gymnaſien, Realſchulen u. Progymnaſien. 2. verbeſſerte u. verm. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck. 260 S. 20 Sgr.

Derſelbe, Lateiniſches Elementarbuch. 2. Theil. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. Göttingen, Vandenhoeck. 11. verm. u. verb. Aufl. 93 S. 6 Sgr.

Dr. C. Plötz, Prof. am franz. G. in Berlin, Syllabaire français. Franzöſiſche Vorſchule für die erſte Stufe in Töchterſchulen und beim Privatunterricht. Nach der ſtufenweiſe fortſchreitenden Methode bearbeitet. Berlin, Herbig. 124 u. 26 S. 6 Sgr.

Derſelbe, Conjugaison française. Franzöſiſche Vorſchule, Zweite Stufe. Mit einem Leſebuch und Vocabular, für Töchterſchulen und den Privatunterricht bearbeitet. Berlin, Herbig. 188 S. 9 Sgr.

W. Simon, Lehrer in Magdeburg, Auswahl deutſcher Bühnenſtücke zum Ueberſetzen in das Franzöſiſche bearbeitet. Nr. 1. Doctor Weſpe, Luſtſpiel in 5 Aufzügen von R. Benedix. 112 S. Hannover, Ehlermann.

Dr. C. Michelſen, Die deutſche Rechtſchreibung. Ein Leitfaden für Zweifelhafte. Nebſt einem Wörterverzeichniß. Leipzig, Weber. 120 S.

J. Morris, L. in Magdeburg, Sammlung deutſcher Luſt- und Schauſpiele zum Ueberſetzen in das Engliſche bearbeitet. Nr. 3. Doctor Weſpe von R. Benedix. 112 S. Nr. 4. Zopf u. Schwert. Hiſtoriſches Luſtſpiel von Gutzkow. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche bearbeitet von H. Plate. L. an der Bürgerſchule in Bremen. 107 S. Hannover, Ehlermann.

C. II. [Haupt- und Sauppeſche Sammlung.] Titi Livi ab urbe condita libri. Erklärt von W. Weißenborn. 6. Bd. Buch XXVII—XXX. Berlin, Weidmann. 4 40 S. 1 Thlr.

J. Neukirch, L. an der Bürgerſchule in Braunſchweig, Praktiſcher Stilbildungsfreund für Schule und Haus. 1. u. 2. Bdchn. Hannover, Hahn. 124 u. 165 S. 9 u. 12 Sgr.

C. III. R. Dietſch, Grundriß der allgemeinen Geſchichte für die oberen Gymnaſialclaſſen. 2. Theil. 2. verm. u. verb. Aufl. 154 S. 3. Theil. 2. verm. u. verb. Aufl. 179 S. Leipzig, Teubner.

Dr. J. Beck, bad. Geh. Hofrath, Geſchichte der Griechen und Römer mit Beziehung auf die vorzüglicheren Völker, die mit jenen in Berührung kamen, u. mit beſonderer Rückſicht auf Archäologie und Litteratur. Ein Hand- u. Lehrbuch. 3. Ausg. in neuer Bearbeitung. Hannover, Hahn. 503 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Dr. J. Fr. Faber, Allgemeine Weltgeſchichte in zuſammenhängender Darſtellung für gebildete Leſer aller Stände. In 3 Theilen. Erſten Theils 1. Lieferung. 2. Theils 1. Lieferung. 3. Theils 1. Lief. Complet in 18 Lief. à 5 Bogen à 6 Sgr. Stuttgart, Metzler.

F. Schwerdfeger, Vorſt. einer h. Töchterſchule in Göttingen, Geſchichtstabellen zum Auswendiglernen. Göttingen, Vandenhoeck. 82 S.

C. V. Dr. A. Drechsler, Lehrer an der Handelsſchule in Dresden, Die Sonnen- und Mondfinſterniſſe in ihrem Verlauf, oder Anleitung wie dieſe durch Rechnung oder Zeichnung zu ermitteln ſind. Allgemeinfaßlich dargeſtellt und durch Beiſpiele erläutert. Mit 9 Tabellen, 6 Steintafeln und eingedruckten Holzſchnitten. Dresden, Kuntze. 212 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Ch. Schoof, Oberl. am Gymn. in Clausthal, Arithmetik u. Algebra für höhere Lehranſtalten u. zum Selbſtunterricht. 3. Heft. Combinationslehre und Anwendung derſelben, das binom. u. polynom. Theorem, Exponentialreihe, log.-, goniom.- ꝛc. Reihen, imaginäre Größen ꝛc. Hannover, Hahn. 160 S. 17½ Sgr.

Dr. Th. Wittſtein, Prof. an der Generalſtabs-Akademie in Hannover, Kurzer Abriß der Elementar-Mathematik zum Gebrauch für den Unterricht und bei Repetitionen. 2. Aufl. Hannover, Hahn. 62 S. 8 Sgr.

E. Haage, Conr. am Pädag. in Ilfeld, Compendium der Elementar-Mathematik zum Gebrauch beim Gymnaſial-Unterricht. 1. Abth. Arithmetik und Algebra. 198 S. 2. Abth. Planimetrie, ebene Trigonometrie, Stereometrie. 230 S. Göttingen, Vandenhoeck.

Dr. E. Lottner, Sammlung der nothwendigſten algebr., geom., ſtereom. u. trigonom. Formeln zum Gebrauch in Gymnaſien und Realſchulen. Lippſtadt, Lange. 22 S.

J. Kra, Lehrer in Frankfurt a. M., Berichtigung zu der Aufgaben-Sammlung über Wechſelrechnungen, Waarenrechnungen u. Conto-Correnten v. J. Meyer. 7. S. Derſelbe, Berichtigungen zu dem Antwortenheft zu der Meyerſchen Aufgaben-Sammlung. 16 S. Hannover, Hahn. gratis zu verlangen.

C. VII. Dr. J. Leunis, Prof. am Joſephinum in Hildesheim, Analytiſcher Leitfaden für den erſten wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Naturgeſchichte. 1. Heft. Zoologie. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit 600 Abbildungen auf 453 Holzſtöcken. Hannover, Hahn. 195 S. 15 Sgr.

J. Kutzner, Geographiſche Bilder, enthaltend das Intereſſanteſte und Wiſſenswürdigſte aus der Länder- und Völkerkunde und der Phyſik der Erde. Nach neuen und guten Quellen für Lehrende und Lernende ſowie für Freunde der Geographie bearbeitet und geſammelt. 1. Band. Europa. Glogau, Flemming. 464 S. 1 Thlr.

F. Handtke's Schulatlas der neuern Erdbeſchreibung in 25 Blättern. Glogau, Flemming. 25 Blätter. 15 Sgr. 16. Aufl.

Deſſelben Wandkarte von Paläſtina in 4 Blättern. 4. Auflage. Glogau, Flemming. 18 Sgr.

Dr. R. Döring, Oberl., Leitfaden für den geographiſchen Unterricht in den unteren Claſſen der Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen. 2. verb. Auflage. Brieg. Verlag des Verf. 85 S. 6 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 6. 1858.

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die Gymnaſial-Reform in Oeſterreich.

(Die Zeit.) Das Münſter'ſche „Monatsblatt für katholiſches Unterrichts- und Erziehungsweſen" theilte neulich ein Schreiben des Ordens-Generals der Geſellſchaft Jeſu, Pater Beckx, an das öſterreichiſche Unterrichts-Miniſterium mit, welches auf die Vorſchläge und Pläne zur Reform des Gymnaſial-Unterrichts, die ſeit einiger Zeit im Kaiſerſtaat circulirten, ein neues, erklärendes Licht wirft, vielleicht auch für die Zukunft nicht ohne Bedeutung iſt. In dieſem Jahre läuft die achtjährige Friſt um, die dem im Jahre 1849 eingeführten Syſtem des Gymnaſial-Unterrichts zur Prüfung und Bewährung beſtimmt war; das Proviſorium geht zu Ende, und aus einer neuen Berathung, für die man die Erfahrungen der letzten Jahre benutzen will, ſoll eine definitive Unterrichts-Ordnung für die Gymnaſien hervorgehen; erſcheint nun das Schreiben des Jeſuiten-Generals gerade jetzt, um die geiſtliche Partei, die für die bevorſtehende Berathung ihre Anſichten und Intereſſen geltend machen will, mit friſchem Muth zu beſeelen und auf Ein gemeinſames Ziel zu lenken? Iſt dieſes Schreiben das Programm, um welches ſich die geiſtliche Partei ſammeln ſoll?

Wie in der Hauptſtadt Oeſterreichs in dieſem Augenblick die mittelalterlichen Wälle fallen, die ihre Entwickelung bisher einengten, und nun die innern Kräfte ins Freie ſtreben und neue Elemente heranſtrömen und für das ſtädtiſche Leben den Spielraum ſchaffen, der ſeiner innern Entfaltung und hohen Steigerung entſpricht, ſo iſt auch im geiſtigen Leben des Kaiſerſtaats während der letzten Jahre manche Schranke gefallen und mancher Wall abgetragen, und der Mitwirkung aller Betheiligten zur Löſung der allgemeinen Lebensfragen ein weiter Spielraum geöffnet worden. Bis jetzt haben aber die freigelaſſenen Kräfte noch nicht ihr Gleichgewicht und ihren Einigungspunkt gewonnen. Die katholiſche Kirche hat durch das Concordat die Anerkennung ihrer Freiheit und Oberherrſchaft über alle Gebiete des

Lebens erhalten, während dem Bürgerthum in Industrie, Handel, Wissenschaft und Unterricht neue Bahnen geöffnet sind. Aber das Episkopat bemüht sich vergeblich, die ihm eingeräumte Oberherrschaft in Besitz zu nehmen und auszuüben; es trägt einzelne Erfolge über Glieder der gebildeten Klassen, Siege über einzelne Große davon, es erhält die Oberaufsicht über die Volksschulen und neue theologische Facultäten werden ihm zugewiesen, aber die Nation kann es nicht mit sich fortreißen, die Massen nicht für sich gewinnen und in diesem Augenblick kämpft es noch um den Besitz der Gymnasien, ohne einen Plan zu besitzen, der die allgemeine Ueberzeugung auf seine Seite ziehen könnte. Wie kümmerlich dagegen auch die Erfolge des industriellen Bürgerthums sind, beweist das Beispiel der wiener Handelsschule, deren Eröffnung nur mit Mühe und nach ängstlichen Unterhandlungen mit der Geistlichkeit zu Stande kam.

Man pflegt von Wien aus den streng positiven Charakter von Allem, was Oesterreich unternimmt, zu rühmen, — den positiven, durch keine unbestimmten und unerreichbaren Ideale geirrten Gang seiner Politik, das streng geschlossene System seines Kirchenregiments, die praktische Anlage seiner Unterrichts-Anstalten, die positive Richtung seiner wissenschaftlichen Bestrebungen. Im Norden sieht dagegen der Oesterreicher das Reich der großen Intentionen und Tendenzen, die die Phantasie reizen, die Thatkraft für einen Augenblick beleben, aber nicht auf die Dauer beschäftigen können und dann, wenn sie als unausführbar aufgegeben werden, die doppelte Verstimmung über ihre Ueberspannung und über die Versäumniß einer näher liegenden praktischen Aufgabe hinterlassen.

Wir wollen uns hier nicht auf Vorwürfe einlassen, aber fragen dürfen wir doch, ob nicht Oesterreich selbst, bei aller Bedeutung, die ihm seine Macht für die europäische Politik giebt, eine Intention ist? Ist die Vereinigung der gesammten Völker-Racen Europa's, der germanischen, romanischen, slawischen und magyarischen zu einem einheitlichen Gesammtstaat nicht eine Intention und der Regierung vorschwebende Idee, so lange die einzelnen Stämme noch Erinnerungen, Interessen und Bedürfnisse haben, für die es im Einheitsstaat noch keine Befriedigung giebt? Ist nicht auch das Concordat nur eine Intention, deren Ueberspanntheit die Regierung selbst anerkennt, indem sie mit der Ausführung so viel wie möglich zögert und die Zugeständnisse, die sie der clericalen Partei brockenweise hingiebt, der argwöhnischen Aufmerksamkeit der Mittelklassen zu entziehen oder dieselben als gefahrlos zu entschuldigen sucht? Hat das Episkopat nicht selbst auf seinem bisherigen Siegeslauf Halt gemacht und steht es nicht noch ungewiß berechnend vor dem Widerstand der bürgerlichen und intellectuellen Interessen, deren Macht es Anfangs nicht hoch genug angeschlagen hatte

Welche Unterhandlungen und Zugeſtändniſſe machte nicht die Gründung und Eröffnung einer einzelnen Anſtalt, wie die Wiener Handelsſchule nöthig? Sind es nicht endlich auch nur Intentionen und Tendenzen, die ſich in der Gymnaſialfrage gegenüberſtehen und durchaus noch nicht wiſſen, wie ſie ihren Gegenſatz ausgleichen ſollen?

Man wird in Oeſterreich anerkennen müſſen, daß man ſich auch in dieſer Frage wie in mancher andern noch im Proviſorium befindet und daß der Friede des Augenblicks, den man nur dadurch gewinnt, daß man die zerfahrenen Intereſſen und Anſchauungen ſich ſelbſt überläßt und zu reizen ſich hütet, Nichts als ein Waffenſtillſtand iſt.

Indeſſen rückt der Termin heran, den die Regierung für die definitive Feſtſetzung einer Gymnaſial-Ordnung ſelbſt feſtgeſetzt hat. In dieſem Jahre ſoll nämlich der Beirath von Fachmännern zuſammentreten, der die Ergebniſſe des bisherigen Unterrichts-Syſtems prüfen und zugleich über die Reform-Vorſchläge, die indeſſen bei der Regierung eingelaufen ſind, ſein Gutachten abgeben wird. Einen Theil dieſer Vorſchläge, ſo weit ſie ſich auf die Beſchränkung des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften und auf Hebung des Unterrichts in der lateiniſchen Sprache bezogen, hatte der Unterrichtsminiſter in einem Entwurf zuſammenſtellen laſſen und der wiener Zeitſchrift für Gymnaſial-Unterricht zur Veröffentlichung mitgetheilt. Graf Thun forderte zugleich in ſeiner Zuſchrift die Redaction der Zeitſchrift dazu auf, jenen Reform-Entwurf kritiſch beleuchten zu laſſen und auf dieſem Wege die Verſtändigung über beſtehende Meinungsverſchiedenheiten vorzubereiten.

In dieſem Augenblick, wo die Verſammlung der Fachmänner bevorſteht und die öſterreichiſche Preſſe über jenen Reform-Entwurf zuſtimmend und mißbilligend ſich ausgeſprochen hat, tritt nun jenes Schreiben des gegenwärtigen Jeſuiten-Generals in die Oeffentlichkeit. Es formulirt ſeine Vorſchläge und Forderungen in einer höchſt ſcharfen und exacten Form; es tritt ſehr entſchieden und beſtimmt auf und ſpricht eine abgerundete und in ſich vollkommen geſchloſſene Anſchauung aus; es iſt in ſich ſelbſt etwas Ganzes und ſchließt jede Vermittlung mit entgegengeſetzten Anſprüchen und Bedürfniſſen aus; ſein Wahlſpruch iſt: Entweder — Oder — und es liegt ihm die Ueberzeugung zu Grunde, daß nur ſeine Vorſchläge die praktiſchen Heilmittel für die gegenwärtige Zerfahrenheit der Geiſter ſeien. Wie aber, wenn es auch nur eine Intention iſt, die bei allem Stolz auf ihre praktiſche Haltung und Entſchiedenheit vor allen andern Intentionen durchaus keinen Vorzug hat?

Der Unterrichtsminiſter Graf Thun hatte bei dem Ordens-General angefragt, „ob die Geſellſchaft Jeſu in der Lage ſei, bei Entwicklung ihrer

Thätigkeit im Gymnaſialunterricht ſich in jeder Beziehung nach den in den öſterreichiſchen Staaten beſtehenden Vorſchriften zu benehmen, oder ob und in wiefern etwa ihre eigenthümlichen Verhältniſſe mit dieſen Vorſchriften in unvermeidlichen Widerſpruch gerathen und deshalb Ausnahme-Beſtimmungen erheiſchen und rechtfertigen würden.“ Auf dieſe Frage erklärt ſich nun in dem genannten Antwortſchreiben Pater Beckx dahin, daß es zwiſchen dem jeſuitiſchen Unterrichtsſyſtem und der Organiſation der öſterreichiſchen Gymnaſien allerdings weſentliche Differenzpunkte gebe, die namentlich auch den geſammten Lehrplan der Gymnaſien betreffen.

Wir heben aus dieſem Schreiben zwei Punkte hervor, nämlich die Ausführungen über das Verhältniß der klaſſiſchen Studien zu den realiſtiſchen und über den Gegenſatz der Fächer- und Klaſſenlehre.

Was den erſteren Punkt betrifft, ſo geht die Geſellſchaft Jeſu von dem Grundſatze aus, daß eine zu frühzeitige Beſchäftigung mit den Realgegenſtänden die gründliche Heranbildung und Befähigung der Knaben zu den höhern Studien und Wiſſenſchaften bedeutend erſchwert und oft vereitelt. Durch die Bevorzugung der Realgegenſtände wird der Schüler verleitet, ein oberflächliches Vielwiſſen ſchon für den Zweck und die Summa der Bildung zu halten und das ernſte formelle Denken, das allerdings mehr Anſtrengung und Arbeit fordert, zu vernachläſſigen. In dem Streben der Zeit nach einem voreiligen, mannigfaltigen, hauptſächlich materiellen Wiſſen und Genießen liegt die Gefahr unſerer heutigen Bildung; es iſt dieſes eine Krankheit, die Heilung bedarf. Die Gymnaſien ſollen bleiben, was ſie ihrer Natur nach ſind, nämlich eine Gymnaſtik des Geiſtes, die nicht ſowohl in der materiellen, als in der formellen Bildung, nicht blos in der Aneignung vielfacher verſchiedenartiger Kenntniſſe, ſondern in der richtigen, naturgemäßen, ſtufenweiſen Entwicklung und Veredlung der Geiſteskräfte beſteht. Die höhere allgemeine Bildung der Jugend im Gymnaſium und die durch ſie bezweckte Vorbereitung auf den Univerſitäts-Unterricht beruht hauptſächlich auf dem Studium der klaſſiſchen Litteratur. Dieſem Studium muß die erforderliche Zeit gewidmet und demnach die Zahl, der Umfang, die Behandlung der andern Lehrgegenſtände ſo bemeſſen werden, daß ſie den Hauptgegenſtand der Gymnaſialbildung nicht beeinträchtigen. Erſt in den zwei letzten Klaſſen des Ober-Gymnaſiums möge das klaſſiſche Studium auf wenigere Stunden in der Woche beſchränkt ſein und können dann an deſſen Stelle mehrere Realien, als nächſte Vorbereitung zur Univerſität, Platz nehmen. Die Naturgeſchichte, Algebra und Geometrie ſollten aus den vier unteren Klaſſen ganz wegbleiben. Die Geometrie findet ihren eigentlichen Platz in den beiden oberen Klaſſen. Syſtematiſch wiſſenſchaftlich kann die Naturgeſchichte in den unteren Klaſſen nicht vorgetragen

werden; denn Knaben ſind für einen ſolchen Unterricht nicht geeignet. Wird ſie aber nur auf Anſchauungen beſchränkt, ſo dient ſie blos zum Zeitvertreib, und macht ſie die Jugend nur zerſtreut.

In Betreff der Fächerlehre ſagt der Ordens-General: nach dem Organiſations-Entwurf werden in den Gymnaſien für die einzelnen Unterrichts-Gegenſtände verſchiedene Lehrer angeſtellt; dagegen wird nach dem Studienplan der Geſellſchaft Jeſu jedem Lehrer Eine Klaſſe der Schüler übergeben, und dieſer nämliche Lehrer ertheilt in ſeiner Klaſſe über mehrere Gegenſtände Unterricht, und es iſt ihm zugleich auch die moraliſche und religiöſe Bildung ſeiner Schüler anvertraut.

Um die Vorzüge der Klaſſenlehre zu begründen, ſtützt ſich Pater Beckx vor Allem auf die Erziehung, welche bei der Fächerlehre ſich durchaus nicht erreichen laſſe. Ein Lehrer, der nicht beſtändig mit den Schülern verkehre, könne auch nicht ihre natürlichen Eigenſchaften, ihr Temperament ihre Neigungen und ihre Talente ſo kennen lernen, wie ein Lehrer, der ein ganzes Jahr und länger beſtändig bei ihnen beſchäftigt ſei. Dazu könne das väterliche Verhältniß, welches zwiſchen dem Klaſſenlehrer und ſeinen Schülern beſteht, bei dem Fachlehrer gar nicht ſtattfinden, weshalb dieſer auch nicht den zur Erziehung nothwendigen Einfluß haben könne. Auch die Autorität des Lehrers werde geſchwächt. Wo ſich mehrere Lehrer in den Unterricht theilen, da finde der Schüler nicht die nämlichen Anſichten, nicht die nämliche Handlungsweiſe, und außerdem habe auch die Verſchiedenheit des Charakters der Lehrer eine verſchiedene Behandlungsweiſe der Schüler zur Folge. Alles das könne ſo wenig ohne die traurigſten Folgen für die Erziehung ſein, daß dabei ſogar die Schulzucht in Gefahr komme, deren Beſtand von einer gleichförmigen Handhabung bedingt ſei, einer Gleichförmigkeit, die ſich bei verſchiedenen Lehrern nicht erreichen laſſe.

In dem Umſtande, daß Pater Beckx im Jahre 1854 mit ſeinen Anſichten nicht durchdrang, ſehen die öffentlichen Blätter eine Bürgſchaft dafür, daß dieſe Anſichten auch jetzt nicht durchdringen werden. Das Schreiben des Ordens-Generals an den öſterreichiſchen Unterrichtsminiſter iſt vom 15. Juli jenes Jahres datirt; am darauf folgenden 9. December erfolgte mittelſt kaiſerlichen Handſchreibens die Beſtätigung des Gymnaſialplans, den indeſſen Graf Thun dem Kaiſer vorgelegt hatte.

Der Entwurf einer neuen Gymnaſialordnung, den der Miniſter im Ausgang des vorigen Jahres der Gymnaſial-Zeitſchrift zur Veröffentlichung und Beſprechung mittheilte, enthält nun zwar einige der wichtigſten Vorſchläge die das Programm des Ordens-Generals bilden. Danach ſoll der Unterricht in den Naturwiſſenſchaften aus dem Unter-Gymnaſium vollſtändig entfernt werden, dagegen aber in dem Ober-Gymnaſium einige

Lehrſtunden mehr als bisher erhalten; der Unterricht in der griechiſchen wie in der deutſchen Sprache ſoll vermindert werden, und die dadurch wie durch den Wegfall des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften gewonnenen Lehrſtunden ſollen dem Unterricht in der lateiniſchen Sprache im Unter-Gymnaſium zufallen; endlich ſoll das letztere auch den vorbereitenden Unterricht in der Geometrie verlieren. Schon damals, als dieſe Vorſchläge durch die miniſterielle Mittheilung bekannt und demzufolge in der Preſſe beſprochen wurden, tröſtete man ſich damit, daß ſie keineswegs das miniſterielle Programm bilden und nur die Bedenken wiedergeben, mit denen die klerikale Partei das Miniſterium beſtürmt habe. Jetzt ſchöpft man aus dem Umſtande, daß der Miniſter dem Schreiben des Pater Beckx keinen Einfluß auf ſeinen Gymnaſialplan vom Jahre 1854 geſtattet habe, neuen Muth und hofft, daß er auch jenen Bedenken der klerikalen Partei in den bevorſtehenden Berathungen der Fachmänner kein ſtörendes Uebergewicht einräumen wird.

Es iſt ein Unglück für Oeſterreich, daß alle ſeine Organiſationsfragen durch den Argwohn vor den Herrſchaftsgelüſten des Epiſkopats verwirrt werden. Wenn das Konkordat der klerikalen Partei auch nicht die Oberherrſchaft in der Geſellſchaft und die entſcheidende Stimme in den innern Verhandlungen des Staates verſchafft hat, ſo hat es ihr doch die Macht gegeben, alle Fragen zu durchkreuzen und die Beſorgniß des Publikums in dem Grade zu beſchäftigen, daß nicht einmal eine Lebensfrage mehr rein und mit Unbefangenheit geſtellt werden kann. Auch der Umſtand, daß gerade jetzt das Schreiben des Pater Beckx in die Öffentlichkeit tritt, wird höchſt ſtörend und ſchädlich wirken, und die Beſorgniß der Uebereinſtimmung mit dem Ordens-General beſchuldigt zu werden, wird Manchen abhalten, die Gymnaſialfrage in der Schärfe zu ſtellen, in der ſie allein mit Erfolg behandelt werden kann.

Um was handelt es ſich denn zuletzt in allen dieſen Fragen, die in Oeſterreich mit allen Apparaten der klerikalen Partei und nun auch mit dem ſchweren Geſchütz des Jeſuiten-Ordens auftreteten? Um daſſelbe, was auch das nördliche, proteſtantiſche Deutſchland ſeit Jahren, wenn auch bis jetzt gleichfalls noch ohne Erfolg, zur Entſcheidung zu bringen ſucht — um die endliche Entſcheidung des Grenzſtreites zwiſchen dem Gymnaſium und der höheren Realſchule, zwiſchen der humaniſtiſchen und induſtriellen Erziehung und Bildung, zwiſchen der formellen, wenn auch in ſich ſelbſt den realſten Gehalt bergenden und der realiſtiſchen Bildung, die von vorn herein die Erziehung für einen beſtimmten Lebensberuf im Auge hat. Wie wird man aber dieſe Frage gründlich behandeln, geſchweige denn einer gedeihlichen Löſung entgegenführen können, wenn man ſie nicht einmal aufrichtig aufzuwerfen wagt und außer der Furcht vor der klerikalen Partei, die die

Frage zu ihren Zwecken mißbrauchen könne, auch noch durch die Furcht und Beſorgniß beunruhigt wird, daß man ſich durch die gewiſſenhafte Darſtellung jenes Gränzſtreits zwiſchen Gymnaſium und Realſchule in den Verdacht eines geheimen Verbündeten der klerikalen oder gar der jeſuitiſchen Partei bringen könne? In dieſer ungünſtigen Lage befindet ſich aber Oeſterreich. Hat das nördliche Deutſchland allein ſchon genug an den innern Schwierigkeiten der Frage, ſo hat Oeſterreich noch mit der aufgeregten Stimmung der Gemüther zu kämpfen, die durch das Concordat hervorgerufen iſt und nicht einmal eine ruhige und gründliche Debatte zuläßt. Pater Beckx ſteht aber mit ſeinen Gegnern auf einer Linie. Wenn dieſe aus Beſorgniß vor einem Feind, mit dem ſie jede Verhandlung ſchon für einen Verrath halten, den Unterſchied zwiſchen Gymnaſium und höherer Realſchule nicht einmal zu denken wagen, ſo gewinnt der Ordensgeneral ſein geſchloſſenes Gymnaſium und ſeine Klaſſenlehre nur dadurch, daß er in gleicher Weiſe vor der Bedeutung der realen Studien und vor der Spezialität, die das Syſtem der Arbeitstheilung jetzt auch den Lehrern aufzwingt, die Augen ſchließt. Er iſt Schwärmer wie ſeine Gegner, — dieſe für ein unhaltbares Proviſorium, er für eine unrettbar geſtürzte Vergangenheit.

Das Programm, welches der öſterreichiſche Unterrichtsminiſter Ende vorigen Jahres der Oeffentlichkeit übergab und welches die Entfernung des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften aus dem Unter-Gymnaſium verlangte, hatte in der Preſſe eine ſehr ungünſtige Aufnahme gefunden. Kurz vorher hatten die öffentlichen Blätter einige Gymnaſien denuncirt, die, unter geiſtlicher Leitung ſtehend, jenes Programm, über welches der Miniſter ſich die Entſcheidung noch vorbehalten hatte, auf eigene Hand ausführten. Namentlich paradirte das Jeſuiten-Gymnaſium zu Feldkirch in Vorarlberg, welches im vorhergehenden Schuljahr im Unter-Gymnaſium den Unterricht in den Naturwiſſenſchaften eingeſtellt und die Zahl der Lehrſtunden für denſelben in den obern Klaſſen beſchränkt hatte, in den Zeitungsberichten als warnendes Beiſpiel, mit welchen gefährlichen und reactionairen Plänen die geiſtliche Partei umgehe. Das Sendſchreiben des Pater Beckx wird nun als Beweis dienen müſſen, daß die Reform, die das Miniſterialprogramm in Ausſicht ſtellt, nichts als ein jeſuitiſches Manöver und ein Mittel zur Verdummung des Volkes ſei.

Dann muß aber die jeſuitiſche Partei auch im nördlichen Deutſchland nicht wenig verbreitet ſein und das Urtheil der Pädagogen und Regierungen, die ſonſt an den Fortſchritten der Volksbildung den lebhafteſten Antheil nehmen, bedeutend verfinſtert haben. Ja, die Jeſuiten müſſen hier gerade den Hauptſchlag gegen die moderne reale Bildung auszuführen beabſichtigen, da ſie, während in Oeſterreich die untern Gymnaſialklaſſen

von der Ueberlaſtung mit dem Unterricht in den Naturwiſſenſchaften befreit werden ſollen, die Bekümmerniß der norddeutſchen Pädagogen über den Verfall der alten humaniſtiſchen Bildung ſo lebhaft erregt haben, daß dieſe ſogar mit dem Plan umgehen, an die Realſchulen ſelbſt Hand anzulegen und die unteren Klaſſen derſelben durch größere Begünſtigung der lateiniſchen Sprache und durch die Beſchränkung der realen Disciplinen wider dem alten Regime der Gymnaſien zu unterwerfen.

Demnach kann nur ein jeſuitiſches Manöver daran Schuld ſein, wenn norddeutſche Pädagogen in der beſtehenden Einrichtung der Realſchulen ſtatt eines Heilmittels für die ſchon herrſchende und immer noch neue Kraft gewinnende Zerfahrenheit der Geiſter, nur eine Hilfsmacht für die Steigerung und weitere Verbreitung dieſer geiſtigen Zerſplitterung, Zerfloſſenheit und ziel- und haltloſen Unruhe ſehen. Ihr Blick iſt durch klerikale Blendwerke ſo getrübt, daß ſie in den Anſchauungsübungen der unterſten Klaſſen nur eine ſchädliche und ſchwächende Spielerei erkennen können, in der Naturbeſchreibung der mittleren Klaſſen die Möglichkeit einer ſyſtematiſchen Zucht vermiſſen und im Unterricht der obern Klaſſen, die nur die einfachſten Elemente der Naturwiſſenſchaft geben können, ſtatt der Heranbildung zur geiſtigen Reife nur die Befeſtigung der innern Unreife, für das ganze folgende Leben ſehen. Sie beklagen es ferner, daß der Unterricht in den modernen Sprachen, abgeſehen davon, daß er die praktiſche Einübung ausſchließlich im Auge hat, den bildenden Einfluß nicht üben kann, der das Vorrecht des Unterrichts in den antiken Sprachen iſt. In dem maſſenhaften Stoff, durch welchen die Realſchüler hindurchgetrieben werden, vermiſſen ſie Sammlung und Concentration, in der Gleichberechtigung, mit welcher dieſer Stoff dem Schüler ſich aufdrängt, ſuchen ſie vergeblich nach einem innern oder auch nur äußern Zuſammenhang; nirgends ein Mittelpunkt, in dem ſich Theilnahme und Intereſſe fände und den Geiſt zur Beherrſchung des zerſplitterten und zugleich niederdrückenden Stoffes ſtärken könnte, in keinem Stadium des Unterrichts eine Poſition, wo der Schüler von der Unruhe, mit der er durch das maſſenhafte Detail getrieben wird, ſich erholen und einmal zu ſich ſelbſt kommen könnte. Anarchie im Ganzen und nirgends die Erziehung zur geſetzmäßigen Harmonie, die der Geiſt des Gymnaſia Schülers in der befreienden Disciplin gewinnt, welche der vorherrſchende Unterricht in den alten Sprachen ausübt. Vor lauter Aneignung des Details kommt der Realſchüler um die Ausbildung der formalen Fähigkeit der Aneignung und Aſſimilirung, die der Gymnaſial-Schüler in ſeiner formalen Erziehung gewinnt. Man laſſe doch Oeſterreich ſeine Plage, daß es durch die ungemeſſenen Erwartungen, die es durch das Concordat im Epiſkopat und in den geiſtlichen Corporationen erweckt hat,

ſich die Reform der Unterrichtsanſtalten bedeutend erſchwert hat — man laſſe ihm die üble Situation, daß es durch das Intereſſe, welches die klerikale Partei an der antiken und humaniſtiſchen Bildung nimmt, die Reform der Gymnaſien und die Entſcheidung des Grenzſtreits zwiſchen denſelben und den Realſchulen als eine jeſuitiſche Intrigue verdächtigt ſehen muß; — man begnüge ſich mit den Schwierigkeiten dieſer Streitfrage, die auch in Norddeutſchland verhandelt wird. Sie ſind groß genug; ſie brauchen nicht noch durch den Verdacht vergrößert zu werden, daß die Beſinnung, die nach mancher Uebereilung in der Organiſirung der Realſchulen wieder eingetreten iſt, aus retrograden oder klerikalen Abſichten abgeleitet wird.

Man iſt auch in Norddeutſchland zu der Einſicht gekommen, daß die ungeordnete, weder durch eine vorherrſchende Disciplin, noch durch einen erhebenden Zweck gebändigte Stoffanhäufung die Bildung des Realſchülers zu einer höchſt mangelhaften macht; man geſteht es ſich allmälich ein, daß die Realſchule nur durch möglichſte Annäherung ihrer unteren Klaſſen an die unteren Gymnaſialcurſe gehoben werden kann. Es wird alſo auch kein retrogrades Verbrechen ſein, wenn man es bezweifelt, ob dem Gymnaſium durch die Aufnahme einer verfehlten Realſchulordnung Heil wiederfahren kann. Auch für die oberen Klaſſen der Realſchulen erwartet man von der Vereinfachung des Lehrſtoffes wohlthätige Folgen und eine gründlichere Einwirkung auf die Geiſteskraft der Schüler. Es wird alſo auch erlaubt ſein, daran zu zweifeln, ob die Gymnaſien durch Ueberfüllung mit heterogenem Lehrſtoff gehoben werden können.

Gymnaſium und Realſchule haben zu ihrer Grundlage zwei verſchiedene Bedürfniſſe, von denen das eine, das Streben nach Anwendung der Naturkenntniß zur Nutzbarmachung und Beherrſchung der Naturkräfte, gegenwärtig die Oberhand erhalten hat, aber das andere nicht unterdrücken kann und nicht unterdrücken wird, wenn es nicht zu einer chineſiſchen Erſtarrung führen und ſelbſt den Punkt der wiſſenſchaftlichen Entdeckung, aus dem ihm neue Befriedigungsmittel zufließen, verſchütten will. Dieſes andere Bedürfniß iſt das der formalen Ausbildung, die in ſich ſelbſt vom höchſten realen Werth iſt, da ſie allein den Geiſt in Stand ſetzt, die Geſetze, die die Welt zuſammenhalten und regieren, aufzufaſſen und zu formuliren. Nach dem Uebergewicht, welches die reale Bildung ſeit einiger Zeit erlangt hat, wird auch für die ſogenannte formale, aber allein ſchöpferiſche Bildung wieder ihre Zeit kommen. Die Zerfahrenheit, die jene reale Bildung zur Folge gehabt hat, wird die Sammlung des Geiſtes, die ihm neue Kräfte zur Erforſchung und Darſtellung der Weltgeſetze verleiht, um ſo mehr wieder Bedürfniß werden laſſen.

Es handelt ſich demnach um ſchärfere Abgrenzung der Realſchule und

des Gymnaſiums von einander, um ihre Reconſtruction auf ihren eigenthümlichen Grundlagen, um Anerkennung und richtiges Verſtändniß der Bedürfniſſe, zu deren Befriedigung ſie dienen. So viel Richtiges Pater Beckx in ſeinem Sendſchreiben über Werth und Einrichtung der Gymnaſien geſagt hat, ſo ſteht er doch tief unter dem Niveau, auf welches man ſich zur Schlichtung jenes Grenzſtreits erheben muß. Für ihn handelt es ſich nicht um die Berichtigung einer Grenze, da er den Nachbar des Gymnaſiums, die reale Bildungsanſtalt, überhaupt nicht anerkennt. Er erkennt auch den wahren Zweck der formalen Bildung, die ſchöpferiſche Erzeugung jener Geiſteskraft, die die Natur und Geſchichte in ihren Geſetzen erfaßt und den Weltſtoff zur Heimath des Menſchengeiſtes macht, nicht an. Ihm kommt es nur darauf an, in den Gymnaſien gefügige und widerſtandsloſe Werkzeuge einer traditionellen, weder der Bereicherung noch tieferen Bearbeitung fähigen Bildung zu bilden.

Ueber allgemeine Schulordnungen. Von Dr. Roth, Oberſtudienrath in Stuttgart.

(Württembergiſches Correſpondenzblatt 1857.) In necessariis unitas. Wer es mit ſeinem Berufe gut meint, wird ſich gern zu dieſer Wahrheit bekennen und derſelben auch ſeine beſondern Neigungen und Meinungen unterordnen, wenn er in überzeugender Weiſe darüber belehrt wird, welche Einheit die rechte und was das Nothwendige ſey. Aber gleich hier tritt die große Schwierigkeit für die Anwendung des ſchönen Grundſatzes hervor. Wollte man z. B. ſagen: die Einheit aller Unterrichtsanſtalten des Landes beſteht darin, daß Alle, die höchſten wie die niederſten, auf einen Zweck, die Bildung, hinarbeiten, welcher Zweck eben das Nothwendige iſt; ſo würden auch da noch alle Lehrer vollkommen zuſtimmen. Wenn man aber weiter das Wie des einheitlichen Hinarbeitens auf denſelben Zweck näher beſtimmen und die Mittel für dieſen Zweck verabreden wollte, ſo würde ſich eine überaus große, der Einheit widerſtrebende Theilung der Anſichten hervorthun, nicht blos in Anſehung der Bildungsmittel, ſondern auch hinſichtlich der Natur der Einheit. Denn welche Einheit ſuchen wir? etwa die auswendige, daß, wenn ein Beamter aus der Nähe des Bodenſee's an die Tauber verſetzt wird, ſein Knabe in der neuen Schule ganz dieſelben Bücher gebrauchen, und in ſeinem Bröder gerade da fortmachen kann, wo er in der frühern abgebrochen hat? oder ſuchen wir eine innere Einheit? die Einheit des Wollens und Strebens? Es wird Niemand behaupten wollen,

daß Gleichförmigkeit Einheit ſei. Wenn aber Einheit des Wollens und Strebens allein die rechte iſt, wie wird dieſe zu Stande kommen zwiſchen Denjenigen, welche durch Räume und Zeiten, durch Rang und Stellung, durch Erfahrung, Einſicht und Individualität von einander geſchieden ſind? Denn das iſt doch klar; dieſe Einheit muß beſtehen nicht etwa Monate und Jahre; ſie muß gewiſſermaßen alle Lehranſtalten eines und deſſelben Landes und namentlich diejenigen durchdringen, welche die gleiche Aufgabe haben; ſie muß natürlicherweiſe die Lehrer verbinden, welche an einer Anſtalt zu arbeiten berufen ſind; ſie muß endlich das Band ſein zwiſchen den Dienern an der Schule und den Oberen, welche das geſammte Schulweſen leiten und beaufſichtigen.

Ich will dieſe Einheit als die wichtigſte zuerſt betrachten, und fürchte dabei nicht die Einwendung, daß eine ſolche Einheit, nämlich die des Strebens und Wollens der Diener und der Obern, in der Wirklichkeit niemals zu Stande kommen werde. Denn es gibt ja auch der Arzt das Arbeiten für die Geſundheit, und der Diplomat ſeine Thätigkeit für den Frieden darum nicht auf, weil weder ein vollkommener Geſundheitsſtand, noch ein ewiger Friede hergeſtellt werden kann, und ohne die Bemühung um jene Einheit ſteht es jedenfalls ſehr übel um unſer Unterrichtsweſen. Alſo die Einheit des Strebens und Wollens zwiſchen den Obern und Dienern der Schule — wie ſoll dieſe entſtehen und erhalten werden? Der Mann des Büreau's wird die Frage beinahe lächerlich und die Antwort gar ſehr einfach finden; er wird ſagen: der Obere gibt an, was der Untere in der Schule zu verrichten hat, und der Untere befolgt, was ihm vom Obern vorgeſchrieben iſt. Denn ein Vertrag, wie zwiſchen dem, welcher eine Arbeit beſtellt, und dem, welcher dieſelbe fertigt und liefert, kann ja hier nicht ſtattfinden. Ein ſtillſchweigender Vertrag zwiſchen der Behörde, welche einen Lehrer anſtellt, und dem Lehrer, welcher angeſtellt wird, kommt allerdings dadurch zum Abſchluſſe, daß der Lehrer weiß, was der Sache nach von ihm gefordert wird, und daß er durch ſeine Bewerbung oder durch die Annahme der Berufung zu erkennen gibt, daß er dieſes Was anerkenne und die damit bezeichnete Verpflichtung übernehme, wie er denn auch vor dem Eintritte in das Lehramt Gehorſam und Treue angelobt. Aber je geiſtiger eine Thätigkeit iſt, deſto weniger iſt das Wie derſelben zugleich mit dem Was gegeben, und deſto wichtiger wird das Wie als das Was. Soll zwiſchen den Obern und den Dienern Einheit des Wollens und Strebens in der ihnen gemeinſamen Sache beſtehen, ſo müſſen ſie in Anſehung des Wie Eines wollen und anſtreben. Setzen wir nun die Möglichkeit, daß auch das Wie, die Methode — und zwar in weiterem Sinne, als man das Wort gewöhnlich nimmt, — bis in's Ein-

zelne vorgeſchrieben werden könne, ungefähr ſo, wie noch vor vierzig Jahren begeiſterte Jünger Peſtalozzi's alles Ernſtes meinten, es könne mit deſſen Büchern in der Hand auch der Unwiſſende — „jeder Eſel," hat damals einer jener Jünger geſagt — die Kinder ganz gut unterrichten, ſo wäre doch mit der beſten vorgeſchriebenen Methode das Wollen und Streben des Lehrers noch nicht gegeben; und ſoweit ſind wir ja noch nicht herabgekommen, daß wir die Einheit des Wollens und Strebens zwiſchen Oberen und Unteren dadurch zu erzielen meinen, daß des einen Theiles Wollen und Streben aufgehoben oder ignorirt wird. Vielmehr ſind wir in der Wirklichkeit weiter in der Einſicht in das Weſen des Unterrichtens, als Peſtalozzi und ſeine Zeit fortgeſchritten, ſoferne wohl Niemand mehr daran zweifelt, daß beim Unterrichten der Hauptfaktor in der Perſon des Lehrers liege; zuerſt in ſeinem Wollen und dann in ſeinem Wiſſen und Können. Hiemit wird ſich das Vorſchreiben einer Methone nicht vertragen. Denn der Obere, welcher es gut meint mit der Sache, die ihm und dem Unteren gemeinſam iſt wird ſelbſt am meiſten wünſchen, daß des letztern Wollen, Wiſſen und Können ſelbſtändig und möglichſt ausgebildet ſei, daß er ſelbſt wolle, wiſſe und könne, was ſein Beruf fordert. Ueberall aber, nicht blos in der Schule, wo Mehrere an demſelben Werke arbeiten, iſt die beſtimmte Abgrenzung der Befugniſſe die conditio sine qua non eines friedlichen und gedeihlichen Zuſammenarbeitens, ein unentbehrliches Direktiv des Verhaltens der Theile gegeneinander, und ſomit auch die Bedingung der Einheit des Wollens und Strebens zwiſchen Obern und Untern in der Schule. Du meinſt vielleicht, eine ſolche Abgrenzung werde irgendwo durch den usus aufrecht erhalten, ſo daß es dem Obern nicht einfalle in den Kreis, welcher dem Untern durch natürliches Recht zugewieſen iſt, einzugreifen, wie dieſer doch wohl überall ſich des Uebergreifens nach Oben enthalte. Ich möchte nicht in Abrede ſtellen, daß irgendwo ein ſolches ſchönes Verhältniß ſich finde oder gefunden habe, ohne deswegen die Meinung aufzugeben, daß eine geſetzlich ausgeſprochene Abgrenzung der Befugniſſe überall ſolch einem usus vorzuziehen ſei. Ein wirkliches Beiſpiel mag zur Erläuterung dienen.

Als Heinrich Schubert * im Jahre 1809 Rektor des neben dem Gymnaſium in Nürnberg errichteten Realinſtituts geworden war, fand er als eines der vornehmſten Lehrpenſen, die er zu beſorgen hatte, die deutſche klaſſiſche Litteratur vor. Schelling, der ſeine Berufung zu der Stelle in Gang gebracht hatte, war auch damit beauftragt worden, ihm den An-

*) Das Nachfolgende iſt der Schubert'ſchen Autobiographie, der Erwerb ꝛc. II. S. 297, 310 folg. 324—30 entnommen.

trag zu der Stelle zu machen (wiewohl Schelling mit den Schulangelegenheiten in Bayern nicht unmittelbar beſchäftigt war) und hatte ihm ſchon das Jahr zuvor geſchrieben, „die Art der Behandlung ſoll ganz Schuberts Ermeſſen überlaſſen ſein und ihm ſogar freiſtehen, dieſes Fach (der deutſchen Litteratur) mit dem der Philoſophie (ſeinem andern Penſum) in Eins zu ziehen.“ Nun that Schubert, was und wie gut er's konnte, das Lehrpenſum für die Schüler fruchtbar zu machen, gab grammatikaliſchen Unterricht, und verwendete unter Anderem mehrere Stunden der Woche darauf, ſeine Schüler namentlich mit den Dichterwerken des deutſchen Mittelalters bekannt zu machen, „in einer Weiſe, welche ihnen wie mir Freude machen konnte.“ Und da er ſchon nach wenigen Monaten eine öffentliche Prüfung abhalten mußte, legte er mittelalterliche deutſche Dichtungen zu Grunde, Theile von Parcival und Titurel, Gedichte aus dem Heldenbuche, Chriemhildens Rache, die er ſeinen Schülern auswendig zu lernen aufgegeben hatte; und die Schüler machten ihre Sache ſehr gut. Aber unſer Landsmann H. E. G. Paulus, als Schulrath in Nürnberg damals nächſter Vorgeſetzter des Realinſtitutes und des Gymnaſiums, hörte dieſer Prüfung nur mit Aerger zu: „an ſolchem alten undeutſchen Kram könnten die jungen Leute kein ordentliches Deutſch lernen; ſchwäbiſche Minneſänger, Sänger der Wartburg, gingen uns nichts an, das ſeien längſt vergeſſene Kindereien aus einer Zeit, wo nur mönchiſches Dunkel ſein Weſen getrieben, wo an eigentliche Bildung und Gelehrſamkeit gar nicht zu denken geweſen ſei.“ Mit dieſem Urtheile bewies Paulus, daß er von der Methode des Unterrichts im Deutſchen keine Ahnung hatte; wogegen Schubert durch ſeine damals ſchon vielgeleſenen Schriften und namentlich durch ſeine Schreibart ſich darüber ausgewieſen hatte, daß er in deutſcher Sprachkenntniß und im Geſchmacke weit über Paulus ſtehe. Aber der Eine war Vorgeſetzter, der Andere Untergebener, und eine Inſtanz, an welche dieſer appelliren konnte, war nicht vorhanden. Wohl befand ſich in Nürnberg ein über Paulus ſtehender, ſehr gebildeter Mann, der Generalcommiſſair Freih. v. Lerchenfeld, welcher den gedemüthigten Rector durch Beweiſe der Hochſchätzung für die Kränkung durch den Vorgeſetzten zu entſchädigen ſuchte, aber helfen, ſein Recht, die Methode zu verſtehen und nach ſeiner Methode zu lehren, konnte er demſelben nicht zuſprechen oder ſichern. Niethammer welcher damals das ganze bayeriſche Schulweſen in der Hand und welcher die verſchiedenen Ordnungen zu entwerfen hatte, mag ſich durch die Rückſicht auf manche, zum Theil faſt barbariſche Elemente im Schulperſonal haben beſtimmen laſſen, aus dem, was Schelling an Schubert ſicherlich nicht ohne ſeine Zuſtimmung geſchrieben hatte, nicht eine für alle Schulen gültige Vorſchrift zu machen: daß nämlich die Methode nicht Gegenſtand der

Thätigkeit für die Obern, ſondern Sache der Lehrer ſei. Denn er ſelbſt, Niethammer, war kein Bureaumann, ſondern er wollte Lehrer, welche ſelbſt dächten, könnten und wollten: er war vernünftig und billig genug, das, was er für ſich ſelbſt anſprach, den Untergebenen ebenfalls einzuräumen. Aber Schubert gegen Paulus in Schutz zu nehmen hatte auch er kein amtliches Mittel in ſeiner Hand. Was dieſer jenem anthat, konnte auch nicht Gegenſtand einer Beſchwerde ſein: und dennoch war's eine ſchwere Kränkung, noch dadurch verſtärkt, daß Paulus den neuen Rector, deſſen Perſönlichkeit immer ſo war, ut posset impia mollire Thracum pectora, gleich anfangs (wegen ſeiner Freundſchaft mit Schelling) mit unverhehlter Antipathie aufnahm, was Schubert allerdings mit der gleichen Empfindung erwiderte; und daß derſelbe „von jedem Gerüchte, daß ſich über kleine Unordnungen und Mängel in unſerer Anſtalt vernehmen ließ, gar genaue Kunde nahm, von welcher er mir eine eben nicht wohlthuende Mittheilung machte." Paulus hat offenbar da, wo ihn der Affect nicht irre leitete, mit redlichem Streben das Wahre und Rechte geſucht, ungeachtet er gerade in ſeiner eigenen Wiſſenſchaft weder das Wahre, noch das Rechte gefunden hat. Er war kein unlauterer noch unedler Mann: Kniffe, rabuliſtiſche Verdrehung, Tücke und Bosheit jeder Art lagen ſeiner Natur ferne: und es hat nicht nur ſein Lobredner *) „ſeine Duldung, Beſcheidenheit, Aufmerkſamkeit auf Andere, Vorſicht im Urtheile, Freiheit von Selbſtſucht, Hochmuth, Anmaßung und Herrſchſucht", ſondern auch J. H. Fichte hat ihn wegen „ſeiner Toleranz im beſten Sinne des Wortes" gerühmt. Und dennoch hat dieſer unſer Landsmann dem herzguten Manne Schubert die Milch der frommen Denkart zwar nicht in gährend Drachengift — das könnte Niemand bei Schubert — wohl aber in ächte und gerechte Galle verwandelt. „So allenfalls, wie mein Vorgeſetzter es mir that, giebt ein Herr, der geſonnen iſt, einen Knecht wegen völliger Unfähigkeit zu ſeinem Geſchäfte den Dienſt aufzukündigen, dem armen Burſchen ſein Mißfallen zu erkennen. — — Ich fühle mich zu Allem gelähmt und muthlos.

Die Einheit des Strebens und Wollens zwiſchen den Obern und den Dienern der Schule kann nicht dadurch erzielt werden, daß die erſteren das Wie des Unterrichts im Einzelnen vorſchreiben, und die letztern ausführen, was jene anbefohlen haben. Aber vielleicht iſt es der Unterrichtsplan oder die Schulordnung, welche dieſe Einheit herſtellen? Denn eben hierdurch iſt der Lehrer, bevor er in ſein Amt eintritt, über Dasjenige unterrichtet, was

*) Dr. v. Reichlin-Meldegg in der Lebensbeſchreibung II, 461.

man von ihm fordert. Ich könnte ſogleich entgegnen, daß dem Rector des Realinſtituts in Nürnberg durch die von Niethammer gegebene Schulordnung deutſche Litteratur als ſein Lehrpenſum zugewieſen war, und daß trotz dieſer Anweiſung, die natürlicherweiſe auch für ſeinen Inſpector galt, der Hader mit dieſem ſich an dem vorgeſchriebenen Lehrpenſum entzündet hat. Denn es ſtand freilich gedruckt da: deutſche Litteratur. Aber Paulus meinte eine andere deutſche Litteratur, als Schubert, und jedenfalls diejenige nicht, welche Schubert wollte; denn er verſtand ja von der Sache nichts und hatte keinen andern Beruf zum Urtheile darüber, als das Decret, wodurch er Schulrath geworden war und ſein Urtheil ging aus nicht vom Nachdenken über die Sache, ſondern von dem Aerger, den ihm Schuberts Anſtellung erweckt hatte; und wenn er dieſes ſein Urtheil durch irgend einen Mann vom Lehrſtande unterſtützt und gelobt wiſſen wollte, ſo war ihm ein ſolcher *) gleich bei der Hand, ein Mann, nicht ohne Gelehrſamkeit, deſſen Bosheit und Faulheit ich ſelbſt auch noch kennen gelernt habe. Eine der Schwierigkeiten der Sache liegt darin, daß — etwa die Mathematik ausgenommen — kein Lehrpenſum beſtimmt werden kann, unter dem A nicht etwas Anderes verſteht als B; was dann wieder auf die Unzertrennbarkeit des Wie von dem Was hinausläuft. „Sie ſollen hier bei uns Religion lehren?" — „Ja, Religion; aber ich verſtehe darunter Hegel'ſche Logik." — „Ganz recht, Sie habens getroffen." Ein Anderer weiß nur von einer Religion, welche Phyſik iſt. Einem Dritten aber wird aufgegeben, Theile der h. Schrift mit ſeinen Schülern zu behandeln, und er verwendet zwei Drittheile ſeiner Zeit darauf, unter den Augen der Behörde ſeinen Schülern zu beweiſen, daß das Buch, das er eben leſen ſoll, nicht ächt ſei. Ein Vierter dictirt eine gelehrte Einleitung zu dem Pauliniſchen Briefe, bevor er denſelben anfängt, deren Umfang viermal größer iſt als der Brief ſelbſt. Und das Alles iſt Religionsunterricht. Oder giebt es irgendwo eine Schulordnung von ſolcher Präciſion und Ausführlichkeit, daß ebendadurch jede abweichende Deutung ihrer Anweiſungen ausgeſchloſſen wäre?

Aber die Hauptſchwierigkeit liegt in der unvermeidlichen Allgemeinheit jeder Schulordnung. Ich habe vor zehn Jahren nicht begriffen, warum ich bei dem verewigten Dr. Klaiber einen ſtarken Widerwillen gegen die Berathung und Abfaſſung der neuen Schulordnung für unſere gelehrten Schulen vorfand, deren Entwurf nachher, im Jahre 1848, im Drucke erſchienen iſt; wie er denn auch an den Kommiſſionsarbeiten keinerlei Antheil

*) S. Schuberts Erwerb II, 2, S. 329.

nahm, ungeachtet ſein innerer und äußerer Beruf dazu der entſchiedenſte geweſen iſt. Jetzt bin ich überzeugt, daß Klaiber, wenn er auch etwa Pauluſſche Anwendungen ſolch einer Ordnung ſich nicht als unmöglich dachte, doch darum eine ſtabile Schulordnung nicht gewollt habe, weil er einſah, daß jeder Unterrichtsplan, welcher die Lehrer einer und derſelben Anſtalt zu wirklich gemeinſamer Thätigkeit vereinigen ſoll, in der Anſtalt ſelbſt entſtehen müſſe. Es iſt ganz unrichtig, zu meinen, daß ſechs Lehranſtalten, welche die gleichen Lehrpenſen haben, dabei gedeihen werden, wenn man ihnen den gleichen Lehrplan vorſchreibt, und noch unrichtiger, zu meinen, daß derſelbe Lehrplan für diejenigen Anſtalten paſſe, welche ihre Schüler nur in drei Fünftheilen oder in der Hälfte der Zeit behalten, welche die Schüler jener ſechs Anſtalten in denſelben zubringen. Es iſt unrichtig, denſelben Lehrkurs z. B. für lateiniſche Schulen von zwei Klaſſen und für Schulen von ſechs Klaſſen vorzuſchreiben. Es iſt unrichtig, der einen Confeſſion den Lehrplan der andern aufzunöthigen, auch wenn man für geſonderten Religionsunterricht ſorgt, oder zu meinen, dasjenige könne ein Mittleres und Einigendes zwiſchen Schulen und Schülern zweier Confeſſionen vorſtellen, was den Charakter beider verleugnet. Es iſt unrichtig, von jedem Lehrer in jenen ſechs Anſtalten, und von den Schülern derſelben, welche in der gleichen Klaſſe ſtehen, Eines und Daſſelbe der Leiſtung nach zu fordern und zu erwarten; womit ich keineswegs in Abrede ſtelle, daß die Zielpunkte, bis zu welchen Gymnaſium und lateiniſche Schule führen, und welche die mittlere Kraft der Lehrer und der Schüler erreichen kann und ſoll, für alle Anſtalten derſelben Art mit möglichſter Präciſion feſtzuſtellen ſeien. Alle dieſe Tendenzen ſind unrichtig, es mag nun der Unterrichtsplan als ein Ganzes aufgeſtellt werden, oder es mögen einzelne Theile deſſelben als allgemeine Erlaſſe ausgehen. Die Unrichtigkeit liegt in der Allgemeinheit des Gebotenen, denn unmöglich iſt's ja nicht, daß irgend ein Unterrichtsplan für irgend eine Schule nach ihrem dermaligen Beſtande gerade der rechte ſei; aber zugleich iſt das ſehr unwahrſcheinlich, auch wenn lauter einſichtsvolle Glieder der Behörde denſelben mit Beiziehung activer Schulmänner gemacht haben. Und jedenfalls verfehlt iſt es, wenn man der Lehranſtalt A auferlegt, den Unterrichtsplan deswegen anzunehmen, weil derſelbe der Lehranſtalt B paßt. In — — ging einmal der Befehl aus, daß in derjenigen Klaſſe der lateiniſchen Schule, welche ungefähr unſerer dritten entſpricht, Cornelius Nepos behandelt werden ſolle. Da erklärte der Lehrer der betreffenden Klaſſe in N., er könne den Cäſar, aber jenen Autor könne er nicht. Ein Lehrer, welcher nur den einen kann, den andern aber nicht, verdiente ganz gewiß von jeder Anſtalt eiligſt entfernt zu werden. Dergleichen war aber damals wenigſtens dort nicht Sitte. Ich weiß auch nicht was

geſchah, nur daß der Lehrer ſich ſtandhaft weigerte, den Cornelius zu können. Ich würde, wenn man mir den Lehrer nicht abgenommen hätte, dieſem den Autor gelaſſen haben, welchen er konnte. Aber dergleichen findet ſich, wenn auch nicht in ſo greller Erſcheinung, ich möchte ſagen, an jeder größeren Lehranſtalt; und man darf zufrieden ſein, wenn einfach, nicht zweifach oder dreifach. Die Sache fordert, daß jeder nur das lehre, deſſen er wirklich mächtig iſt, und der allgemeine Unterrichtsplan fordert, daß der Lehrer deſſen mächtig ſei, was ihm zu lehren aufgegeben wird. So wurden einmal in — — die Lehrſtellen der Mathematik*) aufgehoben und den Klaſſenlehrern anbefohlen, Planimetrie und Algebra vom nächſten Halbjahr an zu verſtehen und zu lehren. Das ὄνους ἵππους ψηφίζεσθαι oder das Anbefehlen, daß eine Yacht eine Fregatte ſei, iſt nie mit ſolchem Glanze geübt worden. Denn es kommt noch dazu, daß wohl niemals eine Schulordnung ausgeht, auf deren Beſtimmungen nicht ganz andere Dinge, als die Rückſicht auf das Gedeihen der Sachen, großen Einfluß hätten. Bei jener übrigens unausführbar befundenen Ordnung des mathematiſchen Unterrichts waren es ökonomiſche Gründe: man wollte die Dotation einer Lehrſtelle erſparen. Dann wieder, als man mir einmal heftig zuſetzte, die ſechs Klaſſen der lateiniſchen Schule auf vier zu reduciren, die zwei unterſten, bevölkertſten, deren Schulgeld die Lehrerbeſoldung deckte, abzuſchneiden, war es die nothwendig befundene Gleichheit. Denn wenn ich ſechs Klaſſen behielt, konnten Andere auch wieder ſechs wollen, und die ſechs waren kaum ein paar Jahre vorher überall eingerichtet worden. Wieder einmal kam der Befehl, die Unterrichtsſtunden der Gymnaſialſchüler in Geſchichte, Geographie u. ſ. w. auf diejenigen Tageszeiten, d. h. auf den ſpäten Abend, zu verlegen, wo die „gebildeten" Handwerksgeſellen und Lehrjungen Antheil daran nehmen könnten. Das kam unmittelbar aus der Phantaſie desjenigen Staatsbeamten, welcher ganz zu oberſt über uns ſtand. Man ſage doch ja nicht, dergleichen könne anderswo nicht geſchehen. Quod uni potest accidere, omnibus potest. Wo aber ſolche Rückſichten, welche nicht von der Sache ſelbſt ausgehen, in die Paragraphen einer Schulordnung oder in allgemeine Erlaſſe über das Schulweſen übergehen, da wird auch die Controle der Leiſtungen nur eine auswendige und das Urtheil über dieſelben ein oberflächliches werden. So erſcheint jetzt in — — alljährlich ein Mitglied der Provinzialregierung, was nicht ein Mann vom Fache iſt, in

*) Ein als gelehrter Mathematiker berühmt gewordener, ſeit etlichen Jahren verſtorbener Mann, hat mir geſagt, daß er einmal ohne Weiteres zum Lehrer der lateiniſchen Sprache gemacht worden ſei, deren Anfangsgründe er nicht einmal gelernt hatte.

den Gymnaſien und lateiniſchen Schulen mit dem neueſten Schulplan in der Hand: er wohnt in allen Klaſſen irgend einem Unterricht bei, erforſcht aber nicht und kann nicht erforſchen, ob recht unterrichtet und recht gelernt worden ſei, ſondern er zählt ab, ob gerade ſo viele Stunden, als der Schulplan vorſchreibt, auf jedes Fach verwendet worden ſeien, wobei eine Stunde mehr der Rüge ebenſo würdig erſcheint, als eine Stunde weniger; und die Fortſetzung eines früher anbefohlenen, ſpäter abgethanen Lehrfachs erregt beſonderes Misfallen, und fünf Klaſſen der Lateinſchule, wo der neuſte Schulplan nur vier geſtattet, ſind beinahe eine Auflehnung.

Die Einheit zwiſchen den Obern der Schule und deren Dienern kann weder durch eine vorgeſchriebene Methode, noch durch eine vorgeſchriebene Schulordnung erzielt oder geſichert werden, auch nicht die Einheit zwiſchen den Lehrern einer und derſelben Anſtalt, welche Einheit doch die allernothwendigſte iſt. Sage nicht, dieſe Einheit wohne im Rector; der Rector kann und muß die Einheit vorſtellen, kann ſie aber nicht machen; was alle Vorſteher aller größeren Lehranſtalten, und wären das auch ſolche, die ein Vorſteher ſelbſt geſtiftet hat, beſtätigen werden. Wo wir auch nur zu zweien das gleiche Werk zu beſorgen haben, da iſt es unſere Aufgabe, nicht nur neben-, ſondern miteinander, nicht nur gleichzeitig, ſondern in Einſtimmung zu arbeiten. Aber eben jenes Vorſchreiben und vermeintliche Leiten von Oben macht, daß in der Regel jeder Lehrer, wie der Arbeiter in einer Fabrik, nur auf den ihm zugewieſenen Webſtuhl ſieht. Nichts geht uns ſo ſchwer ein als der Gedanke, daß wir Theile eines Ganzen ſeien und daß wir als Theile zu arbeiten haben. Es iſt nicht immer und überall die gemeine Selbſtſucht, welche uns hindert, in uns ſelbſt Organe zu erkennen, deren Wirkſamkeit der Organismus des Ganzen beſtimmen muß, welche alſo z. B. nur dem Religionslehrer eine Verpflichtung hinſichtlich der religiöſen Bildung der Schüler, oder nur dem Schreiblehrer die Sorge für die Handſchriften, oder nur dem Vorſteher die Einhaltung der äußeren Ordnung zuweiſt, ſich ſelbſt aber davon freiſpricht: es iſt bei edleren Naturen oft ſogar die Pflichttreue und Gewiſſenhaftigkeit, welche macht, daß der Lehrer ſich ſelbſt in den Organismus der Schule nicht einfügt. Eine wahrhaft gemeinſame Thätigkeit mehrerer Lehrer an derſelben Anſtalt kann allein dadurch erzielt werden, daß ſie Gemeinſames hervorzubringen haben, was auch allein Liebe für die Anſtalt erzeugen kann, an welcher ſie miteinander dienen. Denn das kann man alle Tage und ſelbſt in der Kinderſtube ſehen, was der ſcharfſinnigſte Beobachter alles natürlichen Weſens bemerkt, daß der Menſch das mehr liebe, dem er etwas erweiſt, als das, von dem er etwas empfängt. Das Gemeinſame aber, was die Lehrer einer und derſelben Anſtalt miteinander hervorbringen können und ſollen iſt

nichts Anderes, als eben die Methode und der Unterrichtsgang. Die Zielpunkte für die Anſtalten gleicher Art mag die Behörde feſtſetzen; Methode und Unterrichtsgang mit Allem, was dazu gehört, wie die Wahl der Bücher, welche zum Unterrichte dienen, ſind von Gottes und Rechts wegen Sache der Lehrercollegien. Beide ſind ſo innig miteinander verbunden und verwoben, daß man nirgends das Eine gewähren könnte ohne das Andere. Ueberdem muß die Methode, wenn nicht ſtatt derſelben ein faules Herkommen die Einheit in der Schule vorſtellen ſoll, in ſteter Entwicklung begriffen ſein, wovon ich nur ein einziges Beiſpiel anführen will: es wird ſicherlich nicht eine Anſtalt geben, wo man nicht bei'm Sprachunterricht der ältern Klaſſen immer auf's Neue auf Deſiderien hinſichtlich des Sprachunterrichts in den jüngern und jüngſten ſtieße. Es iſt aber beim Unterricht in Religion, Mathematik, Geſchichte, Geographie ganz daſſelbe, und ſogar die erzieheriſche Thätigkeit der Lehrer einer und derſelben Anſtalt fordert einen beſtändigen Austauſch und wechſelſeitige Berichtigung der Anſichten und Vorſtellungen.

Du fürchteſt vielleicht, wenn weder die vorgeſchriebene Methode, noch der gebotene Unterrichtsplan die Einheit des Wollens und Strebens zwiſchen den Obern und Dienern erzielen könne, ſo ſei dieſe Einheit überhaupt ausgeſchloſſen, und die den Schulen übergeordnete Behörde ſo gut als überflüſſig gemacht. Dagegen behaupte ich, jene über Alles wünſchenswerthe Einheit werde erſt dann möglich, wann die blos ſcheinbare und irreleitende Einheit aufgegeben iſt, und, wenn man auf dieſe verzichtet, werde die Oberleitung der Schulen um ſo nothwendiger und um ſo fruchtbarer.

Die Einheit iſt möglich in den Principien und die Principien ſind das Nothwendige, worin Einheit beſtehen ſoll, und die Principien zu erkennen, aufzuſtellen und zu wahren iſt die ſchöne, edle und ſchwierige Aufgabe der Oberbehörde. Principien zu finden und vor der Welt zu bekennen, war vor der erſten franzöſiſchen Revolution vielleicht überflüſſig. Seitdem aber die entgegengeſetzteſten Meinungen und Richtungen nicht nur die Geſellſchaft überhaupt, ſondern auch alle Gewalten im Staate immerfort bewegen, iſt das δὸς ποῦ στῶ für das ganze öffentliche Leben ein unabweisbares Bedürfniß geworden und, meine ich, das unabweisbarſte für die Schule, von der Univerſität an bis zur Schulſtube des geringſten Dorfes. Und zwar iſt es für die Leiter des Schulweſens ſelbſt am nothwendigſten, über die Principien klar zu werden, damit ſie, dem Einfluſſe der hin- und herwogenden Meinung entrückt, zuerſt ſelbſt wiſſen, was ſie wollen, und ihre Untergebenen dann ebenfalls gegen das zufällige Meinen und Rathen nach Außen ſchützen und nach Innen in der rechten Art anweiſen können.

Es iſt mir kein Unterrichtsplan und keine Schulordnung bekannt, die

nicht den Mangel an Principien verriethe. Es wären Principien aufzuſtellen für das Unterrichtsweſen des ganzen Landes und ebenſo in Uebereinſtimmung mit jenen die Principien für die Hauptklaſſen der Unterrichtsanſtalten, ſo daß Jeder, der als höherer oder niederer Lehrer wirken will, voraus wüßte, auf welchem Boden er ſtehen wird, und daß in die Gebiete, welche jetzt das Bild der größten Getheiltheit und Mannigfaltigkeit aufweiſen, eine wohlthätige Einheit käme. Dieſe Principien wären das Compendium, nach welchem auf der Univerſität und in Lehrerſeminarien Pädagogik und Didaktik gelehrt würden; über dieſelben hätte ſich der junge Lehrer, welcher zur Anſtellung kommt, im Colloquium zu erklären, ob er dieſelben verſtehe und ob er ſie anerkenne.

Du wirſt mir vielleicht entgegenhalten, daß keine Schulbehörde ſich entſchließen werde, eine ſchon von ihr ausgegangene Schulordnung für ungültig zu erklären; wirſt auch vielleicht fragen, wie denn angehende, namentlich einzeln ſtehende Lehrer nur mit den Principien in der Hand zurechtkommen könnten? Es ſtände dem gar nicht im Wege, daß die Principien für jede Hauptklaſſe der Unterrichtsanſtalten ausführliche, ja ganz ſpecielle Commentare bekämen, nur nicht als Gebote, ſondern als Rathſchläge gefaßt, und daß beſtehende Schulplane, ſoweit ſie den Principien entſprechen, aus der Kategorie des Gebotes zum edleren Range des Rathes aufſtiegen. Meine aber ja nicht, das wäre wieder das Gleiche: nach Geboten und Verboten über den Unterricht habe ich auch nicht ein einzigesmal verlangen gehört, wohl aber nach gutem Rathe. Gebot und Rath ſind zwei ganz verſchiedene Dinge, ſowohl ihrer Natur und Entſtehung, als ihrer Faſſung und ihrer Wirkung nach. Das Rathen mag zwar auch bisweilen ein Ausfluß des Gefühls der überlegenen Kraft ſein, obgleich ein Rathen ohne Wohlwollen kaum denkbar iſt, was bei'm Gebieten ganz entfernt bleiben kann. Aber die Bewegung im Gemüthe iſt hier jedenfalls eine edlere, weil man ſich damit an die Ueberzeugung des andern wendet, und ihn, wie die Naturrechtslehrer ſagen, als Selbſtzweck anerkennt, während das Gebot aus dem Andern ein bloſes Mittel macht. Dazu kommt noch, daß der Gebietende manchmal meint, ſich nicht ſchämen zu müſſen, oder daß er der Scham durch die Meinung von ſeinem Berufe zum Gebieten widerſteht, wenn er etwas Ungereimtes anbefohlen hat; weil das Gebot Entgegnungen und Widerlegungen von Seiten deſſen abſchneidet, welchem geboten worden iſt, auch weil der Gebietende, wenn der Andere dennoch entgegnet oder eine Widerlegung verſucht, durch Beimiſchung von Zorn der Meinung, die in ſeinem Gebote enthalten war, Nachdruck zu geben pflegt. Denn die Faſſung des Rathes ſelbſt zeigt, daß der Andere, was ihm damit nicht geboten, ſondern angeboten wird, annehmen oder ablehnen könne, und

daß man nicht durch amtliche Stellung oder durch Ungeſtüm, ſondern durch Gründe und Erörterung bei'm Andern etwas ausrichten wolle. Und ſo iſt denn auch die Wirkung verſchieden: das Eine reizt das Selbſtgefühl deſſen, welchem geboten wird, zum Widerſtande: ὁ γὰρ νόμος ὀργὴν κατεργάζεται, das Andere beſchäftigt das Nachdenken, denn es giebt ſich ſchon durch die Faſſung als etwas zu erkennen, das geprüft ſein will und lädt den Empfänger ein, in Gemeinſchaft mit dem Geber die Wahrheit zu ſuchen, welche über Beiden ſteht. Das wäre ein Beweis des rechten Verhältniſſes zwiſchen den Obern und den Dienern, wenn das Wohlwollen und die Einſicht, welche aus den Rathſchlägen der Einen hervorleuchtete, die Andern bewöge, in zweifelhaften Fällen den Rath der Obern ſelbſt nachzuſuchen.

Durch Auffindung und Aufſtellung der Principien für das Unterrichtsweſen Seitens der Obern, und durch die Annahme und Anerkennung derſelben auf Seiten der Diener iſt die Möglichkeit des einheitlichen Strebens und Wollens beider Theile gegeben. Die Wirklichkeit wird ſo unvollkommen bleiben, wie alles Menſchliche. Daß man aber in beſtändiger Annäherung an wirkliche Einheit begriffen ſei, wird zuerſt davon abhängen, daß wahre Principien gefunden werden, in denen das Was, das Warum und das Wozu mit voller Klarheit ausgeſprochen iſt, ſodann von der Stetigkeit und Energie, womit die Obern darüber wachen, daß den Lehrern diejenige freie Bewegung bleibe, ohne welche kein Heil zu hoffen iſt, und daß dabei doch der Unterricht und die ganze Behandlung der Jugend dieſen Principien entſpreche. Hierdurch wird die Aufgabe der Obern um Vieles ſchwerer. Denn der Controle ihrer Leiſtungen kann keine Lehranſtalt entbehren, und je ſelbſtändiger eine ſolche iſt, deſto mehr muß die Prüfung ihrer Leiſtungen in's Einzelne gehen. Es werden daher diejenigen, welche die Controle üben, nicht nur längere Zeit auf die Unterſuchung des innern Standes jeder Lehranſtalt — obwohl nicht alljährlich — zu verwenden haben, ſondern auch neben der Einſicht in die Lehrſtoffe diejenige wirkliche Erfahrung im Unterrichten und in der Leitung der Jugend mitbringen müſſen, wodurch ihr Commiſſorium beglaubigt wird.

Ueber Gymnaſial-Reform.

[Zeit.] Nicht nur die großen Gegenſätze in denen ſich die menſchlichen Intereſſen bewegen und entwickeln, ſind belehrend und anregend, indem ſie gleichſam noch getrennt die Elemente einer Organiſation enthalten und alle Intereſſirten faſt zwingen, nach der Aufhebung der Spannung und

nach der Vereinigung des Getrennten zu trachten, ſondern auch willkürliche Uebertreibungen, idiotiſche Einfälle und ungeordnete Bedenken üben oft noch einen wohlthätigen Einfluß auf die Bearbeitung einer Frage, indem ſie dazu Anlaß geben, manche Seite einer Angelegenheit, ja, ſelbſt Grundvorausſetzungen, in denen man ſich zu ſicher glaubte, von neuem zu beleuchten und tiefer zu begründen.

So hat die Gymnaſialfrage bis jetzt alle die Vortheile genoſſen, welche der Kampf der Gegenſätze, der Stolz und die Selbſtüberhebung der Prinzipien, die in ihrer Einſeitigkeit den Ruhm der Ganzheit und Vollendung zu erringen ſuchten, und das edle und uneigennützige Streben, das Recht der Einſeitigkeit anzuerkennen und für die Löſung der Frage nutzbar zu machen, ihr geboten haben. Das formelle und materielle Princip, die ſich bis jetzt um die ausſchließliche Herrſchaft in dem Gymnaſium geſtritten haben, mußten, um ihre Anſprüche zu behaupten, ſelbſt ihre Einſeitigkeit aufgeben und, um den Argwohn der Welt zu beſänftigen, zeigen, daß ſie wirklich etwas Ganzes ſeien und jedes das andere in ſich enthielten. Die Einſeitigkeiten ſelbſt haben dadurch einer unparteiiſchen Behandlung der Frage vorgearbeitet und eine Löſung vorbereitet, der ſich die Gegenwart nähert und die eine befriedigende Organiſation der Gymnaſien begründen wird.

Aber auch Einfälle und unerwartete Ueberfälle, die von keinem der beiden Gegenſatze und gleichſam nur von Freibeutern und Piraten ausgingen, haben oft zur Beſchleunigung der Löſung und ſchärfern Faſſung der Frage beigetragen. Ihre Wirkung iſt ſelbſt dann noch eine nützliche, wenn ſie, wie die Flugſchrift, die jetzt die Oeſterreicher beſchäftigt *), die beſtehende Ordnung in Verwirrung ſetzen wollen und, ohne daß ſie es beabſichtigten, den Betheiligten zeigen, was ſie am Beſtehenden haben und wie viel und wie Bedeutendes von demſelben zu erhalten iſt. Jedenfalls anregender aber ſind die Einfälle derjenigen, die mit einem Schlage in den Gymnaſien tabula rasa herſtellen und den Grund ſelbſt, auf dem die ganze Gymnaſialbildung bis jetzt beruht hat, abtragen wollen.

Die Einfälle und Angriffe der letztern Art ſind nicht neu; ſie haben ſich im Lauf der Debatte während der letzten funfzig Jahre beſtändig wiederholt, aber ſie bilden immer wieder einen dringenden Anlaß zur Rechenſchaftsablegung über die tauſendjährige Einrichtung des modernen Unterrichts. In der neueren Zeit werden ſie nur kühner, heftiger und ſummariſcher, und bei der Zuſtimmung, die ſie in vorherrſchenden Neigungen der Gegen-

*) Die Gymnaſialreform in Oeſterreich. Leipzig 1858.

wart finden, müſſen ſie auch neue Rechtfertigungen des Grundes, auf dem unſer Gymnaſialunterricht beruht, hervorrufen.

Jetzt ſind wieder zwei ſolcher Angriffe an's Licht getreten. Der eine richtet ſich gegen allen Unterricht in den alten Sprachen, der andere gegen die ganze alte Bildung.

Ein Reformer, der in dieſen Tagen dem jetzigen Gymnaſial-Unterricht den Krieg erklärt hat*), verlangt nichts mehr und nichts weniger, als daß das Studium der alten Sprachen, ja überhaupt der „fremden Sprachen aus dem offiziellen Lehrplan deutſchen Unterrichts als Ballaſt über Bord geworfen werde. Ueber die ernſte Miene, mit der dieſer Radical-Reformer von nachtheiligem Einfluß des Studiums der fremden Sprachen auf die Entwicklung der Jugend ſpricht, — über die Unſchuld, mit der er der goldenen Zeit entgegenſieht, in der die bildenden Elemente des Alterthums auch in deutſcher Sprache in deutſche Anſchauung übergeführt werden — über die naive Unbefangenheit, mit welcher derſelbe Weltverbeſſerer, der auf den Univerſitäten nur noch Fachſtudien dulden will und das Heil Deutſchlands in einer chineſiſchen Erſtarrung erblickt, zugleich die Schüler der Gymnaſien, ohne den Umweg durch die Grammatik und das Lexikon, zu „ſelbſtthätigem geiſtigen Wirken und Schaffen" erheben will — über das Alles werden die deutſchen Pädagogen und Schulmänner nur lächeln. Allein Eine Wendung, die der Verfaſſer zu ſeiner Rechtfertigung anbringt, werden wir doch ernſtlicher ins Auge faſſen müſſen, da ſie nicht nur ſeinen wohlgemeinten Verbeſſerungsplänen, ſondern auch der zunehmenden Abneigung gegen die klaſſiſchen Studien zu Grunde liegt. Indem er ſich nämlich darauf beruft, daß es den Völkern des Alterthums möglich war, „auf directem Wege" zu ihrer Disciplin und Bildung zu kommen, meint er, daß auch den neueren Völkern dieſer Weg nicht verſchloſſen ſei und daß ſie nicht unter der Anleitung und Führung der Heiden zu ihrer Civiliſation zu kommen brauchen.

Etwas ernſter und anſehnlicher iſt eine Ausführung, die der verſtorbene Baſtiat im Jahr 1848 gegen den Unterricht im Alterthum veröffentlicht und die jetzt einen deutſchen Ueberſetzer gefunden hat.**) In dieſer Abhandlung weiſt Baſtiat nach, wie die Vorliebe für das griechiſche und römiſche Alterthum in dem Frankreich des vorigen Jahrhunderts eine über-

---

*) Reform des Unterrichts und der Preſſe im Geiſte der Humanität. Berlin. 1858.

**) Friedrich Baſtiat, der klaſſiſche Unterricht und der Sozialismus. Aus dem Franzöſiſchen. Hannover. 1858.

ſpannte Vorſtellung von der Staats-Allmacht, die ſchwärmeriſche Geſetzgebungs-Manie Rouſſeau's und endlich den Sozialismus erzeugt hat. Er weiſt ferner nach, wie die Bewunderung Sparta's und Rom's den Schrecken der Revolution hat hervorrufen und rechtfertigen helfen und wie überhaupt die Geſchichte des neueren Frankreich unter dem Einfluß des klaſſiſchen Unterrichts nur eine unendliche Reihe von Kämpfen und Revolutionen ſein konnte, bei denen es ſich immer nur um die Frage handelte, welchen Träumern die Macht überlaſſen werden ſolle, gleich Lykurg mit dem Volk, wie mit einem beliebigen Stoff, ſeine Verſuche anzuſtellen. Die Univerſität mit ihrem Zwangsgebot des klaſſiſchen Unterrichts, ſagt Baſtiat, hat dem Gang des menſchlichen Geiſtes unter uns eine falſche Richtung gegeben und führt ihn zu den vergifteten Quellen des Alterthums, ſo daß unſer unglückliches Vaterland immer gezwungen iſt, ſeine Vergangenheit von neuem anzufangen und dieſelben Leiden wieder zu koſten: erſt litterariſchen Platonismus, dann revolutionaire Gütergemeinſchaft, endlich Soldaten-Deſpotismus — und das Alles noch dazu in unaufhörlichem Kreislauf.

Was nun zunächſt unſeren berliner Reformer betrifft, ſo iſt es ein für ihn unglücklicher Umſtand, daß die germaniſchen Völker, als ſie die klaſſiſche Welt ſich unterwarfen, römiſches Recht, römiſche Moral, Staats-Anſchauung und Städte-Ordnung ſich aneigneten, mit ihrem Weſen verarbeiteten und noch jetzt mit dieſer Verarbeitung beſchäftigt ſind. Ein Schul-Unterricht, der das römiſche Alterthum mit deſſen griechiſchen Vorausſetzungen zu ſeiner Grundlage gemacht hat, iſt deutſch, national und germaniſch — er thut und wiederholt, was die Germanen ſeit ihrem erſten Auftreten und während ihrer ganzen Geſchichte gethan haben. Iſt aber deshalb der Unterricht in den Sprachen des Alterthums, in ſeiner Litteratur, in ſeiner urſprünglichen Lebensform nothwendig? Hierauf iſt die einfache Antwort der Geſchichte, daß noch kein Volk etwas Bedeutendes geleiſtet und ſelbſt ſeine Originalität rein zur Darſtellung gebracht hat, ohne die vorhergehende Lebensform zu verarbeiten und in ſeinem höhern Lebensgeiſt zu reproduziren. So hatte der Römer an der griechiſchen Welt ſeinen Gegenſatz und ſeine Nahrung und den Reiz zu ſeiner eigenthümlichen Ausbildung. Für ſeine Religion, Kunſt und Philoſophie hat der Grieche die Weisheit, Kunſt und Tradition des Orients benutzt und umgeſchaffen, und im Orient ſelbſt hat ſich ein Volk über das andere erhoben, je nachdem ſein Genius die Kraft hatte, die Naturgewalt mehr als ſeine Vorgänger zu bändigen und zu brechen und die Befreiungsverſuche derſelben in ſeiner höheren Anſchauung gründlicher fortzuſetzen.

Der Schulunterricht bleibt daher der Methode der Weltgeſchichte treu, wenn er die Kenntniß des Alterthums, zumal des Alterthums, das noch im

perſönlichen Leben der Gegenwart enthalten iſt, unterhält, belebt und ſteigert und die Umbildung des lebendigen Geſchichtsſtoffs in die höhere Individualität des neuern Volksthums vermittelt. Der Schulunterricht, der das römiſche Alterthum mit ſeiner griechiſchen Baſis in ſeiner urſprünglichen Form vor die Jugend hingeſtellt, iſt ein inneres Lebenselement des germaniſchen Volksthums.

Aber Baſtiat's Klagen und — Beweiſe? Er hat Recht, aber nur für Frankreich. Hier war die Bewunderung des Alterthums und die Rückkehr zu demſelben nur eine Rückkehr und eine Reaction des Alterthums ſelbſt gegen die germaniſche Ordnung, die die fränkiſchen Eroberer in ihrem Königthum, in ihrem Adel und in dem induſtriellen Bürgerthum eingeführt und geſchaffen hatten. Die galliſch-römiſche Bildung, auf welcher die germaniſche Ordnung ſich aufgerichtet hatte, ſtieg aus den Grundlagen des Lebens hervor und ſtürzte das germaniſche Gebäude in Trümmer. Das Alterthum, welches die eingedrungenen Franken nicht ganz überwältigen und verarbeiten konnten, feierte ſeinen einſeitigen und ausſchließlichen Triumph. Der Germane geht einen andern Weg; er ſteht höher; er ringt mit dem Alterthum, um es in ſeinen Dienſt zu nehmen und es als Zeugen ſeiner Schöpferkraft umzugeſtalten; er braucht es als ſeinen Boden, um ſich auf ihm in ſeiner ganzen Größe aufrichten.

IV. Archiv des Schulrechts.

Holſtein. [Normativ für eine Maturitätsprüfung der Abiturienten auf den höheren Lehranſtalten des Herzogthums Holſtein.] Kopenhagen, den 9. December 1857. § 1. Jeder Schüler welcher ſich den akademiſchen Studien widmen will, hat, um zum Abgange auf die Univerſität ein Zeugniß der Reife zu erlangen (§ 4 des Regulativs vom 28ſten Januar 1848) und ſelbiges bei der Meldung zu Amts- oder akademiſchen Examinibus event. produciren zu können, an der der Zeit von ihm beſuchten Lehranſtalt ſich einer Maturitätsprüfung zu unterziehen.

§ 2. Zu dieſer Prüfung werden, falls nicht eine ſpecielle Dispenſation des Miniſteriums erwirkt worden, nur ſolche Schüler zugelaſſen, welche im Ganzen 2 Jahre eine erſte Klaſſe der hiebei in Betracht kommenden höheren Lehranſtalten des Herzogthums Holſtein beſucht haben.

§ 3. Die Abiturienten haben ſich ein Vierteljahr vor dem Schluſſe des Semeſters bei dem Rector, reſp. dem Director der Lehranſtalt zu dieſer Prüfung zu melden (cf. § 21. des Regulativs für die Gelehrtenſchulen vom 28ſten Januar 1848).

§ 4. Die Prüfungs-Vornahme findet halbjährlich, resp. um Ostern und Michaelis möglichst gleichzeitig mit den allgemeinen Klassenprüfungen jeder Schule (§ 20 des Regulativs vom 28sten Januar 1848), wenn auch im Ganzen für die Theilnehmer an dem Maturitäts-Examen abgesondert, statt, und zerfällt in einen schriftlichen und einen mündlichen Theil.

§ 5. Für die Abhaltung der Prüfung, welcher übrigens der Inspector der Holsteinischen Gelehrtenschulen stets, wo er will, beiwohnen kann, darf vom Rector, resp. Director der betreffenden Anstalt die Thätigkeit eines jeden an derselben unterrichtenden Lehrers in Anspruch genommen werden; indes gilt dabei als allgemeine Regel für die mündliche Prüfung, daß in jeder Disciplin von demjenigen Lehrer examinirt werde, welcher in dieser den Unterricht in der ersten Klasse ertheilt. Die zu stellenden Aufgaben und schriftlichen Fragen, sowie etwanige sonstige Details der Prüfung werden durch einen Beschluß des Lehrercollegiums jeder Schule speciell bestimmt, und haben in solcher Hinsicht die Schul-Rectorate, resp. Directorate das Erforderliche stets rechtzeitig zu veranlassen.

§ 6. Der Zweck der Maturitäts-Prüfung besteht darin, für die zur Universität abgehenden Schüler den Erfolg des von ihnen durchgemachten Schulcursus nicht sowohl mit Rücksicht auf einzelne vielleicht nur zeitweilig angelernte Kenntnisse, als vielmehr darnach schließlich festzustellen, ob sie nach Umfang und Art ein solches Wissen und diejenige Reife des eignen Denkens und Urtheilens erworben haben, die für erforderlich zu erachten, um akademische Studien mit Nutzen zu beginnen.

§ 7. Geprüft werden die Abiturienten in allen regulativmäßigen Gegenständen des Gymnasial-Unterrichts (cfr. insbesondere § 5 des Regulativs vom 28sten Januar 1848).

§. 8. Die schriftlichen Arbeiten werden unter Aufsicht eines Lehrers angefertigt und ist dabei den Examinanden der Regel nach weder die Benutzung eines Lexikons, noch einer Grammatik, noch sonstiger Hülfsmittel zu gestatten.

Die Arbeiten bestehen:

1) in einer größeren lateinischen Uebersetzung, für die das deutsche Pensum dictirt wird, falls es nicht in Abschrift oder in einem gedruckten Werke den Examinanden vorgelegt werden kann;
2) in einem deutschen Aufsatze, dessen Thema jedoch nicht außerhalb des nach dem vorangegangenen Schulunterrichte bei den Examinanden vorauszusetzenden Wissens- und Begriffskreises gelegen sein darf;

3) in der Ueberſetzung eines kürzeren deutſchen Dictats in das Griechiſche;
4) in der Löſung zweier Aufgaben aus der Mathematik, einer geometriſchen und einer arithmetiſchen;
5) in der Beantwortung von 4 Fragen des poſitiven Wiſſens aus dem Gebiete reſp. der Religionslehre, der Geſchichte, der Kunde des claſſiſchen Alterthums und der Naturwiſſenſchaften.

Die verſchiedenen einzelnen Aufgaben der ſchriftlichen Prüfung, für die übrigens im Ganzen nur eine Zeit von höchſten $2^1/_2$ Tagen geſtattet wird, ſind den Examinanden in der Weiſe mitzutheilen, daß dadurch ihnen die Benutzung unerlaubter Hülfsmittel thunlichſt erſchwert wird.

§. 9. Die mündliche Prüfung, deren Dauer ſich im Allgemeinen nach der Zahl der Abiturienten richtet, aber nicht über 2 Tage hinausgehen darf, ſoll den Examinanden Gelegenheit geben, ſowohl die Gründlichkeit als den Umfang ihres Wiſſens darzuthun, insbeſondere aber zu zeigen, inwieweit ſie ihre Kenntniſſe gegenwärtig haben und klar darzulegen verſtehen.

Bei derſelben iſt ein angemeſſenes Stück aus einem lateiniſchen und griechiſchen Schriftſteller, und zwar aus der Zahl derjenigen, welche in der erſten Gymnaſial-Klaſſe geleſen werden, zu überſetzen und ſprachlich wie ſachlich zu erklären, außerdem aber den der Theologie ſich widmenden Abiturienten eine Stelle aus dem alten Teſtamente in der Urſprache zum Ueberſetzen vorzulegen. Ferner ſind aus einem Däniſchen und einem Franzöſiſchen, und falls auch die Engliſche Sprache zu den Unterrichtsgegenſtänden der erſten Klaſſe an der betreffenden Schule gehört, ebenfalls aus einem Engliſchen Schriftſteller einzelne Stellen, die von den betreffenden Abiturienten während ihrer Schulzeit nicht geleſen worden, zu überſetzen, und endlich den Examinanden Fragen:

a) aus der Religionslehre,
b) der Geſchichte und der Geographie,
c) der Mathematik,
d) den Naturwiſſenſchaften und
e) der deutſchen Litteraturgeſchichte, ſowie der Rhetorik

vorzulegen.

§ 10. Für die Anforderungen, denen die Schüler im Examen in Anſehung ihrer Reife zu genügen haben, dienen im Allgemeinen folgende Beſtimmungen als Maßſtab:

1) Während bei der ſchriftlichen lateiniſchen Arbeit grammatiſche Cor-

rectheit und Latinität des Stils zu verlangen ist, genügt für das schriftliche griechische Pensum Sicherheit in den grammatischen Regeln und der Accentlehre. Bei der mündlichen Uebersetzung aus einem lateinischen und griechischen Classiker muß der Examinand die ihm vorgelegte Stelle richtig und in gutem Deutsch zu übersetzen und den Sinn derselben deutlich zu erklären, auch prompt und prácis auf die Fragen, die in sprachlicher und sachlicher Hinsicht über die Stellen, oder zu denselben gethan werden, zu antworten im Stande sein: ebenso muß er auf Erfordern einige Uebung im mündlichen Lateinischen Ausdruck an den Tag legen können.

2) In der hebräischen Sprache sollen die Abiturienten, für welche diese Prüfung eintritt, die Hauptregeln der Grammatik sowohl in der Formenlehre, als in der Syntax kennen und im Stande sein, ein nicht zu schweres Pensum aus den historischen Büchern, oder aus den Psalmen zu übersetzen und zu erklären.
3) Bei dem deutschen Aufsatze ist zunächst eine richtige Auffassung des Thema's nebst einer eingehenden Durchführung desselben nach folgerechter Eintheilung zu fodern, und muß die Darstellung nicht nur sprachlich correct und gewandt, sondern zugleich klar und der Sache angemessen sein.
4) In den neuern Sprachen, die außer der Muttersprache Gegenstand der Prüfung sind, hat der Examinand beim Uebersetzen Leichtigkeit des Verständnisses auch eines nicht zu schweren Dichterwerkes und eine hinlängliche Kenntniß der grammatischen Regeln darzuthun.
5) In der Religion soll der Examinand, insofern er der Lutherisch-Evangelischen Landeskirche angehört, oder auch sonst an dem Religions-Unterrichte der Schule etwa Theil genommen hat, ein klares Verständniß der Hauptwahrheiten des Christenthums und speciell der Unterscheidungslehren des protestantischen Bekenntnisses besitzen, und mit den bezüglichen Stellen der heiligen Schrift, wie auch den wichtigsten und folgereichsten Begebenheiten der Kirchengeschichte bekannt sein.
6) In der Geschichte soll der Examinand die Hauptbegebenheiten und Erscheinungen der Universalgeschichte, insbesondere aber der alten, und außerdem der deutschen und dänischen Geschichte mit ihren nächsten Vorgängen und Folgen näher anzugeben im Stande sein.
7) In der Geographie ist eine allgemeine Kunde der astronomischen und physikalischen Verhältnisse des Erdkörpers, sowie eine nähere

Bekanntſchaft mit der Hydrographie und Orographie Europa's ſammt einer Ueberſicht der politiſchen Geographie deſſelben zu fordern.

8) In der Mathematik ſollen dem Examinanden und zwar
   a) in der Geometrie: die Sätze der Planimetrie und der Stereometrie mit Ausſchluß jedoch der Kegelſchnitte, und
   b) in der Arithmetik: die Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades incl., ſowie die Lehre von den Logarithmen, den Progreſſionen und den Kettenbrüchen, endlich die Combinationslehre

   bekannt ſein.

9) In den Naturwiſſenſchaften iſt von dem Examinanden eine klare Anſchauung insbeſondere der beim Unterrichte durch Experimente dargeſtellten wichtigſten Naturerſcheinungen und ihrer Geſetze, ſowie einige Kenntniß der anorganiſchen Chemie zu fordern, wobei es jedoch beſonders anzuerkennen ſein wird, wenn jemand die einzelnen Erſcheinungen auf allgemeinere Principien und Fundamentalſätze zurück zu führen verſtehen ſollte.

10) In der deutſchen Litterärgeſchichte muß der Examinand die Hauptſchriftſteller aus der Blüthezeit der neueren Deutſchen Litteratur (ſeit Hagedorn und Häller) kennen und einige Bekanntſchaft mit den Hauptwerken der ſchönen Litteratur aus dieſer Periode beſitzen.

11) In der Rhetorik hat der Examinand Kenntniß der verſchiedenen Stil- und Dichtungs-Arten, ſowie der hauptſächlichſten Tropen und Figuren darzuthun.

§ 11. Zur Durchſicht der gelieferten ſchriftlichen Arbeiten circuliren entweder dieſelben unter allen Mitgliedern des Lehrercollegiums der Schule, oder aber es wird, ſoweit nach dem Ermeſſen des Rectorats oder Directorats die reſpectiven Arbeiten dazu ſich eignen, zu deren Verleſung eine Sitzung des Collegiums anberaumt, während das mündliche Examen ſtets vor dem verſammelten Collegium ſtattfindet. Jedes Mitglied deſſelben iſt in Anſehung der Zeugnißertheilung ſtimmberechtigt, und hat demgemäß auch während des Examens ſowohl die ſchriftlichen als die mündlichen Leiſtungen jedes Examinanden nach den einzelnen Prüfungsgegenſtänden geſondert ordnungsmäßig näher zu würdigen und reſpective für ſich zu praediciren, wobei im Allgemeinen die Anwendung der Special-Prädicate: ſehr gut (3), gut (2), nicht ungenügend (1) ungenügend (0) empfohlen wird.

Das Ergebniß der ganzen Prüfung iſt hiernach in einer desfalls reſpective von dem Rectorate oder Directorate zu berufenden beſonderen Confe renz des Lehrercollegiums zwar ſchließlich nach dem geſammten Eindrucke,

den der dargelegte Vorrath an positivem Wissen sammt der bewiesenen Gewandheit in der Anwendung desselben hinsichtlich der geistigen Reife jedes Examinanden hinterläßt, zu bestimmen; jeder Votirende muß jedoch allemal im Stande sein, sein Votum auf Grund der von ihm notirten Special-Prädicate, sowie unter gehöriger Berücksichtigung der Wichtigkeit der verschiedenen Examens-Fächer, in denen der Examinand mehr oder weniger gut bestanden ist, desgleichen endlich etwa auch der von selbigem während seiner Schulzeit gezeigten allgemeinen Tüchtigkeit näher zu motiviren.

§ 12. Für das nach Beschluß der absoluten Majorität des Lehrercollegiums dem Examinanden endlich zu ertheilende und nach einem näher vorzuschreibenden Formulare einzurichtende Zeugniß sind 3 Prädicate:

völlig reif,
reif, und
nicht unreif

zulässig, und zwar ist in Ermangelung einer absoluten Majorität für das eine oder das andere Prädikat allemal nur der mittlere Zeugnißgrad, event. bei Stimmengleichheit über zwei auf einander folgende Prädicate, derjenige Grad, für den eine Majorität der 4 obersten Lehrer sich erklärt hat, ohne eine solche aber stets der niedrigere Grad zu verleihen.

§ 13. Nachdem über den von jedem Examinanden verdienten Grad der Reife ein Beschluß gefaßt worden, verständigt sich das Lehrercollegium zugleich über ein dem Abiturienten wegen des während seiner Schülerzeit von ihm bewiesenen Fleißes und Betragens zu ertheilendes Testat, welches als besonderer Zusatz mit in das Maturitäts-Zeugniß aufzunehmen ist.

Ueber den ganzen Hergang und die stattgehabten Abstimmungen, bei denen übrigens von oben nach unten, d. h. von den oberen Lehrern zuerst votirt wird, ist schließlich ein Protocoll aufzunehmen, und von allen Lehrern zu unterschreiben, und erst hienach jedem einzelnen Abiturienten vor der Lehrer-Conferenz der Inhalt des ihm zuerkannten Zeugnisses durch den Rector oder Director zu verkündigen. Nachdem die schriftliche Ausfertigung des Zeugnisses besorgt worden, wird dasselbe mit der Lehrer Unterschrift und dem Siegel der Schule versehen dem Betreffenden zugestellt.

Vorstehendes im Anschlusse an den § 22 der Altonaer Gymnasienordnung vom 10ten Februar 1844, sowie den § 4 des Regulativs für die Gelehrtenschulen vom 28sten Januar 1848, resp. den § 2 des provisorischen Regulativs für das Rendsburger Realgymnasium vom 28sten September

1854 entworfene Normativ iſt hierſelbſt genehmigt und wird zur Nachachtung für Beikommende hiermittelſt bekannt gemacht.

Königliches Miniſterium für die Herzogthümer Holſtein und Lauenburg, den 9ten December 1857.

I. J. Unsgaard.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

C. V. H. B. Lübſen, Ausführl. Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Ebne und körperliche Geometrie. Zum Selbſtunterricht mit Rückſicht auf die Zwecke des prakt. Lebens bearbeitet. 3. Auflage. Mit 193 Figg. im Text. Hamburg, Meißner. 177 S. 1 Thlr.

L. Kambly, Prof. am Eliſ. G. in Breslau. die Elementar-Mathematik für den Schulgebrauch bearbeitet. 1. Theil Arithmetik und Algebra. 122 S. 12½ Sgr. 3. Aufl. 2. Theil Planimetrie. 4. Aufl. 103. S. 12½ Sgr. 3 Theil. Ebne und ſphäriſche Trigonometrie. 3 Aufl. 66 S. 12½ Sgr. Breslau, Hirt.

A. Beyer, Prof. am G. in Neu-Stettin, Lehrbuch der Elementar-Arithmetik für den Schul- und Selbſtunterricht. Berlin, Oehmigke. 192 S.

Dr. Barfuß, Lehrbuch der Arithmetik. Mit Vorwort von Dr. Kunze. Weimar, Böhlau 292 S. 1 Thlr.

Schoof, Oberl. am G. in Clausthal, Arithmetik und Algebra für höhere Lehranſtalt. und zum Selbſtunterricht. 2 Hft. Potenzen, Wurzeln und Log., Reihen, Kettenbr. und dioph. Gl. Hannover, Hahn. 187 S. 20 Sgr.

Dr. A. Dilling, Gymn. L., Auflöſungen und Reſultate zu der Sammlung von Aufgaben und Beiſpielen aus der beſondern und allgemeinen Arithmetik und der Algebra. Braunſchweig, Schwetſchke. 292 S. 1 Thlr.

J. Meyer, Rechenbuch für den Schulgebrauch. 1. Heft. Die 4 Grundrechnungen mit unben. und gleichben. ganzen Zahlen. Hannover, Hahn. 64 S. Sgr.

Derſelbe. Antwortenheft. Reſultate nebſt Zwiſchenreſultaten, Ausrechnungen und Anm. zu dem Rechenbuch ꝛc. 1. Hft. Hannover, Hahn. 28 S. 2 Sgr.

C. VI. Dr. E Külp, Prof. an der h. Gewerbeſch. in Darmſtadt, Lehrbuch der Experimentalphyſik. In 4 Bänden. 2. Bd. Die Lehre vom Schall und vom Licht. 464 S. 1 Thlr 22 Sgr. Darmſtadt, Diehl.

Dr. K. Stammer, Chemiſches Laboratorium. Anleitung zum Selbſtunterricht in der Chemie. 3. Theil. Gießen, Ricker. 609 S.

E. Kahl, Lieut. und L. an der K. Kriegsſch. in Dresden, Mathematiſche Aufgaben aus der Phyſik nebſt Auflöſungen. Zum Gebrauch an höhern Lehranſt. und zum Selbſtunterr. 1. Abth. Aufgaben 165 S. 24 Sgr. 2. Abth. Auflöſungen 137. S. 20 Sgr. Leipzig, Teubner.

C. VII. Dr. Caſſian, Prof. am G. in Chur, Geographie der ſchweizeriſchen Eidgenoſſenſchaft für Schule und Haus. Mit einer lithographirten Tafel. Chur, Hitz. 166 S. 12 Sgr.

C. Meyer, Oberl. am G. in Celle, Geographie für die Mittelklaſſen höherer Lehranſtalten. Celle, Capaun. 118 S.

Derſelbe, Kleine Geographie für Schulen. Celle, Schulze. 51. S.

F. Körner, Prof. an der höh. Handelsakad. in Peſt, Vaterländiſche Bilder aus Ungarn und Siebenbürgen, der Woiwodina und dem Banat, Kroatien, Slavonien, der Militärgrenze und Dalmatien. In Schilderungen aus Natur, Geſchichte, Induſtrie und Volksleben. 1. Abth. Bilder aus Ungarn. Mit 70 eingedruckten Abbild. Leipzig, Spamer. 160 S.

Dr. E. Große, L. an der h. B. in Aſchersleben, Deutſchlands Culturpflanzen. Leipzig, Abel. 192 S 20 Sgr.

Dr. L. Glaſer, Naturgeſchichte der Inſecten mit beſonderer Berückſichtigung der bei uns einheimiſchen für die gebildete Jugend höherer Lehranſtalten ſowie überhaupt für Naturfreunde überſichtlich dargeſtellt und mit einer Inſectenflora verſehen. Caſſel, Fiſcher. 321 S. 1 Thlr. (Der Bilderatlas iſt unter der Preſſe.)

Dr. J. Leunis, Prof. am Joſeph. in Hildesheim, Synopſis der drei Naturreiche. Handbuch für höhere Lehranſtalten und für Alle, welche ſich wiſſenſchaftlich mit Naturgeſchichte beſchäftigen und ſich das Selbſtbeſtimmen der Naturkörper erleichtern wollen. Mit vorzüglicher Berückſichtigung der nützlichen, und ſchädlichen Naturkörper Deutſchlands ſowie der wichtigſten vorweltlichen Thiere und Pflanzen bearbeitet. 2. gänzlich umgearbeitete, mit mehreren hundert Holzſchnitten und der etymologiſchen Erklärung ſämmtlicher Namen vermehrte Auflage. 1. Theil Zoologie. 2 Hälfte, 1. Abth. Bogen 23—42. Mit 250 Abbild. auf 200 Holzſtöcken. Hannover, Hahn. 1 Thlr. 7½ Sgr.

Dr. Kützing, Prof. an der Realſch. zu Nordhauſen, die Elemente der Geographie als Lehr- und Leſebuch für Gymnaſien, Real-, Bürger- und Töchterſchulen. 3. Aufl. Nordhauſen, Büchting. 128 S. 12 Sgr.

E. von Seydlitz, Schulgeographie. 8. Bearbeitung des Leitfadens für den geogr. Unterricht. Von Dr. Schirrmacher, Oberl. in Liegnitz. Mit 19 eingedruckten Skizzen. Breslau, Hirt. 233 S. 17½ Sgr.

Dr. H. Metger, Subr. am G. in Emden, Nautiſche Geographie. 1. Theil. Mathematiſch-aſtronomiſche Geogr. Mit Figg. und Sternkarte. Hannover. Helwing. 53 S.

Dr. Blancs Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl. Von Dr. A. Dieſterweg. 8—10. Hft. Braunſchweig, Schwetſchke. 15 Hefte à 16 Bogen à 10 Sgr.

S. Schilling's Grundriß der Naturgeſchichte. 6. Bearbeitung. Kleinere Ausgabe a. u. d. T.: Kleine Schul-Naturgeſchichte. Mit 543 Abbild. Breslau, Hirt. 198 S. 17½ Sgr.

C. VIII. J. Merling, Muſikaliſches Laienthum. Leipzig, Merſeburger. 119 S. 15 Sgr.

Fr. Brauer, Org. in Naumburg, der Pianoforteſchüler. Neue Elementarſchule 2. Heft. 64 S. 1 Thlr. Leipzig, Merſeburger.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 7. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. a. [Die Direction des k. Seminars für gelehrte Schulen in Breslau] iſt, nachdem der Oberconſiſtorialrath Prof. Dr. Middeldorpf mit Hinſicht auf ſeine zerrüttete Geſundheit die Enthebung von der 35 Jahre geführten Direction nachgeſucht und erhalten, den beiden K. Provincialſchulräthen Dr. Scheibert und Dr. Stiewe übertragen worden. (Schl. Ztg.)

— d. Die Zeitungen nennen jetzt mehrfach die Namen der prämiirten Eleven der Bauakademie. Es findet ſich, daß die beſten derſelben Schüler von höhern Bürgerſchulen geweſen ſind. Iſt es den h. Bürgerſchulen zu verdenken, wenn ſie mit Befriedigung darauf blicken und mit Bedauern ſich die Entlaſſung zum Studium des Baufachs entzogen ſehen? Wir meinen, wenn der Herr Miniſter von der Heydt ſeine höhern Beamtenſtellen nur von Schülern des Gymnaſiums will eingenommen wiſſen, ſo braucht doch deswegen der h. B. ein ſo natürliches Recht nicht entzogen zu werden. Von der großen Zahl der jetzigen Akademiker wird ja doch nur ein geringer Theil einmal Geheimer Oberbaurath, und man könnte ja dazu immer das Gymnaſialzeugniß zur Bedingung machen. Wenn die Geheimen Oberbauräthe im Preußiſchen Staat Alles zu bauen hätten, nur dann möchte doch erſt das Contingent der h. B. nothwendiger Weiſe unausgehoben bleiben müſſen; ſo lange aber wird man immer eine Maßregel bedauern, die in der That culturpolitiſch von größerer Tragweite iſt, als es auf den erſten Blick erſcheint.

— Programme. 1858. Höhere Bürgerſchulen. Berlin. K. Realſchule. Dir. Ranke. Abh. Brandenburgiſche Studien. Vom Oberlehrer J. Voigt.

— — Gewerbſchule. Dir Dr. Köhler. Abh. Henry Wadsworth Longfellow. Vom Oberlehrer Dr. Büchmann.

— Cüſtrin. Dir. Wilski. Ohne Abh.

— Potsdam. Dir Dr. Baumgardt. Abh. Ueber Seilcurven. Vom Oberlehrer Dr. Spieker.

— Landsberg. Rect. Dr. Alberti. Abh. On the beauties in Shakespeare's Othello. Von Klanke.

— Perleberg. Dir. Dr. Weſer. Abh. Le classicisme et le romantisme en littérature. Von Dr. Bohnſtedt.

— Frankfurt a. O. Dir. Wiecke. Ohne Abh.

— Brandenburg. Dir. Riebe. Abh. Die Exiſtenz Vineta's in hiſtoriſcher und geologiſcher Hinſicht. Vom Oberlehrer Becker.

— Croſſen. Rector Keferſtein. Abh. Ueber Umfang und Methode der Planimetrie auf höhern Bürgerſchulen. — Einige locale Höhenbeſtimmungen. Von Dr. Korſchel.

— Stralſund. Dir. Dr. Riſch. Abh. Ueber die Trajectorien derjenigen Hyperbeln, welche dieſelben Aſymptoten haben. Von Dr. Schütte.

— Poſen. Dir. Dr. Brennecke. Abh. Cubatur des Fußpunkten-Körpers eines Ellipſoids. Von Dr. A. Magener.

— Lübben. Dir. Wagner. Abh. Welcher Art war die Herrſchaft des Sachſenherzogs Widukind? (Schluß.) Von Dr. Leidenroth.

— Fraustadt. Dir. Krüger. Abh. Ein Beitrag zur Lehre von den Parallelen. Vom Director.

— Burg. Dir Brohm. Abh. Schillers Wallenſtein, für den Unterricht behandelt. Vom Oberlehrer Winterſtein. Dieſe Arbeit liegt ganz in der Richtung der in der Rev. 1852 (Bd. 32, S. 249 ff.) angezeigten Abhandlung deſſelben Herrn Verfaſſers: der deutſche Unterricht in unſrer erſten Klaſſe. Sie iſt nur eine ſpecielle Ausführung einer einzelnen Seite des Gegenſtandes. Der Verf. ſteht noch in der Ueberzeugung feſt, daß aller Schulunterricht im Concreten wurzeln und vorzugsweiſe auch im Concreten ſich bewegen muß. Dieſe Anſicht iſt leider noch nicht überall hin durchgedrungen. Darum iſt es erſprießlich, daß der Verfaſſer an einem concreten Beiſpiel die Behandlung des Concreten aufweiſt. In der Einleitung der frühern Arbeit ſagte der Verf. Wir ſind immer noch zu ſehr geneigt, das Beſondre nur als ein Durchgangsmittel, und das Allgemeine als das wahre Ziel des Unterrichts anzuſehen. Mit Unrecht. Denn das Beſondre hat in ſich einen Werth, weil es den Keim einer weiteren Entwicklung in ſich ſchließt. Das Allgemeine für ſich iſt todt und leer; es kann Dünkel geben, aber keine Bildung. Wir müſſen beim Unterricht nicht nur vom Beſondern ausgehen, ſondern vorzugsweiſe auch im Beſondern weilen. — Unſre Leſer werden einer Arbeit, die auf ſo geſunden Grundanſichten beruht, eine beſondre Aufmerkſamkeit zuwenden.

— Mühlhauſen. In den 1858er Nachrichten über die Bürger-

und Volksſchulen zu M. finden wir im Eingange eine Characteriſtik des heimgegangenen Rectors Fehre, und in ihr das Muſterbild eines Rectors einer Armenſchule. Dem Bericht über die Knabenbürgerſchule läßt Herr Rector Otto vorangehen eine kurze Abhandlung über die Erziehung zum Gehorſam. „Die Schule würde der Bedeutung ihrer Zwiſchenſtellung zwiſchen dem Privat" und dem öffentlichen Leben verluſtig gehen, wenn ſie eine bloſe Kinderſtube wäre und der Lehrer in ihr die Liebkoſungen der Amme wiederholte. Im Hauſe darf das Kind als Kind ſich fühlen, in der Schule ſoll es mit dem Gedanken vertraut werden, daß es zu etwas Anderem beſtimmt ſei, als ein Kind zu bleiben."

— Gymnaſien. Stolp. Director Dr. Kock. Abh. Epistola ad J. Fr. Martinum, professorem Posnaniensem, qua continetur memoria A. S. Schoenborni. Accedunt fragmenta tragoediae graecae. Vom Director. Die Anſtalt, entſtanden aus der frühern höhern Bürgerſchule, hat eine Real-Tertia und Secunda behalten. In Quarta werden die Schüler auf Verlangen vom Griechiſchen diſpenſirt und erhalten ſtatt deſſen Unterricht in Naturkunde, Geographie, Rechnen.

— Putbus. Pädagogium. Dir. Gottſchick. Abh. Plautiniſche Studien. Vom Adj. Crain. Die Klaſſen I bis IV incl. haben Real-Abtheilungen.

— Anclam. Dir. Dr. Sommerbrodt. Abh. De Aeschyli re scenica. Pars III. Vom Director. Die in III und IV vom Griechiſchen diſpenſirten Schüler haben ſtatt deſſen in III 3 Stunden franzöſiſch 3 Stunden engliſch, in IV 2 Stunden Geſchichte, 4 Stunden engliſch.

— Neu-Stettin. Dir. Dr. Röder. Abh. Beiträge zur Kritik und Interpretation der Schrift des Cicero de nat. deorum. Vom Oberlehrer Dr. Heidtmann. Die vom Griechiſchen diſpenſirten Schüler haben ſtatt deſſen 1 Stunde deutſch, 1 Stunde franzöſiſch, 3 Stunden engliſch, 1 Stunde Rechnen.

— Stargard. Dir. Dr. Hornig. Abh. Ueber Veranlaſſung, Zweck und Inhalt der Epiſtel St. Pauli an die Römer. Vom Prorector Dr. Probſthan.

— Greiffenberg. Dir. Dr. Campe. Abh. Quaestionum Plutarchearum specimen primum. Vom Prorector Dr. Pitan.

— Cöslin. Dir. Adler. Abh. Remarks on and Translation of Milton's Treatise: Of Education. Von Dr. Zelle. Die vom Griechiſchen diſpenſirten Schüler haben dafür in Obertertia 3 St. Chemie, 3 St. Engliſch, in Untertertia combinirt mit denen aus Quarta 2 St. Engliſch, 2 St. Rechnen, 2 St. Naturgeſchichte.

— Berlin, Gymn. zum gr. Kloſter. Dir. Dr. Bellermann.

Abh. Ueber das Verhältniß von Wärme und Licht im Spektrum. Von Dr. Franz.

— — Friedrich-Werderſches G. Dir. Bonnell. Abh. Die altgriechiſchen Schlangen-Gottheiten. Ein Beitrag zur Glaubensgeſchichte der Urzeit. Vom Oberlehrer Dr. Schwartz.

— — Cöln. Realgymn. Dir. Dr. Auguſt. Die Mythen von der Herabholung des Feuers bei den Indogermanen. Von Prof. Dr. Kuhn.

— — Friedrichs-G. und Realſch. Dir. Krech. Abh. Zur macedoniſchen Geſchichte. Vom Oberlehrer Dr. Born.

— Neu-Ruppin. Dir. Dr. Starke. Abh. Animadversionum in aliquot Horatii locos specimen secundum. Von Lehnhoff.

— Guben. Dir. Dr. Wichert. Abh. Die Rechtsbücher der Stadt Guben. Vom Prorector Dr. Sauße.

— Luckau. Dir. Below. Abh. Beobachtungen über die neuere deutſche Dichterſprache. Von Dr. Wagler.

— Züllichau. Dir. Dr. Hanow. Abh. De Lucio Cestio Pio. Von Dr. Lindner.

— Cottbus. Dir. Dr. Tzſchirner. Abh. De auctore libelli de origine gentis Romanae. Vom Subrector Dr. Rotter.

— Sorau. Dir. Dr. Liebaldt. Abh. Theologumena Varroniana a S. Augustino in judicium vocata. Pars I. Von Lüttgert.

— Königsberg i. d. N. Dir. Dr. Nauck. Abh. Die Rechnungen mit abgekürzten Decimalbrüchen. Vom Oberlehrer Heyer.

— Potsdam. Dir. Dr. Rigler. Abh. Observations sur Hamlet. Von Jänicke.

— Frankfurt a. O. Dir. Dr. Poppo. Abh. De ablativis absolutis. Von Fittbogen.

— Prenzlau. Dir. Meinicke. Abh. Die Inſel Pitcairn. Vom Director.

— Brandenburg. Dir. Dr. Braut. Abh. Unterſuchungen über den XIII—XVI Geſang der Odyſſee. Vom Conrector Rhode.

— Pforta. Dir. Dr. Peter. Abh. De Volscorum lingua commentatio. Von Prof. Dr. Corſſen.

— Demmin. Progymnaſium. Dir. Schmeckebier. Enthält die Vorgeſchichte und den allgemeinen Lehrplan der neu organiſirten Anſtalt.

K. Sachſen. Leipzig. Das Programm 1858 der Realſchule (Dir. Dr. Vogel) enthält eine Abhandlung von Delitſch: zur Geſchichte der ſächſiſchen Landkarten. An der Anſtalt wird kein Unterricht in der lateiniſchen Sprache ertheilt. Im Franzöſiſchen zeigt der Lehrplan in IV, A und B, 6 Stunden (Plötz, 1. Theil), in III A und B, 5 St. Plötz

2. Theil. Trögels Leſebuch. In II 4 St. Lectüre (Charles XII.) und Sprechübungen, 2 St. Grammatik. In I 4 St. Lectüre (Charles XII) Le Puff von Scribe, Athalie von Racine, L'Avare von Molière) Sprechübungen, Stilübungen. Im Engliſchen in III A und B 4 St. Grammatik, Leſebuch; in II 4 St., Grammatik, Lectüre: Engl. Leſebuch von Dr. Vogel, Irving Skizzenbuch; in I 4 St. Grammatik von Nickels, Lectüre; W. Irving Skizzenbuch, J. Caeſar von Shakeſpeare. Sprechübungen.

Das Programm der Allgemeinen Bürgerſchule (Dir. Dr. Vogel) enthält eine Schulrede des Directors, gehalten am 25jährigen Stiftungsfeſte der Anſtalt.

Hannover. Hannover, das 1858er Programm der höhern Bürgerſchule (Dir. Dr. Tellkampf) enthält eine Abhandlung: An die Eltern. Von Dr. Mertens. Der Verf. ſagt, man erwartet zuviel von der Schule, wenn man von ihr die Erziehung der Kinder erwarte. Dieſe iſt nicht Sache der Schule, ſondern des Elternhauſes. Die eigenthümliche Aufgabe der Schule iſt der Unterricht. Allerdings erzieht die Schule auch, durch das Zuſammenſein vieler Kinder, durch ihre feſte Ordnung, durch die Perſönlichkeit der Lehrer, durch ihre Lehrgegenſtände. Aber ſie erzieht nicht, weil, ſondern trotzdem ſie Schule iſt, nur ſoweit erziehende Einflüſſe vom Unterricht nicht zu trennen ſind, ſoweit ſie ſich durch erziehende Einflüſſe den Boden für ihren Unterricht ebnen und offen erhalten muß. Die Eltern erziehen und geben den Unterricht an die Schule ab, ſie unterſtützen die unterrichtende Thätigkeit der Schule; die Schule unterſtützt die erziehende Thätigkeit der Eltern. Das Weitere möge man beim Verf. ſelbſt nachleſen. Daß die Päd. Rev. die erziehliche Aufgabe der Schule anders (und tiefer) faßt, als vom Verf. geſchehen, daran braucht kaum erinnert zu werden. Ich citire aus Bd. 38, S. 91. ff. die Unterſuchung Scheiberts: Ob die heutige Lehrſchule ausreiche?

— Celle. Programm des Gymnaſiums 1857. Director Brock. Abh. Ein Wort über die Stellung des Gymnaſiums zu den localen Schulbedürfniſſen. Vom Director. Die Anſtalt hat neben IV und III zwei Realclaſſen. Der Verf. erörtert deren Verhältniß zu den Gymnaſialklaſſen, wie das des Gymnaſiums mit ſeinen Realklaſſen zu der „Handelsſchule" des Orts. Das iſt ein Thema, welches ich ſelbſt im 1856er Programm der Fr.-W. Schule behandelt habe. Ob mit vielem Erfolg? Ich zweifle; hab's auch nicht erwartet. Wozu hilft überhaupt das Schreiben in der Welt wohl! —

Holſtein. Altona, Gymnaſium. Dir. Dr. Lucht. Programm 1858. Abh. Des C. Cornelius Tacitus Agricola. Lateiniſch u. deutſch mit kritiſchen und erklärenden Anmerkungen von Dr. Henrichſen. 1. H. 74 S.

Oldenburg. Oldenburg, höhere Bürgerſchule. Rector T. Mommſen. Programm 1858. Abh. Die Kunſt des deutſchen Ueberſetzers. Fortſetzung. Vom Director. Der Verf. will in ſeiner Arbeit mehr, als nur den Umfang der Aufgabe und Kunſt des Ueberſetzers bezeichnen. Er zeigt an ihr ſchließlich, wie weſentlich der Unterricht in der fremden Sprache dem ſei, der Bildung will. Er wünſcht auf dem Realgymnaſium Raum für das Lateiniſche, bis Tertia dieſelben Elemente in Gymnaſium und Realſchule, in den Oberklaſſen nur eine verſchiedene quantitative Miſchung, in beiden den Nachdruck gelegt auf eine geſunde, ernſte Lectüre — damit hört dann die entmuthigende Nothwendigkeit auf, daß der talentvolle Realſchüler von vorn herein ausgeſchloſſen ſein ſoll, eine ſeinem Lehrer gleiche Stufe zu erreichen.

Braunſchweig. Helmſtädt. Gymnaſium. Dir. Dr. Heß. Das Programm 1858 enthält drei vortreffliche Schul- und Einführungsreden des Generalſuperintendenten Kelbe. Die erſte behandelt vornehmlich die „Treue", die zweite den evangeliſchen Charakter der Gymnaſien, die dritte die erziehliche Wirkſamkeit der Schule gegenüber den der Jugend in unſrer Zeit vornehmlich drohenden Gefahren.

Sachſen C.-G. Gotha, Realgymnaſium. Dir. Looff. Abh. Der Umfang des Zeichenunterrichts in der Schule. Vom Zeichenlehrer Baumeiſter Schmidt.

Schwarzburg. Sondershauſen. Gymn. Dir. Dr. Kieſer. Abh. Ueber das Verhältniß der Religion zur Kunſt. 1. Abth. Vom Coll. Tölle.

Wir charakteriſiren den Standpunkt dieſer bedeutenden Arbeit mit folgenden Worten aus der Einleitung. Es iſt nicht zu leugnen, daß in der Aeſthetik der Pantheismus noch das Feld behauptet, der in ſeiner neueſten Form alle Religion negirt, es iſt faſt das einzige Gebiet der Wiſſenſchaft, auf welchem die Hegelſche Philoſophie noch in ihrer alten ungebrochnen Macht und Herrlichkeit daſteht, und ſeit Viſcher ſein Werk über die Aſthetik vollendet, ein Werk, welches auch die Gegner als ein Muſter in der ſyſtematiſch ſtrengen Form und in der Fülle des geſammelten Materials anerkennen müſſen, ſo ſcheinen alle Angriffe wider dieſe Bollwerke ſchwach und ohne Wirkung. Wie aber das treibende Princip der Kunſtentwicklung immer die Religion geweſen, ſo gilt es auch, dieſes Princip in die Aeſthetik einzuführen und in ſeiner ganzen Bedeutung geltend zu machen; denn in der verkehrten Anſicht vom Weſen der Religion ruht die Schwäche ſowohl in der Aeſthetik Hegels, als auch Viſchers. Wollen wir daher hier das innere Verhältniß der Religion zur Kunſt darzuſtellen ſuchen, ſo kann die erſte Aufgabe nur dieſe ſein, das Weſen der Religion und die

Auffaſſung des Verhältniſſes der Religion zur Kunſt in jenen Syſtemen näher zu betrachten; ſoll aber dann die eigne Theorie feſtgeſtellt werden, ſo kann dieſe nur in der rechten Würdigung des Weſens der Religion ihren Schwerpunkt und ihre Lebenskraft haben, und werden wir daher, da der Raum dieſer Blätter nicht mehr zuläßt, hierauf mit der Darſtellung des wahren Weſens der Religion uns beſchäftigen. —

Freie Städte. Hamburg. Johanneum. Director der Gelehrtenſchule Dr. Kraft. Programm 1858. Abh. Einige Bemerkungen über die ſogenannte Reformation Kaiſer Friedrichs III. vom Jahre 1441. Von Dr. E. W. Fiſcher.

Allgemeiner Lehrplan.

	Latein	Griech.	Hebr.	Dtſch.	Franz.	Engl.	Relig.	Math.	Phyſ.	Geogr.	Geſch.	Alte Lt. Gſch.	Naturgſch	Zeich.	Schr.	Geſ.
I.	9	6	2	3	2	2	2	3	2	—	2	1	—	2	—	2
II.	10	6	2	3	3	2	2	3	2	—	3	—	—	2	—	
III.	10	6	—	3	3	2	2	4	—	—	2	—	2	2	—	
IV.	8	5	—	3	3	—	3	4	—	2	2	—	2	2	2	
V.	6	4	—	3	4	—	3	4	—	2	2	—	2	2	2	2
VI.	4	—	—	4	3	—	2	4	—	2	2	—	2	—	3	2
	47	27	4	19	18	6	14	22	4	6	13	1	8	10	7	12

Schülerzahl in I 20, II 29, III 31, IV 17, V 24, VI 14 S. 135.

— Akademiſches und Realgymnaſium. Rector Peterſen. Das Programm 1858 enthält außer dem Jahresbericht und dem Verzeichniß der Vorleſungen die Abhandlung „das Gymnaſium der Griechen nach ſeiner baulichen Einrichtung.“

Baden. Mannheim. Wir haben in No. 5. S. 7. den Lehrplan der höhern Bürgerſchule mitgetheilt. Wir laſſen aus dem 1858er Programm dieſer Anſtalt einen Abſchnitt aus einer Schulrede des Directors Dr. Schröder hier folgen: Wenn es der ſchöne Beruf der Anſtalt iſt, ihre Zöglinge in Gottesfurcht und Moralität zu erziehen, und mit reiner Liebe zur Wahrheit, mit dem innern Streben nach Vervollkommnung aus-

gerüſtet dem Leben zu überliefern: ſo hat dieſelbe andrerſeits jedoch auch die Aufgabe, ihre Schüler mit ſolchen intellectuellen Fähigkeiten auszuſtatten, wodurch dieſelben tüchtig werden dereinſt ihrem Erwerbsberufe mit Auszeichnung oder doch genügend nachzukommen. In unſrer genußſüchtigen und erwerbshaſtigen Zeit iſt es, wie Kühner ſagt, dieſe Seite des Berufs der Anſtalt faſt ausſchließlich, wonach dieſelbe geſchätzt und beurtheilt, um deswillen ſie aufgeſucht und berathen wird. Der Menſch geht heutzutage meiſt entweder in der ruheloſen Haſt ununterbrochener Erwerbsgeſchäftigkeit, oder in der raſtloſen Jagd nach Genüſſen und Zerſtreuungen auf. Freie und unbeſetzte Stunden der Muße, Zeit der Sammlung und Einkehr bei ſich ſelbſt haben nur Wenige mehr; jede Stunde des Tages iſt entweder vom Geſchäftsdrang oder von der Vergnügung beſetzt. Man gehört nicht mehr ſich ſelbſt, kaum noch der Familie, und faſt ganz entweder dem Geſchäft oder der geſellſchaftlichen Zerſtreuung und ihren Erforderniſſen. Die zahllos vermehrten Hülfsmittel der Cultur haben auch die Genüſſe des Lebens in ſolchem Maße geſteigert und vervielfältigt, daß es für Manchen nachgerade ein Stück Arbeit wird, all dies Vergnügen auszuhalten und zu ertragen, und die Zeit wird nicht mehr ferne ſein, wo man nach weiter nichts mehr verlangen wird, als nach Ruhe, ſei es nach Ruhe von der Arbeit, ſei es nach Ruhe von der Zerſtreuung. Ein ſolches überſtürztes Treiben iſt ſchädlich für den Erwachſenen, aber noch weit gefährlicher für die Jugend. Was ſoll einerſeits aus einer Jugend werden, die in all dies Drängen mit hineingezogen wird, und, ehe ſie nur ausgewachſen, ſchon an allen Dingen überſättigt iſt? oder aus einer Jugend, die dieſes haſtige Jagen nach immer wechſelnden Genüſſen mit anſieht, und, indem ſie davon fern gehalten wird, zuletzt kein lebhafteres Verlangen mehr kennt, als ſich auch in dieſe Genußjagd mit hineinſtürzen zu können? Was ſoll endlich aus einer Jugend werden, der man keine Zeit mehr gönnt ſich ſelbſt zu ſammeln, ſich ſelbſt erſt tüchtig zu machen, ehe ſie dem ruheloſen Geſchäftsleben übergeben wird; die durch die haſtige Eile nach Erwerb dem allgemeinen Strudel überliefert wird, „noch ehe ſie in irgend einem Sinne wahrer Menſchenwürde einen feſten Bodenunter ihren Füßen gewonnen hat?“ (Kühner.) Dieſe Verirrung und Haſt der Zeit bringt es mit ſich, daß man meiſt den eigentlichen Zweck der Geiſtesbildung ganz mißkennt, und dieſe allgemeine Verirrung überträgt ſich bereits auf die unmündigen Kinder. Auf unſern Bänken ſitzen eine Menge Jungen, die ſchon mit 12 Jahren lediglich das ſuchen, was ſie dem Hörenſagen nach im Comptoir zu brauchen vermeinen. Sie ſind in ihrem Geiſte fertige Kaufleute und lediglich Kaufleute von 4 Fuß Höhe. Da mäht man denn die junge Saat ab, ehe ſie Körner getrieben hat. Man verlangt einige leicht zu erwerbende Fer-

tigkeiten, während die Schule ihr Augenmerk darauf zu richten hat, Fähigkeiten ins Leben mitzugeben. Man verlangt vielerlei und mancherlei Wiſſen, während es im Leben doch nur darauf ankommt, daß man das Lernen gelernt habe, und daß man das Erforderliche überall zu wiſſen und zu begreifen vermöge. Man verlangt oberflächliche poſitive Kenntniſſe, während im Beruf doch nur jene Geiſteskraft und Tüchtigkeit zum Ziele führt, welche in den Stand ſetzt, die in jeder unvorhergeſehenen Lebenslage erforderlichen Kenntniſſe erwerben zu können; man verlangt die Jungen aus der Schule brauchbar fürs Geſchäft, ſtatt tüchtig zur Erlernung des Geſchäfts. Man fordert haſtig das Einzelne ſogenannte Praktiſche, und opfert und verſäumt das Ganze der Praxis, die in einer gründlichen Ausbildung des Geiſtes allein ihren Boden hat. Man gönnt den Knaben keine Zeit zu ernſter Beſchäftigung mit irgend einer Wiſſenſchaft, und bedenkt nicht, daß „oberflächlicher und ungründlicher Unterricht für den Geiſt nicht beſſer iſt, als Näſcherei für den Magen.“

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Wieſe, Geh. Reg. und vortr. R. im Min. der g. ꝛc. Ang. zum Geh. Ober-Reg. Rath. Polomski, Erzprieſter, Dir. der Typhus-Waiſen-Anſtalten in Oberſchleſien, zum Reg. und kath. geiſtl. und Schulrath.

Dr. Schirmer, Priv. Doc. in Breslau, zum a. o. Prof. in der juriſt. Fac. der Univ. daſelbſt. Dr. Giebel, Priv. Doc. in Halle, zum a. o. Prof. in der phil. Fac. der Univ. daſelbſt. Dr. Kampſchulte, Priv.-Doc. in Bonn, zum a. o. Prof. in der philoſ. Fac. daſelbſt.

Dr. Krauſe, Oberl. am Päd. U. L. F. in Magdeburg, zum Rector des Prog. in Berlin. Dr. Tagmann, Oberl. an der h. B. zum h. G. in Breslau, zum Dir. der h. B. in Tilſit. Dr. Hüſer, Oberl. an der Realſch. in Halle, zum Dir. der h. B. in Aſchersleben.

Voigt, Oberlehrer an der Realſch. in Aſchersleben und Dr. Jungbans vom G. in Greifswald zu Oberl. am G. in Dortmund. Stier o. L. am G. in Wittenberg, zum Oberl. Dr. Oſterwald, Oberl. am G. in Merſeburg. zum Prof. Dr. Flohr, o. L. an der Doroth. ſt. h. B. in Berlin, zum Oberl. Dr. Piegſa, Oberl. am G. im Oſtrowo, zum Prof. Bauſe, o. L. am G. in Paderborn, zum Oberl. am G. in Warendorf. Dr. Krahmer, o. L. an der h. B. in Stralſund, z. Oberl. Dr. Zehme, an der R.-Akad. in Liegnitz, an das G. in Lauban. Voigt, Oberl. an der K. Realſch. in Berlin, zum Prof. Dr. Kröning, o. L. an derſelben Anſtalt zum Oberlehrer. Beſſk, L. am G. in Conitz, zum Oberl. Dr. Funge, o. L. am G. in Braunsberg, z. Oberl. Dr. Fromm, Holtze, L. a. Cadettenhauſe in Berlin, Brohm in Culm, Schultze in Potsdam; Dr. Crämer und Dr. Seibert, o. L. an der h. B in Barmen zu Oberl. Kuhr, Langbein, Oberl. an der h. B. in Stettin, Dr. Röper, o. L. am G. in Danzig zu Proff. Dr. Pfefferkorn, o. L. am Gymn. in Neuſtettin, Honigsheim, o. L. an der h. B. in Düſſeldorf, Mäntler, o. L. am G. in Liegnitz, zu Oberl.

Dr. Schwartz, Coll. an d. lat. Hptſch. in Halle, zum o. L.a. d. Realſch. in Siegen. Dr. Berduſchek vom Cadettenhauſe in Berlin, Dr. Paul vom G. in Glogau, Dr. Hirſchfelder, Dr. Schmidt, Kruſe als o. L., Simon, Fähling als Elem. Lehrer am Progymn. in Berlin. Rudolphi zum o. L. an der h. B. in Erfurt. Binde zum o. L. am G. in Glogau. Dr. Ilberg vom G. in Stettin und Rathmann als o. L. am Pädag. U. L. Fr. in Magdeburg. Kalmus vom G. in Halberſtadt, als o. L. am G. in Treptow a. R. Rathmann, zum o. L. an der h. B. in Burg. Hanow, o. L. am G. in Luckau, an das G. in Liſſa. Dr. von Velſen, als Adj. an der Ritter Akad. in Brandenburg. Dr. Tillich als o. L. an der h. B. in Bromberg. Bruckmann, kath. Geiſtl. als Rel. l. an der Ritterakad. in Bedburg. Rokohl, L. an der h. B. in Aſchersleben, zum o. L. am G. in Dortmund. Wachsmuth als Geſang- und Elem.-L. an der R. Akad. in Brandenburg. Schröder zum o. L. an der h. B. in Burg. Dr. De Lagarde, vom Cölln. Realg. in Berlin, zum o. L. am Fr. Werd. G. daſelbſt. Vetter zum Adj. am Pädag. in Putbus. Dr. Ribbeck vom Fr. G. in Berlin, zum o. L. am C. Real-G. in Berlin. Meinhaus Collab. am G. in Prenzlau, zum o. L. an der Realſchule in Perleberg. Dr. Frick zum Adj. am J. G. in Berlin. Domcke o. L. an der h. B. in Poſen, an die h. B. zum h. G. in Breslau. Bader als o. L. am G. in Schleuſingen. Dr. Hoffmann als o. L. am h. G. in Königsberg i. Pr. Dr. Kromayer als Subr. am G. in Stralſund. Dr. Klemens als o. L. am Magd.-G. in Breslau. Dr. Fechner als o. L. am Eliſ.-G. in Breslau. Tietz, o. L. am G. in Conitz, an das G. in Braunsberg. Neumann zum o. L. an der h. B. in Barmen. Claus zum o. L. a. d. Fr.-W.-Sch. in Stettin. Klanke z. o. L. an der h. B. in Landsberg a. W. Dr. Fritſch als o. L. am Gymn. in Trier. Dr. Stauder als o. L. am G. in Bonn. Praſſer als o. L. an der h. B. in Aſchersleben. Pahde als o. L. an der h. B. in Mühlheim a. d. R. Schmidt als o. L. an der h. B. in Bromberg.

Großmann, Hülfsl. am Sem. in Neuzelle, zum Geſang- und Muſikl. am Sem. in Franzburg. Schurig, L. a. Sem. in Münſterberg, zum 2. L. am Sem. in Barby. Tackmann, Rector, zum 1. L. am Sem. in Pr. Eylau. Schubert, L. an der Realſch. in Meſeritz, an das ev. Sem. in Cöslin. Förſter, Hülfsl. am Sem. in Münſterberg, zum 4. Lehrer. Handtke, L. in Baumgarten, zum Hülfsl. am Sem. in Münſterberg.

Dorn, Sem. l. aus Ober-Glogau, Weiß aus Preiskretſcham, Kielcewsky aus Poſen, Dr. Förſter, Adj. am G. in Wittenberg, Wendland u. Grützmacher, Cand. des h. Schulamts aus Berlin, Berger, L. aus Lützen, Junker aus Bensberg, Matthias aus Berlin, als Civil-Eleven aus der k. Central-Turnanſtalt mit dem Befähigungszeugniß zur Ertheilung gymnaſtiſchen Unterrichts entlaſſen.

Mecklenburg. Dr. Dippe, Oberlehr. am G. in Schwerin, zum Ref. für Handel und Gewerbe im Miniſt. des Innern. Dr. Bartſch Conſerv. am germ. Muſeum in Nürnberg, z. o. Prof. der deutſchen u. neuern Litt. an d. Univ. Roſtock. Dr. Baumgarten, o. Prof. der Theol. in Roſtock, von ſeinem akadem. Lehramt entlaſſen.

Oeſterreich. Dr. Schenkl, Gymn. L. in Prag, zum o. Prof. der klaſſ. Philol. an der Univ. Insbruck.

IV. Archiv des Schulrechts.

Bayern. Verordnung vom 15. Mai 1857, die Bildung der Schullehrer im Königr. Bayern betreffend. *)

[Aus der Einleitung:] Leider haben ſich bei der ſeitherigen Bildungsweiſe der Schullehrer, ſowohl was die Verſtandes-, als was die Gemüths- und Charakter-Bildung betrifft, bedeutende Gebrechen gezeigt. In erſterer Beziehung fehlt es dem Lehrperſonale zwar in der Regel nicht an mancherlei Kenntniſſen zur Ausübung ihres Berufes und viele Lehrer beſitzen deren weit mehr als ſie bedürfen. Allein eigentliche Gründlichkeit in denjenigen Gegenſtänden, die in erſter Linie erforderlich ſind, und lebendige und praktiſche Auffaſſung derſelben finden ſich bei Weitem ſeltener. Noch mehr gegründeter Tadel trifft viele Lehrindividuen in Hinſicht auf die Gemüths- und Charakterbildung, und es iſt eine nicht ſeltene Wahrnehmung, daß dieſe Bildungsſphäre nicht jenes Uebergewicht über die Verſtandesbildung behauptet, welches ihr gebührt. Im Gegentheile überwiegt bei vielen Lehrindividuen die Verſtandesrichtung, welche ſie leicht zu Wiſſensdünkel, Anmaßung, Unzufriedenheit und Ungehorſam verleitet, ſie der echt religiös-ſittlichen, ſo wie der patriotiſchen Haltung beraubt und allmählig in ihnen jenen für Erziehung und Bildung der Jugend unerläßlichen kindlichen Sinn ertödtet, welcher eine Furcht echt chriſtlicher Frömmigkeit und die vorzüglichſte Gewährſchaft für ein erſprießliches Gedeihen des Erziehungs- und Unterrichts-Geſchäftes iſt.

Zur Anbahnung einer beſſeren Zukunft iſt es unabweisbare Nothwendigkeit, der geſammten Bildung des Schullehrer-Perſonals eine den angedeuteten Gebrechen entgegenwirkende Richtung zu geben, dem gemäß einerſeits den Lehrſtoff der Schullehrerbildung auf ſein angemeſſenes, häufig überſchrittenes Maß zurückzuführen, das, was gelernt werden ſoll, tiefer und nachhaltiger einzuprägen, praktiſcher zu geſtalten und in eine innigere Verbindung mit dem Lebensberufe der Schullehrer zu bringen, andererſeits und zugleich aber in allen Stadien der Bildung hauptſächlich das Augenmerk darauf zu richten, daß der poſitiv chriſtliche Glaube und ein daraus hervorgehender gläubiger, echt frommer und kirchlicher Sinn und Charakter unter Anwendung aller zu Gebote ſtehenden Mittel gepflegt und befeſtiget werde. Aufgabe und Ziel der geſammten Bildung iſt demnach, glaubens- und kirchlichtreue, religiös-ſittliche, dem Könige und dem Throne

*) München, Central-Schulbücher-Verlag. 12 kr.

treu ergebene, den Geſetzen gehorſame, einfach aber gründlich unterrichtete, für ihren Beruf begeiſterte und die Jugend kindlich liebende Lehrer heranzuziehen, welche mit Genügſamkeit, Mäßigkeit und Ordnungsliebe Gottesfurcht, Gehorſam und Demuth verbinden und in Wort, That und Beiſpiel auf das religiöſe, ſittliche und geiſtige Wohl in den Schulen einen wirkſamen und gedeihlichen Einfluß üben und dadurch das heranwachſende Geſchlecht von den Einflüſſen der herrſchenden Laſter der Zeit, in ſo weit es auf dem Boden der Schule und der öffentlichen Erziehung erreichbar iſt, ſicher zu ſtellen vermögen.

Von dieſem Standpunkte ſind die ſeitherigen Beſtimmungen vom 31. Januar 1836 über die Bildung des Schullehrer-Perſonals geprüft und abgeändert worden und nachdem die desfallſigen Ergebniſſe die Allerhöchſte Genehmigung Seiner Majeſtät des Königs erlangt haben, werden dieſelben den k. Regierungen, K. d. J., in dem nachſtehenden Normative, deſſen allſeitiger und pünktlicher Vollzug mit dem Anfange des Schuljahres 1857—58 zu beginnen hat und fortan auf das Genaueſte zu überwachen iſt, bekannt gegeben und zugleich alle bisherigen Verfügungen und Anordnungen, welche mit dieſem neuen, durch die Kreisamtsblätter zu veröffentlichenden Normative nicht im Einklange ſtehen, andurch außer Wirkſamkeit geſetzt.

Abſchnitt I.

Allgemeine Beſtimmungen.

§. 1. Die Bildung für den Beruf des Schullehrers umfaßt drei Zeiträume:

1. den Zeitraum der Vorbildung für den Eintritt in das Schullehrer-Seminar,
2. den Zeitraum der Ausbildung in dem Schullehrer-Seminar,
3. den Zeitraum der Fortbildung nach dem Austritte aus dem Schullehrer-Seminar.

Aus Abſchnitt II.

Von der Vorbildung für den Eintritt in das Schullehrer-Seminar.

§. 2. Die Vorbildung oder Vorbereitung der dem Schulfache ſich widmenden Jünglinge, Schullehrlinge oder Präparanden genannt, für den

Eintritt in das Schullehrer-Seminar wird von jenen Geistlichen oder Schullehrern besorgt, welche im Allgemeinen hiefür aufgestellt oder in einzelnen Fällen durch besondere Regierungs-Entschließung hiezu ermächtigt werden.

Zu diesem Behufe wird von der betreffenden Kreisregierung mittels allgemeiner im Kreisamtsblatte zu veröffentlichender Anordnung jeder Regierungsbezirk in 8 bis 12 Districte abgetheilt, für jeden derselben ein Districts-Schulinspector als Prüfungs-Commissair und ständiges Aufsichts-Organ ernannt und ein darin wohnhafter Geistlicher oder Schullehrer als Hauptlehrer aufgestellt; welchem die Erziehung und der Unterricht der Schullehrlinge dieses Districtes im Allgemeinen übertragen ist.

Diesen Hauptlehrern wird — sofern es nothwendig erscheint — zur Erleichterung in ihren sonstigen Berufs-Geschäften und, damit sie ihre Kraft und Thätigkeit vorzugsweise der Ausbildung der ihnen anvertrauten Schullehrlinge widmen können, ein Schulgehülfe auf öffentliche Kosten beigegeben.

An jenen Orten, wo geschlossene Präparanden-Schulen oder sogen. Vorseminarien bestehen oder in Zukunft allenfalls noch errichtet werden, gelten diese als das Hauptorgan des Vorbereitungs-Unterrichts für den aus je einem solchen Orte und dessen Umgebung zu bildenden District.

Neben diesen Hauptlehrern können durch besondere Regierungs-Entschließung auch noch andere Geistliche und Schullehrer von zweifelloser Tüchtigkeit zur Ertheilung des Vorbereitungs-Unterrichts an einzelne Schullehrlinge ermächtigt werden, indem es Absicht der Staatsregierung ist, daß allen billigen Rücksichten gebührende Rechnung getragen und namentlich denjenigen Jünglingen, welche die Kosten des Unterrichts am Sitze des Hauptlehrers nicht zu bestreiten vermögen, jedoch sonst eine günstige und allen Anforderungen entsprechende Unterrichtsgelegenheit an einem andern Orte haben, der Zutritt zum Lehrfache nicht unnöthig erschwert werde.

Sowohl vor Aufstellung der Distrikts-Präparandenlehrer, als vor Ermächtigung besonderer Vorbereitungslehrer haben die Kreisregierungen die gutachtliche Aeußerung der einschlägigen Local- und Distrikts-Polizeibehörde zu erholen und überdieß der betreffenden kirchlichen Oberbehörde die Namen der in Frage kommenden Lehrer zu allenfalsigen Erinnerungen mitzutheilen. Kommen von Seite der kirchlichen Stelle Erinnerungen ein, so sind diese sorgfältig zu würdigen; glaubt die Kreisregierung denselben eine Folge nicht geben zu können, so ist die Sache dem Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten zur Entscheidung vorzulegen.

§. 3. Die Vorbildung darf bei denjenigen Jünglingen, welche die deutsche Schule besucht haben, nicht früher als nach dem vollendeten dreizehnten und ohne ganz triftige, von der Kreisregierung zu würdigende

Gründe nicht ſpäter als nach dem vollendeten fünfzehnten Lebensjahre beginnen und muß wenigſtens drei Jahre fortdauern.

Bei den aus höheren Lehranſtalten, aus einer lateiniſchen Schule oder aus einem Gymnaſium, aus einer Landwirthſchafts- und Gewerbsſchule u. dgl. übertretenden Jünglingen richtet ſich die Dauer der Vorbereitung nach dem Maße der von ihnen nachgewieſenen Kenntniſſe, ſoll jedoch in der Regel keinen geringeren Zeitraum, als ein volles Jahr umfaſſen.

Bei der Aufnahme der angehenden Schullehrlinge iſt vornehmlich darauf zu ſehen, daß nur ſolche Jünglinge berückſichtigt werden, welche die Merkmale des Berufes und damit eine gewiſſe Bürgſchaft für ihre künftige Tüchtigkeit in ſich tragen. Insbeſondere ſollen dieſe Jünglinge einer anerkannt braven und chriſtlich tugendſamen Familie angehören und ohne Verläugnung der jugendlichen Heiterkeit und Unbefangenheit ſtets einen frommen Sinn und zarte Gewiſſenhaftigkeit bewahrt haben. Dieſelben ſollen gute geiſtige Fähigkeiten, in der Regel gute Anlagen für Muſik und Neigung und Liebe für den Lehrberuf, wie ſich ſolche in der Schule aus der bereitwilligen und freudigen Mittheilſamkeit ſchwächeren Schülern gegenüber und aus einer gewiſſen Anſtelligkeit und Ausdauer leicht erkennen läßt, an den Tag gelegt haben.

Desgleichen iſt bei denjenigen Zöglingen, die aus lateiniſchen Schulen oder andern Lehranſtalten übertreten wollen, um ſich dem Schulfache zu widmen, genau zu unterſuchen, ob dieſer Uebertritt nicht durch Beweggründe veranlaßt werde, welche mit dem Lehrerberufe wenig oder gar nicht zuſammenſtimmen.

Ueberdies ſetzt die Aufnahme in allen Fällen die Erſtehung einer beſondern Prüfung voraus, die bei nachgeſuchtem Eintritte in den I. Kurs den Beweis zu liefern hat, daß der Prüfling alle Unterrichtsgegenſtände der oberſten Klaſſe der deutſchen Schule vollſtändig eingeübt und mit den Anfangsgründen im Geſange, wo möglich auch im Clavier- und Violinſpiele begonnen habe. Bei Anmeldungen zur Prüfung für den II. und III. Kurs hat eine entſprechende Steigerung nach Maßgabe der Beſtimmungen des nachſtehenden §. 8 einzutreten.

§. 8. Der den Schullehrlingen zu ertheilende Unterricht umfaßt die ſämmtlichen Lehrgegenſtände der deutſchen Schule nebſt Muſik, Zeichnen und Landwirthſchaftslehre.

Als Inhalt und Umfang des geſammten Vorbereitungs-Unterrichtes in drei Jahresaufgaben zerlegt, iſt Nachfolgendes feſtzuſtellen:

I. Religionslehre in wöchentlich 2 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

II. Sprache in wöchentlich 4 Lehr- und 2 Uebungsſtunden.

III. Rechnen in wöchentlich 2 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

IV. Schönſchreiben in wöchentlich 2 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

V. Gemeinnützige Kenntniſſe in wöchentlich 3 Lehr- und 3 Uebungsſtunden. a. Geſchichte; b. Geographie; c. Naturgeſchichte; d. Naturlehre; e. Landwirthſchaft.

VI. Zeichnen in wöchentlich 2 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

VII. Muſik in wöchentlich 6 Lehr- und 6 Uebungsſtunden.

Aus Abſchnitt III.

Von der Ausbildung der Schullehrlinge in dem Schullehrer-Seminar.

Abtheilung 1.

Von der Aufnahme in das Schullehrer-Seminar.

§. 14. Die Schullehrlinge haben nach gehöriger Vorbereitung den weiteren Unterricht und die Ausbildung für das Schulamt in dem Schullehrer-Seminar zu empfangen, deſſen vollſtändiger Beſuch die Vorbedingung der proviſoriſchen oder definitiven Anſtellung im Schulfache bildet.

Von dem Beſuche dieſer Anſtalt ſind jedoch die Geiſtlichen und die Candidaten des höheren Lehramtes befreit, bei denen theils die beſtandene höhere Prüfung, theils ein aus Auftrag der K. Regierung vor einem Kreis-Scholarchen oder ausgezeichneten Diſtricts-Schulinſpector mit vollem Erfolge abgehaltenes Colloquium, verbunden mit einer Probe im Schulehalten, als genügender Nachweis der Befähigung zur Uebernahme einer Schullehrer-Stelle und beziehungsweiſe eines Schul-Beneficiums, mit welchen ein muſikaliſcher Kirchendienſt nicht verbunden iſt, gilt. Die Befähigung zu letzterem muß durch das Beſtehen der Anſtellungs-Prüfung, ſo weit ſie die Muſik betrifft, nachgewieſen werden.

§. 15. Allgemeine Bedingungen zur Aufnahme in das Schullehrer-Seminar ſind:

1. das vollſtändig zurückgelegte 16te und nicht überſchrittene 20te Lebensjahr;
2. gute phyſiſche Geſundheit und insbeſonders das Nichtvorhandenſein von leiblichen Gebrechen, welche irgend einen ſtörenden Einfluß auf den Lehrberuf äußern könnten oder ſich mit dem Zuſammenleben mit Anderen nicht vertragen, was durch ein Zeugniß des betreffenden Gerichtsarztes darzuthun iſt;
3. Nachweis über die zur Beſtreitung des Aufwandes im Seminar zu Gebote ſtehenden Mittel oder über ausreichend geſicherte Unterſtützung unter Vorbehalt der in §. 24 vorgeſehenen Ausnahmen;

4. entſprechende Zeugniſſe über wohlbenützte Vorbereitungszeit, ſo wie über während dieſer Zeit bethätigten religiöſen und kirchlichen Sinn, beſtändig tadelloſen Wandel und rege Theilnahme am kirchlichen Leben.

§. 16. Neben dieſen allgemeinen Bedingungen iſt die Aufnahme in das Seminar noch durch das Beſtehen einer Prüfung bedingt, welche alljährlich unmittelbar vor dem Beginne des Schuljahres am Sitze des Seminars im Beiſein eines Abgeordneten der kirchlichen Oberbehörde ſtattfindet von der Kreisregierung vorher im Amtsblatte ausgeſchrieben und von dem Kreis-Schulreferenten oder einem Kreis-Scholarchen geleitet wird.

Hierbei hat der zu Prüfende nachzuweiſen, daß er den nach §. 8 an die Schullehrlinge des dritten Lehrjahres zu ſtellenden Anforderungen und zwar in den Hauptgegenſtänden, als: Religion, Sprache, Rechnen, Schreiben und Muſik mit der dritten und in den übrigen Gegenſtänden mit der vierten Note der Befähigung entſpreche.

§. 17. Wer dieſen Anforderungen nicht entſpricht, iſt nur bei gegründeter Hoffnung eines beſſeren Erfolges auf die Prüfung des nächſtfolgenden Jahres hinzuweiſen, außerdem aber vom Schulfache auszuſchließen.

An die Schullehrlinge moſaiſcher Religion ſind in Hinſicht auf die gemäß §. 20 geſtattete Theilnahme an dem Seminar-Unterrichte dieſelben Bedingungen mit Ausſchluß deſſen zu ſtellen, was auf die chriſtliche Religion und Kirche Bezug hat.

§. 19. Das zweitmalige Nichtbeſtehen der Prüfung hat den Ausſchluß vom Lehrerberufe zur Folge.

§. 20. Die aufgenommenen Schullehrlinge heißen Schulſeminariſten; ſie haben einen zweijährigen Lehrcurs durchzumachen und während der Dauer des Schuljahrs in dem Seminar-Gebäude zu wohnen.

Iſraeliten hingegen haben ihre Wohnung außerhalb des Seminar-Gebäudes und zwar unter der Aufſicht des Inſpectors immer nur bei ſolchen Familien zu nehmen, welche ſich durch Sittlichkeit und gute Haushaltung auszeichnen. Sie können gemeinſchaftlich mit den übrigen Seminariſten an dem Unterrichte in den einzelnen Lehrfächern Theil nehmen und ſind während ihres Verweilens im Seminar gehalten, die Haus- und Tagesordnung in allen Stücken zu beobachten, ſoferne ſie nicht durch die Vorſchriften ihrer Religion oder durch getrennten Unterricht daran verhindert werden. Den Religionsunterricht haben ſie bei dem Ortsrabbiner zu nehmen.

§. 25. In der Regel kann kein Seminariſt länger als zwei Jahre in der Anſtalt verbleiben.

Abtheilung 2.

Von dem Vorſtande, den Lehrern und dem übrigen zum Seminare gehörigen Perſonale.

§. 26. Jedem Schullehrer-Seminar iſt ein von Seiner Majeſtät dem Könige ernannter Inſpector geiſtlichen Standes vorgeſetzt.

Ihm iſt die geſammte Leitung der Anſtalt anvertraut und auf ihm ruht die Verantwortlichkeit für das Ganze. Er berichtet unmittelbar an die betreffende Kreisregierung und empfängt von dieſer die entſprechenden Entſchließungen und Befehle.

§. 27. Dem Inſpector ſind zwei auf Vorſchlag der Kreisregierung gleichfalls von Seiner Majeſtät dem Könige ernannte Seminarlehrer beigegeben, welche die von dem Inſpector ſelbſt nicht behandelten Lehrgegenſtände zu übernehmen, ihn in der Aufſicht zu unterſtützen und hierin wie in allen Beziehungen die Aufträge und Weiſungen deſſelben pünktlich zu vollziehen haben.

Der erſte dieſer Lehrer ſoll dem geiſtlichen Stande angehören und den Namen „Präfect" führen.

Sein Verhältniß zu dem Seminarinſpector unterſcheidet ſich in keiner Weiſe von dem des zweiten Lehrers, wohl aber kommt ihm in Verhinderungsfällen des Erſteren die Vertretung ſeiner Stelle zu. Er muß daher, wie der Inſpector, in dem Seminargebäude ſelbſt wohnen.

Der zweite Lehrer wird dem Kreiſe der verdienteſten Schullehrer entnommen und hat gleichfalls ſeine Wohnung in dem Seminar, wenn deſſen Räumlichkeiten es geſtatten.

Das Verhältniß des Inſpectors und des Präfecten zu der kirchlichen Behörde richtet ſich, was den Religionsunterricht, die kirchliche Aufſicht und den Rücktritt in die Seelſorge betrifft, nach §§. 38 u. 39 der Beilage II zur Verfaſſungsurkunde, in allen übrigen Beziehungen aber nach der Allerhöchſten Verfügung vom 19. September 1833 (Döllinger's Verordnungen-Sammlung, Bd. IX S. 779).

Vor Stellung des Antrages auf Beſetzung einer ſolchen Seminarlehrer- oder der Inſpectorſtelle ſind die Namen der hierbei in Frage kommenden Perſonen der einſchlägigen kirchlichen Stelle zu allenfallſigen Erinnerungen mitzutheilen.

§. 28. Reichen die beiden Seminarlehrer zur Ertheilung des geſammten Unterrichtes nicht aus, ſo iſt die Zahl derſelben den Umſtänden angemeſſen zu vermehren oder es ſind für einzelne Unterrichtsgegenſtände gutbefähigte Lehrer aus der Stadt beizuziehen.

§. 29. Zur Beihülfe für den Inſpector in der Rechnungsführung und in den verſchiedenen Zweigen ſeiner adminiſtrativen Thätigkeit, insbeſondere zum Mundiren der Ausläufe, dann zur Unterſtützung der Lehrer in den Uebungsſtunden und zur Mitwirkung bei der ununterbrochenen Beaufſichtigung der Zöglinge können außerdem noch einer oder zwei der tüchtigſten Schuldienſt-Erſpectanten gegen eine verhältnißmäßige Remuneration als Gehülfen verwendet werden.

Sie heißen „Hülfslehrer", werden von der Kreisregierung mit Genehmigung des betreffenden k. Staatsminiſteriums eingerufen, rücken in Bezug auf künftige Anſtellung mit ihrer Altersklaſſe fort und können nach dreijähriger vorzüglicher Dienſtleiſtung im Seminar bei Meldungen um Schuldienſte eine beſondere Berückſichtigung erfahren.

§. 30. Die zur Handhabung der häuslichen Ordnung und Zucht etwa noch erforderliche Anzahl von Aufſehern, „Monitoren" genannt, beſtimmt der Inſpector ſelbſt aus der Mitte der durch Religioſität und Sittlichkeit, Verläßigkeit des Charakters und Ordnungsliebe ausgezeichneten Schulſeminariſten.

Abtheilung 3.

Von dem Unterrichte in dem Schullehrer-Seminar.

§. 34. Der Unterricht in dem Seminar iſt nicht ſowohl dazu beſtimmt, die Zöglinge mit vielerlei neuen Kenntniſſen auszuſtatten, als vielmehr in ihnen das Erlernte zu größerer Gediegenheit und klarerer Anſchauung zu bringen, ſie auf den rechten Standpunkt des Schullehrers zu ſtellen, ſie mit der Unterrichtskunſt im wahren Sinne des Wortes vertraut zu machen und in ihnen jene einfache, klare und gründliche Mittheilungsgabe zu entwickeln, welche allein das Gemüth des Kindes anſpricht und auf deſſen Geiſt einen bleibenden Eindruck zu äußern vermag.

§. 35. Hiezu bedarf es von Seite der Seminarlehrer keiner wiſſenſchaftlichen Vorträge, welche nur dazu dienen würden, die Schulſeminariſten von der wahren Methode abzuführen und dahin zu verleiten, daß ſie ſich ſelbſt nicht als einfache Lehrer, ſondern gleichſam als Profeſſoren und die Schulſtube als einen akademiſchen Hörſaal betrachten. Es iſt ihnen vielmehr der Unterricht, wenn auch die einzelnen Lehrgegenſtände, deren Stoff ſie ſich ſchon in den Vorbereitungsjahren größtentheils angeeignet haben, geordnet und in einem inneren genauen Zuſammenhang gebracht und die Grundſätze, auf denen die ganze Unterrichtskunſt fußt, klar dargeleget werden müſſen, ſo viel als möglich gerade in der Weiſe, in welcher ſie ſelbſt ſpäterhin unterrichten ſollen, zu ertheilen und immer dahin zu trachten, daß

ihnen für ihr ganzes künftiges Berufsleben Unterricht und Lehrgabe der Seminarlehrer als Muſter einer einfachen, klaren, beſtimmten und der Faſſungskraft der Lernenden ganz anpaſſenden Mittheilungsweiſe vorſchweben.

Uebrigens ſoll die Unterrichtslehre dazu benützt werden, die Seminariſten mit den Vorzügen und Mängeln der verſchiedenen Lehrarten bekannt zu machen.

Die Kreisregierungen haben dieſem Gegenſtande eine ganz beſondere Fürſorge zu widmen und namentlich alles Ernſtes darüber zu wachen, daß die Lehrmethode in dem Schullehrer-Seminar ſich möglichſt an die für die deutſchen Schulen vorgeſchriebene anſchließe und daß Abweichungen von dieſer Vorſchrift nur mit Genehmigung des einſchlägigen Staatsminiſteriums ſtattfinden.

§. 36. Damit aber der theoretiſche Unterricht mit dem praktiſchen Hand in Hand gehe, iſt mit jedem Schullehrer-Seminar eine aus den ſämmtlichen Klaſſen der Werktagsſchule beſtehende Uebungsſchule zu verbinden, welche rückſichtlich ihrer inneren Verhältniſſe ausſchließlich der Seminar-Inſpection unterſteht.

In dieſer Schule haben die Seminariſten unter beſtändiger Aufſicht und Leitung zuerſt einzelne Schüler, dann einzelne kleinere und größere Abtheilungen und zuletzt die vereinigten Klaſſen in allen Lehrgegenſtänden verſuchsweiſe zu unterrichten und dadurch die Kunſt der Begriffsentwicklung, der Frageſtellung und des methodiſchen Verfahrens, ſowie der gleichzeitigen Unterrichtung und Beſchäftigung einer ganzen Schule immer mehr zu erlernen und einzuüben.

§. 37. Als Lehrgegenſtände des Schullehrer-Seminars ſind fortan zu betrachten:

I. Der Religionsunterricht in wöchentlich 4 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

Der Zweck deſſelben beſteht darin, daß die Seminariſten mehr und mehr eingeführt werden in die Erkenntniß der Offenbarungen und der Thaten Gottes zum Heile der Menſchheit und in die gläubig ſieghafte Anerkenntniß derſelben, daß demnach ihnen Alles, was der Heiland durch ſeine Kirche an Wahrheit und Gnade darbietet, nahe gelegt werde und daß die glaubensfreudige Erkenntniß durch ein chriſtlich-kirchliches Leben ſich verwirkliche, in die entſprechenden Gefühle, Geſinnungen und Hoffnungen übergehe, namentlich in die der Chriſtenwürde und Chriſtendemuth, der Chriſtenliebe und des Chriſtenfriedens und ſich zur Verherrlichung Gottes in allem Thun und Laſſen darſtelle. Nur dann, wenn die Seminariſten mit lebendigem chriſtlichen Glauben in den Lehrberuf eintreten und ſo darin wirken, ver-

mögen ſie das Ihrige zur Weckung des in Liebe thätigen Glaubens unter der Jugend beizutragen. Zu dieſem Zwecke iſt:

a) der eingeführte Katechismus nach ſeinem ganzen Inhalte genau und gründlich mit ſorgfältiger Beachtung des Wortverſtändniſſes und mit Hinweiſung durch Beiſpiele auf das chriſtliche Leben ſo zu erklären, daß der Seminariſt in den Stand geſetzt werde, als künftiger Lehrer theils vorbereitend, theils nachhelfend auf das Gedeihen des Religionsunterrichts einzuwirken.

b) Der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte, welcher zugleich die Kenntniß des Hauptinhaltes der heiligen Schrift umfaßt, iſt ſo zu behandeln, daß der Schulſeminariſt fähig werde, die bibliſchen Erzählungen, Gleichniſſe und Reden in einer einfachen und für die Kinder leicht faßlichen Sprache vorzutragen, daraus die für das Leben wichtigen Momente hervorzuheben und dieſe in die Gemüther der Kinder zu übertragen.

Mit demſelben iſt auch die Erklärung der ſonn- und feſttäglichen Evangelien und Epiſteln, ſo wie der Feſtzeiten des Kirchenjahres und eine kurze Religionsgeſchichte von der erſten Ausbreitung des Chriſtenthums bis auf die gegenwärtige Zeit zu verbinden.

c) Das Auswendiglernen bibliſcher Beweisſtellen und geiſtlicher Lieder muß in der Art zur Anwendung kommen, daß dieſelben nicht nur dem Gedächtniſſe treu eingeprägt, ſondern auch in ihrem wahren Sinne von den Zöglingen aufgefaßt und bei dem Religionsunterrichte an der rechten Stelle eingeflochten werden.

II. Der Sprachunterricht in wöchentlich 4 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

Dieſer Unterricht bezweckt das gründliche Bekanntwerden mit der Mutterſprache und zerfällt:

a) in den Leſeunterricht, welcher neben der Leſefertigkeit in deutſcher und lateiniſcher Schrift den ſchmuckloſen, deutlichen, wohlklingenden und ausdrucksvollen Vortrag und die richtige Betonung beabſichtiget;

b) in den deutſchen Sprachunterricht im engeren Sinn, welcher einfach und bündig die Grundſätze der Wort- und der Satzlehre zu entwickeln und deren Anwendung in zahlreichen Uebungen zu zeigen hat;

c) in Uebung im ſchriftlichen Ausdrucke, wobei die Seminariſten nicht allein in den gewöhnlichen Geſchäftsaufſätzen, die für die Gemein-

beſchreiberei und das Rechnungsweſen nothwendig, ſondern auch in Anfertigung größerer Aufſätze zu üben ſind.

Bei allen Sprachübungen, ſowohl mündlichen als ſchriftlichen, wird auf Rechtſchreibung genaue Rückſicht genommen.

III. Der Unterricht im Rechnen in wöchentlich 2 Unterrichts- und 3 Uebungsſtunden.

Dieſer hat nicht blos Behandlung der Zahlen, ſondern vielmehr die Schärfung und Bildung der Denkkräfte zum Zwecke und zerfällt:

a) in das mündliche oder ſogenannte Kopfrechnen und

b) in das ſchriftliche oder Tafelrechnen; welche beide im Unterrichte ſo viel als möglich zu verbinden ſind.

Nachdem der zukünftige Lehrer in ſeiner Vorbereitungszeit mit dem Weſen des Zahlenſyſtems, den Eigenſchaften der Zahlen und ihren verſchiedenen Verbindungen bekannt gemacht und in der durch dieſe Hülfsmittel möglichen geſchickten Auflöſung von Aufgaben tüchtig geübt ſein ſoll, beſteht die Aufgabe des Seminarunterrichtes in der Anleitung und praktiſchen Uebung zum eigenen Ertheilen des Unterrichtes in dieſem Lehrzweige. Der ganze in die deutſche Schule gehörige Theil der Zahlenlehre wird daher in dieſem Sinne in einer dem Gange der deutſchen Schulen entſprechenden Ordnung und Methode wiederdurchgearbeitet. Hiemit iſt tiefere Begründung, Erzeugung klareren Verſtändniſſes, nöthige Ergänzung und Erweiterung rückſichtlich der einzelnen Abſchnitte der Zahlenlehre, Gewöhnung an Richtigkeit und Reinheit des Ausdruckes zu verbinden und Anweiſung zum Stellen von Aufgaben, die alle aus dem praktiſchen Leben genommen werden, zu geben.

Rückſichtlich der Zeit ſcheidet ſich der Unterricht ſo, daß im erſten Jahre die Anweiſung gegeben wird in demjenigen Theile des Rechnens, der den unteren Abtheilungen der deutſchen Schule angehört, das zweite Jahr aber die der oberen Schulklaſſe zugewieſenen Abſchnitte umfaßt.

IV. Der Unterricht im Schönſchreiben in wöchentlich 2 Stunden, welcher die Verbreitung einer ungekünſtelten, feſten, deutlichen und gefälligen Handſchrift über alle Schulen des Königreichs bezweckt, muß die Formen der für die deutſchen Schulen bearbeiteten Vorſchriften zur Grundlage haben und ſoll bis zu jener Präciſion und Feſtigkeit geübt werden, ohne welche die Schriftzüge leicht in Unbeſtimmtheit und Unleſerlichkeit ausarten.

Dabei iſt an dem Grundſatze feſtzuhalten, daß nur die in der deutſchen, lateiniſchen und engliſchen Currentſchrift, dann in dem Schnitte und in der richtigen Handhabung der Feder, und in der gehörigen Körperhaltung beim Schreiben ſich auszeichnenden Seminariſten zur Uebung in künſtlichen Formen übergehen dürfen.

Der Schreiblehrer hat zugleich eine methodiſche Anleitung zu geben, wie der Schreibunterricht mit gutem Erfolge in der deutſchen Schule zu behandeln ſei.

V. Der Unterricht in den gemeinnützigen Kenntniſſen in wöchentlich 5 Lehr- und 4 Uebungsſtunden.

Dieſer Unterricht ſoll den Seminariſten die richtige Anſicht und Kenntniß der Außenwelt, ſoweit dieſelbe ihnen nöthig iſt, und zwar mit jener Beſtimmtheit der Begriffe gewähren, welche ihnen das verſtändige Wiedergeben des Gelernten möglich macht. Er umfaßt:

A. Geſchichte. Der geſchichtliche Stoff, den die Vorbereitungszeit gegeben hat, iſt der bibliſche und ſpeciell vaterländiſche; daher ergiebt ſich für den Geſchichtsunterricht im Seminar folgende Aufgabe:

Erſtes Jahr: Eine kurze Ueberſicht über das Wichtigſte aus der allgemeinen Weltgeſchichte bis zur Völkerwandrung (dem Beginne der vaterländiſchen Geſchichte). Dieſelbe muß auf dem Grunde der bibliſchen Geſchichte ruhen, ſtets auf dieſe hinweiſen, an ſie anknüpfen, in ihr ihren Führer haben und für ſie innigeren Zuſammenhang und beſſeres Verſtändniß vermitteln.

Zweites Jahr: Vaterländiſche Geſchichte in Verbindung mit der Erzählung der wichtigſten Momente aus der allgemeinen und namentlich deutſchen Gedichte, um auch hier, wie oben bemerkt, dem Ganzen Zuſammenhang, Verſtändniß und Begründung zu geben, wo es immer nothwendig iſt.

Der Unterricht ſelbſt muß, wenn er ſeinen Zweck erreichen ſoll, in einfacher Sprache und im Geiſte des Chriſtenthums ertheilt werden, worin die Geſchichte erſcheint als eine fortſchreitende Entwicklung der Menſchheit zum Reiche Gottes, als eine fortwährende Erlöſung, zu welcher Staat und Kirche, Fürſten und Völker, die ganze Geſellſchaft, wie die Familie und der Einzelne in eintrachtsvoller Zuſammenhülfe mitwirken müſſen. Die Geſchichte ſoll zeigen, daß ganze Völker, wie einzelne Menſchen, nur dann glücklich und ruhmvoll exiſtiren, ſo lange ſie, dieſem Plane Gottes gemäß, wirken in Arbeitſamkeit und Thätigkeit, feſthalten an Religioſität und Zucht, Autorität und Geſetz, Treue und Gerechtigkeit, Mäßigkeit und Sittenſtrenge, Ehrung der Familien- und Staatsbande, daß dagegen jedes Abweichen von dieſen ewigen Grundlagen der Geſellſchaft ganz ſicher das göttliche Strafgericht früher oder ſpäter nach ſich zieht.

Bei dem Unterrichte in der vaterländiſchen Geſchichte ſoll insbeſondere auf Dasjenige hingewieſen werden, was den künftigen Wirkungskreis der Schulſeminariſten berührt und beitragen kann, in ihnen Ehrfurcht und

treue Anhänglichkeit an den König, Liebe zum Throne und Vaterlande zu befeſtigen und ſie gegen Verirrungen jeder Art ſicher zu ſtellen.

B. Geographie. Mit Bezug auf das, was im Betreffe dieſes Gegenſtandes oben (§. 8) bei dem Vorbereitungs-Unterrichte geſagt wurde, wird hier die Aufgabe des Seminar-Unterrichtes genauer alſo bezeichnet:

Für das erſte Jahr — kurze Wiederholung des in der Vorbereitungszeit Erlernten, ſodann genauere Kenntniß von Bayern und Deutſchland;

für das zweite Jahr — Kenntniß der übrigen Länder von Europa und Ueberſicht der außereuropäiſchen Staaten. Insbeſondere ſind bei dem geographiſchen Unterrichte diejenigen Länder, welche den Schauplatz der heiligen Geſchichte bilden, namentlich Paläſtina, ſorgfältig zu berückſichtigen.

Nebſtdem ſoll den Seminariſten klar und deutlich gezeigt werden, in welchen Grenzen und nach welchem Gange der geographiſche Unterricht in der deutſchen Schule zu behandeln iſt.

C. Naturgeſchichte. Als ein großes Buch Gottes muß die Natur betrachtet werden, in welchem von Gottes Macht, Weisheit und Güte geſchrieben iſt in mannigfaltigen Geſtalten, von den größten bis zu den kleinſten. Gewöhnt an eine ſolche Naturbetrachtung wird der zukünftige Lehrer nicht nur mit Leichtigkeit den Kindern das Nothwendige darüber beibringen, ſondern dieſe gleichfalls daran gewöhnen, an die Naturgegenſtände ein höheres Intereſſe zu knüpfen und überall die Bilder des geiſtigen Lebens zu finden. Nach geſchehener Wiederholung und tieferer Begründung der ſchon während der Vorbereitungszeit behandelten drei Naturreiche iſt aus jedem derſelben das für die Jugend Wichtigſte, Intereſſanteſte und Lehrreichſte hervorzuheben und hiebei auf die vaterländiſchen Naturprodukte und auf ſolche, deren Verwendung auf Handel und Gewerbe großen Einfluß hat, vorzüglich Rückſicht zu nehmen.

D. Der Unterricht in der Naturlehre, welcher im gleichen Geiſte zu betreiben iſt, ſchließt ſich an den im Vorbereitungs-Unterrichte behandelten Theil dieſes Gegenſtandes an und belehrt in einfacher und anſchaulicher Weiſe über die wichtigſten Erſcheinungen aus dem Bereiche der Wärme, des Lichtes, des Magnetismus und der Electricität mit Hinweiſung auf die ihnen zu Grunde liegenden Geſetze und ihre bekannteſten Anwendungen auf die Zwecke des praktiſchen Lebens in Ackerbau, Gewerben und Künſten.

E. Landwirthſchaft. Bei der einflußreichen Stellung, welche die Lehrer beſonders auf dem Lande behaupten, iſt es von großer Wichtigkeit, daß ſie in dieſem Zweige der Reſultate kundig ſind, zu welchen man durch Erfahrungen und Verſuche in der Landwirthſchaft gelangt iſt. Wie ſie durch ihr Beiſpiel zeigen ſollen, was ein fleißiges, ordnungsliebendes, wohl-

geſittetes, gottesfürchtiges Leben iſt, ſo ſollen ſie nicht minder in ihrem Haushalte, ſo beſchränkt er auch ſein mag, als Muſter dienen. Nicht gewagte Unternehmungen ſind es, wodurch ſie nützen, ſondern fleißiges Anwenden und Vorſtellen des Bewährten, wodurch ſie zur Ermunterung in den verſchiedenen Zweigen der Landwirthſchaft je nach den beſonderen Verhältniſſen der Gegend beitragen können. Dieſes Bewährte kennen zu lernen, mit Anſchluß an das in den Vorbereitungsjahren Erlernte, ſowie die Ermunterung zu thätiger Theilnahme an den landwirthſchaftlichen Beſchäftigungen iſt Aufgabe des Seminars.

Der Unterricht, welchem als Lehrbuch die von dem k. Univerſitätsprofeſſor C. Fraas in München in den Druck gegebne „Schule des Landbaues" zu Grunde zu legen iſt, behandelt

im erſten Jahre — die allgemeinen Grundlehren der Landwirthſchaft, als: Bodenkunde, Düngerlehre, Lehre von der Ernährung der Pflanzen (Landwirthſchaftliche Botanik); Grundſätze der Thierhaltung und Thierzucht (Ernährung, Futterwerth);

im zweiten Jahre — ſpeciellen Pflanzenbau, Obſt-, Gemüſe-, (Garten-) Bau; ſpecielle Thierzucht — Bienenzucht.

Der bei dem Seminar befindliche Garten iſt ſo anzulegen und zu pflegen, daß er zu praktiſchen Uebungen dienen kann.

VI. Der Unterricht im Zeichnen in wöchentlich 4 Stunden umfaßt das Linear- und Ornamentzeichnen; wobei jenen Zöglingen, welche in dieſen Zeichnungsarten im erſten Jahre ſich als zu Weiterem befähiget erwieſen haben, geſtattet iſt, im zweiten Jahre auch in andern Zeichnungsarten Verſuche zu machen.

VII. Muſik in wöchentlich 12 Lehr- und 14 Uebungsſtunden, von welchen letzteren 4 für Generalbaß.

Die Aufgabe dieſes Unterrichtes iſt, die Schullehrer in den Stand zu ſetzen, daß ſie ihre Dienſte als Organiſten zur Befriedigung verſehen und den dem deutſchen Volkscharakter eigenen Volksgeſang und muſikaliſchen Sinn fortzupflanzen und zu veredeln vermögen. Er zerfällt:

a) in den Geſangunterricht, bei welchem im Gegenſatze gegen Verirrungen neuerer Zeit nicht ſowohl auf Schmuck, als auf einen einfachen, das Gemüth anregenden Geſang und auf Gründlichkeit zu ſehen und deshalb wieder mehr auf das einfache Lied und die klaſſiſche namentlich kirchliche Muſik älterer Zeit zurückzugreifen iſt, und bei welchem der Uebergang zu ſchwierigeren Geſängen nur jenen Schulſeminariſten zu geſtatten iſt, welche im kirchlichen Choral und in dem einfachen und dabei richtigen Vortrage deutſcher Lieder ſchon eine höhere Ausbildung beſitzen;

b) in das Clavier- und Orgelspiel, wobei der Unterricht und die Uebungen im Figuralspiele sich vorzugsweise auf richtigen und fertigen Vortrag der Choralmelodien, auf Präludien, Versetten, Fugen u. s. w. zu beziehen haben;

c) in den Unterricht im Generalbasse, welcher vor Allem die genaue Entwicklung der Akkorde in den verschiedenen Tonarten bezweckt. Spielen und Aussetzen jedes bezifferten Basses ohne Melodie, zusammengesetzte Cadenzen aus den erlernten Tonarten, schriftlich und praktisch;

d) in den Unterricht im Violinspiel, welches als nothwendiger Behelf zu dem Gesangunterrichte zu betrachten, bei den mehrbefähigten Zöglingen in gesteigerten Uebungen fortzusetzen, bei den übrigen aber wenigstens so weit zu betreiben ist, als es die Leitung des Gesangunterrichtes und bei den Katholiken die Aufführung einer figurirten Messe erfordern;

e) in den Unterricht in anderen Instrumenten. Dieser ist zwar für keinen Seminaristen geboten; nachdem aber die kirchlichen Feste oft mit Figuralmusik gefeiert werden, die Leitung dieser Musik und die Sorge für ihre möglichbeste Aufführung hauptsächlich durch gehörige musikalische Bildung der Schüler oder andrer musikalischer Talente, zu den Berufspflichten der Schullehrer gehört, so ergiebt sich hieraus die Nothwendigkeit, daß die mit den nöthigen Vorkenntnissen versehenen Seminaristen auch mit der Behandlung anderer Streich- und Blasinstrumente bekannt gemacht werden. Das Einüben und Vortragen von Orchesterstücken und zwar von classischen Meistern ist nur an den Allerhöchsten Geburts- und Namensfesten Ihrer Majestäten des Königs und der Königin und bei der jährlichen Schlußprüfung im Seminar gestattet, erfordert aber bei jedem andern feierlichen oder wichtigen Anlasse die besondere Genehmigung der Kreisregierung. Die Pflege der sogenannten Blechmusik bleibt unbedingt untersagt.

VIII. Der Unterricht im niederen Kirchendienste in wöchentlich 1 Lehr- und 1 Uebungsstunde.

Da mit den meisten Schulstellen auf dem Lande der Meßnerdienst verbunden ist, so sollen die Seminaristen mit allen dienstlichen Pflichten und Verrichtungen, welche den Schullehrern als Kirchendienern obliegen, genau vertraut gemacht werden, damit sie dieselben nach dem vorgeschriebenen Ritus mit Würde und Anstand erfüllen und darin ihren Schülern Vorbild bei dem äußeren Gottesdienste werden.

IX. Die Erziehungslehre einſchließlich des praktiſchen Schulhaltens in wöchentlich 6 Lehr- und 6 Uebungsſtunden.

Dieſe muß ſich in ihrer Grundlage auf die ewigen Wahrheiten des Chriſtenthums ſtützen und ihr Ziel nicht damit abſchließen, daß die Kinder blos in zeitlicher Hinſicht brauchbare Menſchen werden, ſondern auch die Befähigung für ihre ewige Beſtimmung erlangen, daß ſie alſo zu religiös-ſittlichen Menſchen gebildet werden.

Das Eine ſchließt das Andere nicht nur nicht aus, ſondern kann ohne daſſelbe gar nicht einmal beſtehen. Alle Fähigkeiten und Bedürfniſſe des Menſchen, die Empfänglichkeit und Bildſamkeit der kindlichen Natur und die Eigenthümlichkeiten der Individualitäten müſſen gehörig beachtet und, worin die erziehende Thätigkeit bei ihrer Heranbildung beſtehe, klar und anſchaulich dargelegt werden. Vorzüglich aber muß derjenige Antheil, den die Schule an der Heranbildung zu nehmen hat, genauer dargelegt werden, und er zerfällt deshalb:

a) in die allgemeinen Erziehungsgrundſätze,
b) in die Unterrichtskunſt und Methodenlehre,
c) in die Schulzucht,
d) in die Lehre von der chriſtlichen Wohlgezogenheit und einem anſtandsvollen Benehmen im Leben überhaupt,
e) in die Schulverwaltung.

Der geſammte Unterricht iſt nicht als bloſes Regelwerk ſondern faßlich und ſoviel nur möglich praktiſch zu betreiben.

Mit der Unterrichts- und Methodenlehre iſt eine entſprechende Anleitung über die Behandlung blinder und taubſtummer oder ſonſt nur theilweiſe für den Unterricht fähiger Kinder zu verbinden und in der an dem Seminar beſtehenden Uebungsſchule praktiſch in Anwendung zu bringen.

An den Abſchnitt über die Schulverwaltung ſchließt ſich ein kurzer und wohlberechneter Unterricht in der Gemeindeſchreiberei an, damit die Seminariſten auch in dieſer Richtung die nöthigen Kenntniſſe gewinnen und dieſe in ihrem künftigen Wirkungskreiſe nur zum Guten, niemals aber zum Schlechten anwenden.

Von den vorſtehend aufgeführten ſämmtlichen Lehrgegenſtänden ſind Religion, Sprache, Rechnen, Schreiben, Muſik, Kirchendienſt und Erziehungslehre mit dem praktiſchen Schulhalten als Haupt-, die übrigen aber als Nebenfächer zu betrachten.

§. 38. Die Vertheilung der Unterrichtsfächer unter dem Lehrperſonale kommt auf Antrag des Inſpectors nach Einvernahme des Kreis-Scholarchates der Kreis-Regierung zu.

Der Inſpector ſelbſt, welchem neben der ihm übertragenen Verwal-

tung und Leitung der ganzen Anſtalt vorzüglich das Nachſehen in allen Lehr- und Uebungs-Sälen obliegt, hat in der Regel täglich nur zwei Unterrichtsſtunden zu ertheilen.

Die Aufſicht während der Uebungsſtunden führen die Lehrer und die Unteraufſeher.

Kein Lehrer darf ſich weigern, außer den ihm von der Kreisregierung angewieſenen Lehrgegenſtänden und Functionen auch noch allen denjenigen Obliegenheiten nachzukommen, welche der Inſpector ihm zuweiſet, und es findet gegen die Verfügungen des letzteren keine Berufung mit Suſpenſivkraft, ſondern nur neben der Befolgung des erhaltenen Auftrages die Beſchwerdeführung ſtatt.

Für dergleichen Dienſtleiſtungen können beſondere Remunerationen nicht in Anſpruch genommen werden.

§. 39. Als Leſe- und Lehrbücher dienen vor Allem die in den Werk- und Feiertagsſchulen eingeführten Schriften und zwar um ſo mehr, als es von Wichtigkeit iſt, die künftigen Lehrer ſchon während ihrer Bildungszeit in das volle Verſtändniß von dem Inhalte und die rechte Behandlung derſelben vollſtändig einzuführen. Der Gebrauch der weiter erforderlichen Lehrbücher iſt bezüglich derjenigen Lehrgegenſtände, für welche ſie nicht von dem Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten beſonders vorgeſchrieben ſind, durch die Genehmigung der Kreisregierung bedingt.

Das Dictiren von Heften zu den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden, wie das willkürliche Abweichen von den einmal vorgeſchriebenen oder genehmigten Lehrbüchern iſt bei ſtrengſter Verantwortlichkeit des Inſpectors verboten.

§. 40. Zur Anſchaffung der nöthigen Lehrmittel, Anlegung und Unterhaltung einer Schulbibliothek und anderer nöthiger Sammlungen iſt in dem jährlichen Etat durch Einſtellung einer angemeſſenen Summe Sorge zu tragen, zugleich aber auch dahin zu wirken, daß die Seminariſten ſich allmählich ſelbſt einen kleinen Vorrath ſolcher Lehrmittel beiſchaffen, deren ſie ſpäter zum Unterrichte und zu deſſen Anſchaulichmachung bedürfen.

§. 41. Der Geſammtunterricht zerfällt nach obiger Auseinanderſetzung (§. 37) in zwei einjährige Curſe und nimmt für jeden Curs wöchentlich 66 Stunden in Anſpruch.

Hiernach entwirft der Inſpector nach Anhörung der gutachtlichen Vorſchläge des Lehrperſonales die Tages- und Stundenordnung, bei welcher 13 Stunden als Schlaf-, Eſſens- und Erholungszeit, die übrigen 11 Stunden aber für den Unterricht und die Uebungen, wozu auch die angenehm erheiternden zu zählen ſind, ſowie für den Privatfleiß in Anrechnung kommen und die Vertheilung ſo getroffen werden muß, daß die Geiſteskräfte nicht

durch zu lang anhaltende einförmige Thätigkeit abgeſtumpft, ſondern durch zweckmäßige Abwechſelung in ſteter Regſamkeit erhalten werden.

Dieſer Entwurf unterliegt nach eingeholtem Gutachten des Kreis-Scholarchates der Regierungs-Genehmigung.

§. 42. Die Seminariſten haben unter Aufſicht des Vorſtandes oder eines Lehrers, wenn die Witterung günſtig iſt, täglich einen Spaziergang ins Freie auf eine Stunde zu machen.

An Sonn- und Feiertagen iſt ein größerer Spaziergang geſtattet.

Die Spaziergänge ſind zu Erholungszwecken, zeitweiſe aber auch dazu zu benützen, daß die Seminariſten auf benachbarte muſterhaft bewirthſchaftete Oekonomiegüter geführt und mit dem zweckmäßigen Betriebe der Landwirthſchaft durch praktiſche Unterweiſungen und Uebungen vertraut gemacht werden.

§. 44. Ferien finden für die Schulſeminariſten zur Oſterzeit und im Herbſte ſtatt. Die Oſterferien beginnen am Freitage vor dem Palmſonntage und dauern 14 Tage, die Herbſtferien beginnen am 16. Auguſt und enden am 30. September. Für dieſe Zeit werden die Seminariſten nach Hauſe entlaſſen und haben dieſelbe zur Erholung und Erfriſchung ihrer körperlichen und geiſtigen Kräfte anzuwenden, aber auch einen Theil mit Wiederholung des Erlernten und mit muſikaliſchen Uebungen zuzubringen, und von Allem, was mit ihrem künftigen Berufe nicht übereinſtimmt, namentlich von dem Beſuche der Wirthshäuſer und Tanzplätze ſich ferne zu halten, wogegen es eine ihrer vorzüglichſten Pflichten iſt, dem Gottesdienſte jederzeit auf eine von religiöſer Bildung zeugende Weiſe beizuwohnen und bei dem dazu gehörenden niederen Kirchendienſte ſich ſo viel als möglich zu betheiligen.

Ueber alles dieſes, ſo wie über ihr Betragen überhaupt haben die Seminariſten ein von der betreffenden Local-Schulbehörde am Schluſſe der Ferienzeit ausgeſtelltes verſchloſſenes Zeugniß dem Seminar-Inſpector bei ihrer Rückkehr in die Anſtalt zu übergeben.

§. 45. Im Laufe des Jahres haben die Lehrer nach Beendigung einzelner Hauptabſchnitte durch Zwiſchenprüfungen ſich zu überzeugen, ob und wie weit die Zöglinge den Unterricht gefaßt haben.

Zur Feſtſtellung der Location wird aus jedem dazu ſich eignenden Unterrichtsgegenſtande alle halben Jahre Eine Probearbeit, aus den Hauptgegenſtänden zwei bis drei verfertiget; die Beſtimmung der Zeit hiefür bleibt dem Inſpector überlaſſen.

Die Anordnung allgemeiner Zwiſchenprüfungen bleibt dem Ermeſſen des Inſpectors überlaſſen.

Die Hauptprüfung aber findet am Schluſſe des Schuljahres unter Leitung des Kreis-Schulreferenten oder eines abgeordneten Kreis-Scholarchen

und in Gegenwart eines Commiſſairs der betreffenden geiſtlichen Oberbehörde ſtatt. Sie iſt theils ſchriftlich, theils mündlich; mündlich wird aus ſämmtlichen Lehrgegenſtänden, ſchriftlich aus den Haupt- und zwei Nebengegenſtänden geprüft. Dieſelbe erſtreckt ſich auf beide Curſe, mit vorzugsweiſer Strenge aber auf den zweiten als den Curs der Austretenden.

Iſraeliten ſind, wenn ſie auch an dem Seminar-Unterrichte nicht Theil nehmen, mit Genehmigung der Kreisregierung zur Austrittsprüfung zuzulaſſen, ſofern ſie ſich über gehörig genoſſenen Unterricht und ſittliches Wohlverhalten entſprechend auszuweiſen vermögen.

§. 46. Die Feſtſtellung des Prüfungs-Ergebniſſes und die Eröffnung deſſelben, mit welcher hier zugleich die Verleſung der Jahres-Cenſuren zu verbinden iſt, geſchieht nach denſelben Normen, wie in den Fällen des §. 18.

Nachdem dieſes Prüfungs-Ergebniß vollſtändig aufgezeichnet iſt, vernimmt der vorſitzende Commiſſär die Wünſche des Inſpectors und ſämmtlicher Lehrer über die allenfalls erforderlichen Maßregeln und Einrichtungen und über die Abſtellung etwa bemerkter Mängel und Misbräuche. Zugleich unterſucht er den Geſammtzuſtand des Seminars und unterſtellt ſofort ſeinen Commiſſionsbericht der näheren Würdigung der vorgeſetzten Kreisregierung, welche im Einklange mit ihrem Kreis-Scholarchate und nach Vernehmung der geiſtlichen Oberbehörde, inſoweit es in deren Wirkungskreis einſchlägt, über die angeregten Punkte, ſo wie über die ihr ſonſt nöthig ſcheinenden Fragen die angemeſſene Entſcheidung an die Seminar-Inſpection zu erlaſſen und eine Abſchrift derſelben dem Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten in Vorlage zu bringen hat.

In den vorbemerkten, wie in den durch §. 18 normirten Fällen iſt dem Abgeordneten der geiſtlichen Oberbehörde freigeſtellt, etwaige Bedenken gegen die gefaßten Beſchlüſſe oder geſtellte Anträge, ſo wie allenfallſige Wahrnehmungen von Gebrechen im Erziehungs- oder Unterrichtsweſen der Schullehrlinge, beziehungsweiſe Schulſeminariſten entweder unmittelbar der Kreisregierung oder auch ſeiner vorgeſetzten kirchlichen Stelle zur Vertretung und Weiterbeförderung mitzutheilen.

Abtheilung 4.

Von der Erziehungsweiſe, der Hausordnung, Disciplin und Qualification der Schulſeminariſten.

§. 47. Die Lebensweiſe der Seminariſten ſoll ganz einfach, ſtreng geordnet und ſo beſchaffen ſein, daß dadurch ihre Befähigung zum künftigen Berufe in jeder Beziehung gefördert wird.

Zu dieſem Zwecke hat der Inſpector nach den in der Beilage VI niedergelegten Grundſätzen eine vollſtändige Disciplinar- und Hausordnung zu entwerfen und dieſelbe der Genehmigung der Kreis - Regierung zu unterbreiten, welche nach Maßgabe der Verordnung vom 8. April 1852, den Vollzug des Concordates betreffend, mit der einſchlägigen kirchlichen Stelle desfalls ins Benehmen treten wird.

Das geſammte Aufſichts- und Lehrerperſonal hat eifrig dahin zu wirken, daß dieſer Disciplinar- und Hausordnung, welche am Anfange eines jeden Semeſters zu publiciren iſt, von Seite der Zöglinge nicht aus Furcht, ſondern aus wahrer Liebe zum Guten williger und freudiger Gehorſam geleiſtet werde.

§. 48. Zur Weckung und Kräftigung eines wahrhaft religiöſen Sinnes und Lebens, welche zu den wichtigſten Aufgaben des Seminars gehört, muß vorzugsweiſe das Beiſpiel des Inſpectors und ſämmtlicher Lehrer beitragen.

Außerdem ſind dafür das tägliche, mit geiſtlichen Geſängen und Betrachtungen zu verbindende Morgen- und Abendgebet, der fleißige Beſuch des öffentlichen Gottesdienſtes (bei Katholiken beſonders der täglichen heiligen Meſſe, die regelmäßige Beichte und Communion) und ähnliche Veranlaſſungen zu benützen.

§. 49. Belobung und Tadel, Dröhung und Strafe ſind von Seite des Vorſtandes und der Lehrer mit um ſo größerer Vorſicht und Abwägung anzuwenden, als es ſich in dem Seminar um die Heranbildung von Individuen handelt, denen nach kurzer Zeit die Erziehung der Jugend und damit der entſchiedenſte Einfluß auf die Sittlichkeit ganzer Bezirke anvertraut werden ſoll, weshalb auch nicht ſowohl eine die Fehler augenblicklich zurückſcheuchende Strenge, als vielmehr ein genaues Erforſchen der Charaktere und Geiſtesrichtungen, ein alsbaldiges und ſchonungsloſes Ausſcheiden der den Gehorſam verſagenden und ein ernſtliches, dabei aber liebevolles und väterliches Leiten der übrigen Schulſeminariſten Pflicht und Aufgabe wird.

Uebrigens iſt jeder Anlaß zu benützen, um die Seminariſten zu einem genügſamen, folgſamen und von allem Dünkel entfernten Verhalten in ihrem künftigen Lebens- und Berufskreiſe aufzumahnen, damit ſie dem ſo häufig vorkommenden ſogenannten Schulmeiſterſtolze fremd bleiben.

§. 50. Die im Seminar ſtufenweiſe anzuwendenden Beſſerungsmittel und Strafen ſind:

1. Die Ermahnung und Warnung.
2. Zurechtweiſung oder Bedrohung mit Strafe,
3. Hausarreſt oder Verweis von dem Inſpector,

4. Zimmerarreſt oder Verweis vor dem verſammelten Lehrerrathe,
5. Carcerſtrafe und nach Umſtänden Bedrohung mit der Entlaſſung,
6. Entlaſſung aus dem Seminar und in deren Folge von dem Schulfache.

Uebrigens findet die ebenerwähnte Steigerung nur bezüglich des Fleißes, der Reinlichkeit, einfacher Uebertretung der Haus- und Disciplinarordnung u. ſ. w. ſtatt. Jede von einem wahrhaft bösartigen Gemüthe, von Mangel eines religiös-ſittlichen Gefühles, von vorherrſchendem Hange zum Trunke und zur Ausſchweifung, von aufbrauſendem leidenſchaftlichen Weſen und von ſonſt mit dem Stande des Erziehers unverträglichen Fehlern zeugende Handlung zieht die ſtrengſte Erwägung und nach Umſtänden die ſofortige Ausſchließung von der Anſtalt und dem Lehrberufe nach ſich.

Die Einſchreitungen unter 1 und 2 können von jedem Lehrer, die unter 1 bis 4 von dem Inſpector, die unter 5 von eben demſelben, jedoch nur nach Vernehmung des Lehrerrathes und die unter 6 auf Antrag des Inſpectors nach Vernehmung des Lehrerrathes lediglich von der Kreisregierung verfügt werden.

Die Einſchreitungen unter 1 und 2 ſind ſtets dem Inſpector anzuzeigen. Die Strafen unter 3 bis 5 aber ſind in das Strafbuch einzutragen, bei Abfaſſung der jährlichen Cenſuren und der Betragens-Noten jedenfalls zu berückſichtigen und, ſoferne ihre Veranlaſſung auf das Hinneigen zu einem dem Lehrberufe nachtheiligen Fehler ſchließen läßt, ſelbſt in dem Entlaſſungs-Zeugniſſe auszudrücken.

§. 51. Zur genauen Beurtheilung der Seminariſten dienen:

a. die einzelnen Wahrnehmungen und Bemerkungen, welche der Inſpector und die Lehrer während des Jahres aufzeichnen;
b. die monatliche Claſſification, welche ſich auf das Ergebniß der Leiſtungen überhaupt, vornehmlich aber der Probearbeiten und Zwiſchenprüfungen ſtützt;
c die Jahrescenſur, welche der Inſpector unter Beiziehung der Lehrer zu fertigen und in welcher er eine kurze, aber treffende Schilderung ſämmtlicher Zöglinge nach Anlage, Fleiß, Fortgang, Charakter und religiös-ſittlichem Betragen zu entwerfen hat.

Die Cenſuren werden ihrem Hauptinhalte nach jährlich den Seminariſten eröffnet und nicht nur der Kreisregierung vorgelegt, für welche ſie als die Hauptanhaltspunkte zu früherer oder ſpäterer Verwendung der Seminariſten im Schulamte dienen, ſondern auch bezüglich der einzelnen Seminariſten denjenigen Diſtricts-Schulinſpectoren, in deren Bezirke ſie zunächſt eine Verwendung erhalten, und auf etwaiges Verlangen auch den ſonſtigen

einſchlägigen Schulbehörden und den betreffenden Eltern oder Vormündern in Abſchrift mitgetheilt.

§. 52. Das Ergebniß dieſer Wahrnehmungen, Bemerkungen, Claſſificationen und Jahrescenſuren in Verbindung mit dem Reſultate der Schlußprüfung wird durch beſtimmte Noten ausgedrückt, die in ſechs Stufen folgende Reihe bilden:

1te Note d. i. vorzüglich,
2te „ „ ſehr gut,
3te „ „ gut,
4te „ „ hinlänglich,
5te „ „ gering,
6te „ „ ſchlecht.

Jeder Seminariſt erhält diejenige allgemeine oder Hauptnote, die ihm unter genauer Erwägung ſeiner Leiſtung in den ſämmtlichen Lehrgegenſtänden und des Grades ſeiner Bewährung überhaupt zukommen muß.

Die Hauptnote 1 d. i. vorzüglicher Befähigung iſt nur demjenigen zu ertheilen, welcher ſich durch beſondere Leiſtungen, beſonderen Fleiß und beſonders empfehlendes religiös-ſittliches Betragen hervorthut.

Die Hauptnote 5 zwingt jedenfalls zur Wiederholung des Curſes, die Hauptnote 6 hat die Entlaſſung und Ausſchließung vom Schulfache zur Folge.

Bei Feſtſetzung der Hauptnoten iſt auf das religiös-ſittliche Betragen vorzügliche Rückſicht zu nehmen.

§. 53. Auf den Grund dieſer Noten wird am Schluſſe eines jeden Jahres

a) den Seminariſten des I. Curſes das Jahreszeugniß, und

b) den Seminariſten des II. Curſes das Austrittszeugniß

ausgeſtellt und eingehändiget. (Fortſetzung folgt.)

V. Pädagogiſche Bibliographie.

C. VIII. G. Flügel, Cantaten, Reſponſorien ꝛc. auf die chriſtlichen Feſtzeiten. Nach Worten der h. Schrift. Für 2 Sopran und Alt. Leipzig, Merſeburger. 52 S. 7½ Sgr.

J. Merling, 100 muſikaliſche Aufgaben für Lehrer und Lernende zur Beförderung eines gründlichen Unterrichts in der Tonkunſt. Leipzig, Merſeburger. 35. S. 5 Sgr.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. No. 8. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. W. L. Stettin, 10. Septbr. [Der Handelsminiſter und die höheren Bürgerſchulen.] Bekanntlich ſollen nach einer früheren Miniſterial-Verfügung die von höh. Bürger- und Realſchulen entlaſſenen Abiturienten vom 1. October c. ab in die Königliche Bau-Akademie nicht mehr aufgenommen werden. Die Aelteſten der Kaufmannſchaft in Elbing baten den Herrn Handelsminiſter, ſich für Aufhebung dieſer Verfügung zu verwenden und haben hierauf, wie die „N. E. A." mittheilen, als Antwort folgende Abſchrift eines an die Breslauer Handelskammer in derſelben Angelegenheit erlaſſenen Beſcheides erhalten.

„In der Eingabe vom 3. v. M. beantragt die Handelskammer die Herbeiführung gleicher Berechtigung der Realſchulen mit den Gymnaſien für diejenigen Berufszweige, welche nicht die Univerſitätsſtudien vorausſetzen, und verbindet damit die Bitte, bis zur definitiven Regulirung dieſer Verhältniſſe die Ausführung des Erlaſſes vom 18. März 1855 — nicht wie in der Eingabe geſagt vom 18. März d. J. — nach welchem vom 1. Octbr. d. J. ab den auf Realſchulen ausgebildeten jungen Leuten die Aufnahme auf der hieſigen Königlichen Bau-Akademie verſagt iſt, hinauszuſchieben. In Erwiderung hierauf kann ich dieſelbe nur darauf hinweiſen, daß Ihr nach der Allerhöchſten Verordnung über die Einrichtung der Handelskammern vom 11. Februar 1848. keinerlei Einwirkung auf das Unterrichtsweſen und auf die Schulbildung künftiger Staatsbeamten zugewieſen iſt, wobei ich derſelben auch noch bemerklich mache, daß ſich der Erlaß vom 18. März 1855.*) nur auf Diejenigen bezieht, welche ſich dem Baufache im Staatsdienſte widmen wollen. Berlin, 17. Auguſt 1858. Der Miniſter für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten. v. d. Heydt.

Die Nordd. Ztg. bringt über dieſen Beſcheid folgende Correſpondenz aus Berlin vom 9. Septbr.: „Während die vom Handelsminiſterium reſſortirenden Fächer des Bau-, Berg-, Forſt- und Poſtweſens früher auch den

*) Vergl. Päd. Rev. 1855. Bd. 41. S. 165.

Abiturienten der Realſchulen zugänglich waren, iſt der Zugang zu den innerhalb dieſer Fächer ſich eröffnenden Staatscarrieren ſeit einer Reihe von Jahren ausſchließlich auf diejenigen jungen Leute beſchränkt, welche das Abiturienten-Examen in einem Gymnaſium abſolvirten. Der Ausſchluß der Realſchulen von den genannten Berufsſphären geſchah mittelſt eines Erlaſſes des Handelsminiſteriums, bei deſſen weiterer Ausführung der hieſigen Königlichen Bauſchule durch Miniſterial-Reſcript unterſagt wurde, Abiturienten der Realſchulen aufzunehmen. Gegen dieſe Maßregeln iſt nun neuerdings von den Handelskammern in Breslau und Elbing der Wunſch geltend gemacht worden, daß den Realſchulen ihre frühere Berechtigung wieder ertheilt werden möchte, wonach ihre Abiturienten für die erwähnten Fächer als den Gymnaſial-Abiturienten ebenbürtig anerkannt waren. Es tritt hier die eigenthümliche Anomalie zu Tage, daß die in Rede ſtehende Maßregel Gegenſtand der Beſchwerde gerade von der Seite wurde, zu deren Gunſten ſie erlaſſen worden war. Der Ausſchluß der genannten Staatsfächer giebt den Realſchulen die Möglichkeit, ihre Kräfte vorzugsweiſe für die Bedürfniſſe der Handels- und Gewerbswelt zu entwickeln, und nun iſt es gerade letztere, welche für eine Schmälerung dieſes Vorzuges durch eine wieder herzuſtellende Concurrenz mit den Bedürfniſſen der Beamtenwelt plädirt. Es walten hier offenbar jene misverſtändlichen Anſchauungen ob, welche mit den vielfach unklaren Vorſtellungen über das von den Realſchulen zu verfolgende Ziel zuſammenhängen. Unter Vermeidung einer ſpeciellen Erörterung dieſer Frage, welche zu weit auf das pädagogiſche Gebiet führen möchte, beſchränken wir uns nur auf die Bemerkung, daß die Maßregel des Handelsminiſteriums lediglich durch die Bedürfniſſe der unmittelbar von ihr umfaßten amtlichen Fächer motivirt iſt, bei welchen in Betracht kommt, daß dem Techniker, der zugleich Beamter iſt, neben der techniſchen Tüchtigkeit auch das Maß allgemeiner Bildung eigen ſein muß, vermöge deſſen die durch das Gymnaſium gegangenen Standesgenoſſen ihre amtliche Qualification bethätigen."

Da dieſer Artikel in der Nordd. Ztg. an erſter Stelle ſteht, ſo dürfen wir leider nicht mit einem Achſelzucken über ihn hinwegſehen. Soviel wir die Verhältniſſe kennen, hat er ſeine Quelle in dem Centralbureau für Preß-Angelegenheiten. Und wenn wir die mangelhaften Kenntniſſe des Correſpondenten über das Thatſächliche ihm ſelbſt zur Laſt legen dürfen, ſo dürfen wir doch in Bezug auf die dem Erlaß des Herrn Handelsminiſters ſupponirten Motive und Tendenzen den Correspondenten für inſpirirt anſehen. Irrig iſt nämlich geſagt, daß auch im Berg-, Forſt- und Poſtweſen die Staatscarriere den Abiturienten ſeit einer Reihe von Jahren verſchloſſen ſei. Die „Reihe von Jahren" iſt ſelbſt für das Baufach noch

nicht lang, vielmehr werden in dem gegenwärtigen Termin, 1. Oct. 1858, noch Schüler der h. Bürgerschule in die Bauakademie vollberechtigt aufgenommen. Freilich ist's das letzte Mal. Im Bergfach ist denselben nur die höhere Carriere gesperrt. Vgl. Päd. Rev. 1856, Bd. 44, S. 251. Im Forst- und Postfach sind noch keine Beschränkungen der h. B. in ihren früheren Rechten eingetreten.

Daß die Beschränkungen nicht aus dem Unterrichtsministerium herrühren, versteht sich von selbst; daß sie dort auch nicht willkommen sind, sondern bedauert werden, ist für Jedermann seit dem Erlaß vom 2. Dec. 1856 unzweifelhaft. Wir haben also im folgenden rein mit der Anschauung des Handelsministerii zu thun.

Der Correspondent der Nordd. Ztg. belehrt uns, daß der Herr Handelsminister die Rechte der h. B. — welche übrigens mit dem Cultusministerium vereinbart waren, und die daher nimmer hätten einseitig aufgehoben werden dürfen — beschränkt habe „zu Gunsten" der Handels- und Gewerbewelt. Die zahlreichen Beschwerden über diese sonderbare Begünstigung — denn die der beiden Handelskammern in Breslau und Elbing sind eben nicht die einzigen — hätten wohl davon abhalten sollen, die Maßregel gegen die h. B. in die Kategorie der Wohlthaten einzureihen, welche Herr von der Heydt dem Lande erweist. — Welches die Bedürfnisse der Handels- und Gewerbewelt seien, das haben die Handelskammern ein volles Recht, dem Ministerium darzulegen. Es wäre doch möglich, daß die Handelskammer hier Recht hätte gegenüber dem Minister, welcher die höhern Bürgerschulen auf die Vorbereitung für das Geschäft beschränken, sie also in Handels- oder Gewerbeschulen verwandeln will. Die höhern bürgerlichen Stände haben eben für ihr künftiges Berufsleben andere und zwar tiefere und größere Bedürfnisse, als die, welche durch eine Fachschule befriedigt werden können. Sie erhalten nicht zum Spaß gerade höhere Bürgerschulen, deren erste Classe ihnen Tausende kostet. Und darin, daß sie in den höhern Bürgerschulen Aspiranten des Staatsdienstes als das Salz, oder als ein Ferment, als das Hebende und Treibende zu sehen wünschen, und um ihrer willen Concessionen machen, gerade darin beweisen sie eine hohe culturpolitische Einsicht. Wir haben allerdings nicht nöthig, hier weiter auf das pädagogische Gebiet einzugehen und die culturpolitische Bedeutung des gegenwärtigen Zustandes der höhern Bürgerschule darzulegen. Für unsere Leser ist das reichlich und zur Genüge geschehen. Nur den Gedanken heben wir noch aus dem Schluß der Correspondenz hervor, daß der Herr Handelsminister sich für competent erachtet, das Maß allgemeiner Bildung zu bestimmen, welches „neben der technischen Tüchtigkeit die Qualification der von ihm ressortirenden Beamten bethätigt". Dies ist unsers Erachtens

ein Uebergriff in die Sphäre des Unterrichtsminiſteriums. Oder wäre es nicht denkbar,

daß das Unterrichtsminiſterium die Bildung, welche die großen höhern Bürgerſchulen geben, für ausreichend erachtete um Univerſitätsſtudien zu machen, etwa in der mediciniſchen oder in der ſogen. philoſophiſchen Facultät?

Und wäre es nicht widerſinnig, wenn der Herr Handelsminiſter auch dann noch, um der mangelhaften „allgemeinen Bildung" willen, den Schülern der h. B. die Bauakademie verſchlöſſe? Oder wäre es etwa undenkbar, daß dieſer Widerſinn einträte?

Sollte es wirklich nothwendig werden, mit dem Landtage ein allgemeines Schulgeſetz zu vereinbaren, um dem Cultusminiſterium zu ſeinem Recht zu verhelfen, und es vor Uebergriffen der andern „verantwortlichen Miniſterien" in das ihm eigne Gebiet zu ſichern, um Conflicte, wie ſie in der Päd. Rev. 1849, Bd. 22, S. 288 ff. nachgewieſen und in ihrer Unerträglichkeit dargeſtellt ſind, ferner unmöglich zu machen?

— [Prüfungen für den einjährigen Militairdienſt]. Bisher war mehrfach vorgekommen, daß den als dreijährige Freiwillige oder ſonſt in Erfüllung ihrer Militairpflicht im Heere dienenden jungen Männern auf Grund demnächſt abgelegter Prüfungen während dieſer Dienſtzeit nachträglich die Berechtigung der einjährig Freiwilligen zuerkannt wurde. Wie die „Neue Preußiſche Zeitung" vernimmt, wäre, unter Hinweis auf die inzwiſchen außer Kraft getretenen Vorſchriften wegen derartiger Prüfungen, die fernere Ertheilung einer ſolchen Berechtigung gegenwärtig als im Allgemeinen nicht mehr zuläſſig erachtet worden.

— d. Höhere Bürgerſchulen. Programme 1858. Königsberg f. P. Löbenicht'ſche h. B. Dir. Dr. Schmidt. Abh. Geſchichte der engliſchen Proſa. Von Oberlehrer Dr. Michaelis.

— — höh. Burgſchule. Dir. Schiefferdecker. Abh. Antrittsrede des Directors.

— Tilſit. Oberl. Salchow. Abh. Einiges über den Unterricht in der Mathematik auf Realſchulen. Von Oberl. Dr. Ellinger.

— Elbing. Dir. Dr. Hertzberg. Abh. Das Ende der Kämpfe Kaiſer Friedrichs II. in Oberitalien. Von Dr. Friedländer.

— Memel. Dir. Gädke. Abh. Lehrgang für den Zeichenunterricht. Von Waldhauer.

— Danzig. Petriſchule. Dir. Dr. Strehlke. Abh. Le théatre de Schiller imité et traduit en France. Von Dr. Coſack.

— Insterburg. Dir. Schweiger. Abh. Ueber die Insecten-Fauna unſerer Provinz. Von Oberlehrer Bachmann.

— Breslau. H. B. am Zwinger. Dir. Dr. Kletke. Abh. Ueber die praktiſchen Uebungen der Primaner im Laboratorium. Vom Prorector Kleinert. Nebſt einem Situationsplane des Laboratoriums.

— — H. B. zum h. Geiſt. Rector Kämp. Abh. Ueber Gebrauch und Auffaſſung der griechiſchen Götter in Schillers Gedichten. Von Dr. Groſſer.

– Grünberg. Dir. Dr. Brandt, Abh. Ueber den Unterricht in der Provinzialgeſchichte. Von Oberl. Matthäi.

— Neiſſe. Dir. Dr. Sondhauß. Abh. De Hannibalis itinere per Alpes facto. Von Oberl. Theiſſing.

Poſen. Dir. Brennecke. Außer der in Nr. 7 d. J. S. 242 bereits genannten Abhandlung und den Schulnachrichten enthält das Programm noch Folgendes:

Die engliſche Sprache als Unterrichtsgegenſtand für Realſchulen. Von Dr. Brennecke.

„Die Chemie und die engliſche Sprache ſind diejenigen Unterrichtsgegenſtände, welche der Realſchule eigenthümlich ſind. Es iſt daher wichtig, ihren Werth für Bildung und Erziehung nach der formalen und realen Bedeutung zu würdigen. Wir wollen uns hier auf die engliſche Sprache beſchränken.

1) Die Grammatik der engliſchen Sprache iſt in völliger Uebereinſtimmung mit den einfachen Denkgeſetzen. Wir erinnern an das Geſchlecht der Hauptwörter, an die beſtimmte Wortfolge u. ſ. w. Man kann keinen Satz aus der deutſchen Sprache in die engliſche überſetzen, ohne zu conſtruiren, d. h. den Satz in ſeine Theile zu zergliedern und die Bedeutung jedes Satztheils richtig zu erkennen. Jede engliſche Unterrichtsſtunde iſt daher eine Uebung in der Anwendung der Denkgeſetze. 2) Die engliſche Sprache dringt überall auf klares Verſtändniß, auf Kürze, Präciſion und Unzweideutigkeit des Ausdrucks. Jede engliſche Unterrichtsſtunde iſt daher eine Unterweiſung zur Beſtimmtheit, Aufrichtigkeit und Wahrheit. 3) Die engliſche Litteratur iſt ihrem Weſen nach eine ſittlich-religiöſe. Die engliſche Nation ſieht es als die ihr von Gott anvertraute Miſſion an, Wahrheit, Sittlichkeit, ſittliche Scheu, Gottesfurcht und Gottesdienſt über den ganzen Erdkreis zu verbreiten. Die Erklärung jedes engliſchen Schriftſtellers iſt daher eine Belehrung über gute Sitte, eine Erziehung zur Gottesfurcht, eine Weihe zum Gottesdienſt. In no other nation is such experience to be found than in the English, they pursue knowledge unsparingly, but the source of the nation's glory and power is the integrity founded on

religion. (Bei keiner Nation kann man ſo viel Erfahrung finden, als bei den Engländern; ſie ſtreben unermüdlich nach Erkenntniß, aber die Quelle des Ruhms und der Macht der Nation iſt die Sittenreinheit, gegründet auf Religion.)

Es hat nie in der Welt eine Sprache gegeben, die eine ſo weite Verbreitung über den Erdkreis gefunden hätte, wie die engliſche. Jeder große Gedanke wird durch die Vermittelung der engliſchen Sprache Gemeingut aller Menſchen, zu den einſamſten Inſeln des friedlichen Oceans getragen, in das Innere der Continente von Afrika und Auſtralien gebracht. Jede neue Erfindung gewinnt erſt dann wahrhafte Anwendung, wenn ſich die engliſch redenden Völker derſelben bemächtigt haben. Wie die römiſche Weltherrſchaft im Alterthum dazu auserſehen war, das in der Heimlichkeit des von Wüſten rings umgebenen kleinen Ländchens Paläſtina aufgegangene Licht des Chriſtenthums zu einer hellen Fackel für alle Völker zu entzünden, ſo ſind es in der neueren Zeit die engliſch-redenden Völker, welche die unvollendete Beſtimmung des untergegangenen römiſchen Reiches vollenden, die geſammte Menſchheit zu Chriſto zu bekehren.

Es hat nie eine Litteratur gegeben, die ſich an Umfang und Inhalt mit der engliſchen vergleichen könnte. Was gegenwärtig im Reiche des Gedankens nach Inhalt und Darſtellung Neues und Großes geſchaffen wird, iſt faſt ausſchließlich engliſchen Urſprungs.

Nicht allein auf dem geiſtigen Gebiete ſind jetzt die Engländer die vorzugsweiſe ſtrebſame und ſchaffende Nation, ſondern auch, und noch viel mehr und noch viel früher, waren und ſind die Engländer das am meiſten unternehmende, das thätigſte und betriebſamſte Volk, im Beſitz faſt aller materiellen Mittel, von einer Leiſtungsfähigkeit, welche die kühnſten und abenteuerlichſten Berechnungen herausfordert. Jeder Jüngling, der Kraft und Tüchtichtigkeit in ſich verſpürt, neu ſchaffend und geſtaltend aufzutreten und für ſich und die Seinen Lohn dafür zu ernten, muß ſich zu befähigen ſuchen, nach der Seite der engliſch-redenden Völker ſeine Arbeit und ſeine Tüchtigkeit zu verwerthen.

Die engliſche Sprache iſt am meiſten wegen ihrer Kürze und Beſtimmtheit geeignet für die Stenographie und Telegraphie. Nach 100 Jahren werden alle wichtige Punkte der Erde durch Telegraphen-Dräthe verbunden ſein und mit einander in engliſcher Sprache correſpondiren. Die engliſche Sprache iſt die univerſelle internationale Sprache der Zukunft. Sie eignet ſich auch deswegen dazu, weil ſie die lexikaliſch reichſte iſt und die Fähigkeit beſitzt, ſich jedes ausländiſche Wort ſofort anzueignen und zu aſſimiliren.

Zu allen dieſen Beweggründen für die Erlernung der engliſchen

Sprache kommt aber noch einer hinzu, und zwar ein ſehr wichtiger, nämlich daß ſie von allen fremden Sprachen für uns die leichteſte iſt, für welche wir die größte Empfänglichkeit (Congenialität) beſitzen. Der Lehrer iſt bei dem Unterricht in der engliſchen Sprache ſeines Erfolges ſicher, es kann ſich nicht ein einziger Schüler ſeinem Einfluſſe entziehen; es iſt eine innere Nothwendigkeit da, daß, wenn der Lehrer Herr ſeines Stoffes iſt und einige Lehrgeſchicklichkeit beſitzt, jeder einzelne Schüler, wenigſtens bis zu einem gewiſſen Grade, die engliſche Sprache erlernen muß. Der Lehrer der engliſchen Sprache braucht nie Strafen zu verfügen, um ſeine Schüler zum Fleiß anzuhalten; er hat nur ihren Eifer zu mäßigen und zu hindern, daß ſeine Schüler aus Vorliebe für die engliſche Sprache nicht andere ebenſo nothwendige und noch nothwendigere Studien hintenanſetzen. Die Thätigkeit des engliſchen Lehrers wird daher ſehr erleichtert, er findet ohne Ausnahme große Lernbegierde und das freudigſte Entgegenkommen. Auf der Realſchule zu Poſen fangen wir daher die Erlernung der engliſchen Sprache möglichſt ſpät an, erſt in der untern Secunda; wir widmen der engliſchen Sprache das Minimum der wöchentlichen Stundenzahl, d. h. zwei; wir wählen dazu die ungünſtigſte Zeit, die Endſtunden Vormittags und Nachmittagsſtunden, wenn die Schüler ſchon erſchöpft ſind und weder Kraft noch Luſt zu anderen Anſtrengungen haben. Und dennoch ſind wir ſicher, bei jedem einzelnen Schüler ein weſentliches und bleibendes Reſultat bei dem Unterricht in der engliſchen Sprache zu erzielen; zu erreichen, daß dieſe Stunden dem Schüler für das Leben unvergeßlich bleiben und er ſich mit Freuden daran zurückerinnert".

Es folgt nun eine Angabe der Uebungen, welche für die Erlernung der engliſchen Sprache angeſtellt werden, die ich des beſchränkten Raumes wegen hier abdrucken zu laſſen mir leider verſagen muß.

— Bromberg. Dir. Dr. Gerber. Abh. Die weltliche Herrſchaft der Päpſte in Rom von der Einwanderung der Longobarden in Italien bis auf Kaiſer Otto I. Von Dr. Schultz.

— Meſeritz. Dir. Dr. Löw. Abh. Ueber die devoniſchen Fiſchreſte eines Diluvialblockes.

— Halle. Inſp. Prof. Ziemann. Abh. Zur Erinnerung an die Feier der Einweihung des neuen Realſchulgebäudes. Vom Inſpector. Mit Aufriß und Grundriſſen des neuen Gebäudes der Anſtalt.

— e. Pr. C. [Prädicate bei Prüfungsarbeiten]. Das königl. Provinzial-Schucollegium der Provinz Schleſien hat in einem neueren Circular-Erlaß an die Directoren ſämmtlicher Gymnaſien und der Ritteracademie in Liegnitz auf die Nothwendigkeit einer ſtrengeren Beurtheilung der Prüfungs-Arbeiten hingewieſen. Es wird darin hervorgehoben, daß

nach dem Erlaß vom 12. Januar 1856 Prädicate zwiſchen „befriedigend" oder „nicht befriedigend" bei Beurtheilung von Abiturienten-Arbeiten nicht vorkommen dürfen, und daß daher Urtheile, wie „zur Noth befriedigend", oder „bei nachſichtiger Beurtheilung befriedigend" ebenſo unzuläſſig ſeien, als die Prädicate: „ziemlich befriedigend", „faſt befriedigend" u. ſ. w. Außerdem werden die Directoren angewieſen, dem Gebrauche unerlaubter Aushülfen bei Anfertigung der Prüfungsarbeiten mit Nachdruck entgegenzutreten und ſolche Misbräuche durch ſtrenge Ueberwachung zu hindern oder den entdeckten Unterſchleif unnachſichtlich durch Zurückweiſung von der Prüfung zu ſtrafen.

— e. Gymnaſien. Programme 1858. Breslau. Eliſ.-Gymn. Rector Dr. Fickert. Abh. De causa quae dicitur Juniana disputatio. Von Dr. Fechner.

— — Gym. zu St. M.-M. Dir. Dr. Schönborn. Abh. Ueber die geographiſche Verbreitung der Coniferen. Von Dr. Beinling.

— — Fr.-G. Dir. Dr. Wimmer. Abh. Algebraiſche Beſtimmung der Tangente, der Wendepunkte und des Krümmungskreiſes der algebraiſchen ebenen Curven. Von Ladraſch.

— Brieg. Dir. Guttmann. Abh. Bemerkungen zur Metrik in F. Schultz's lateiniſcher Grammatik. Von Prof. Kaiſer. Kurzer Lebensabriß des Director Dr. Matthiſſon.

— Glogau. Dir. Dr. Klix. Abh. Rückblicke auf die Geſchichte des Gymnaſiums. Vom Director.

— Görlitz. Dir. Schütt. Abh. De Senecae rhetoris quattuor codicibus mss. Schottianis ad Fr. Haasium prof. Vratisl. epistula. Von Dr. Höfig.

— Hirſchberg. Dir. Dr. Dietrich. Abh. Welche Veränderungen erfuhren die lateiniſchen Buchſtaben im Franzöſiſchen? Von Conrector Krügermann.

— Lauban. Dir. Dr. Schwartz. Abh. Quaestiones Lucretianae. Vom Prorector Dr. Purmann.

— Liegnitz. Ritterakademie. Dir Dr. Sauppe. Abh. De rerum auguralium post legem Ogulniam facta mutatione. Von Frhr. von Kittlitz.

— Liegnitz. Gymn. Dir. Dr. Müller. Abh. Culturſprachen und Univerſalſprache in ihrem Verhältniß zur Civiliſation. Von Conrector Balſam.

— Oels. Dir. Dr. Silber. Abh. Lectionum Servianarum fasciculus. Von Conr. Dr. Böhmer. Der hiſtoriſch-geographiſche Lehrplan. Vom Director.

— Ratibor. Dir. Dr. Paſſow. Abh. Das Epitheton ornans. Von Dr. Storch.

— Schweidnitz. Dir. Dr. Held. Abh. Ueber den Gold- und Silber-Reichthum des alten Spaniens. Von Conrector Röſinger. — Das zur Feier des 150jährigen Beſtehens der Anſtalt ausgegebene Programm enthält die Abhandlung des Prorector Dr. Schmidt: Zur Geſchichte des Kurfürſten von Brandenburg Johann Sigismund. Mittheilungen aus dem im K. Hausarchiv in Berlin aufbewahrten Briefwechſel des Kurfürſten Johann Sigismund mit ſeiner Gemahlin, der Kurfürſtin Anna.

— Poſen. Fr.-W. G. Dir. Dr. Marquardt. Abh. 1) De Horatii Carm. II, 1 et I, 28., Epistola ad Fr. Ritschelium. 2) De aliquot locis Aeschyli Supplicum et Sophoclis Tragoediarum. Von Prof. Martin.

— Krotoſchin. Dir. Gladiſch. Abh. Die Ellipſe in beſonderer Beziehung auf ihren Gebrauch bei den griechiſchen Schriftſtellern. Von Dr. Geiſt.

— Liſſa. Dir. Ziegler. Abh. Das leitende Princip in der Phyſik und die Abhängigkeit der Hypotheſen von demſelben. Von Töplitz.

— Zeitz. Dir. Dr. Theiß. Abh. Die griechiſchen Sympoſien. Vom Subrector Müller.

— Wittenberg. Dir. Dr. Schmidt. Abh. Die Oreſtesſage der Griechen bis zu den Tragikern. Von Dr. Becker.

— Torgau. Dir. Dr. Graſer. Exposé d'une méthode pour enseigner la langue française, dans les écoles dites réales, plus conformément aux circonstances de l'époque. Von Dr. Dihm.

— Stendal. Dir. Dr. Krahner. Abh. Kurze Darſtellung der Zinſeszins- und Rentenrechnung nebſt deren Anwendung auf Lebensverſicherungs-Anſtalten und Witwen-Kaſſen. Von Oberlehrer Dr. Eitze.

— Schleuſingen. Dir. Dr. Hartung. Abh. Ueber die Themata zu deutſchen Ausarbeitungen. Aus dem Lehrplan des Gymnaſiums abgedruckt.

— Roſſleben. Kloſterſchule. Rector Dr. Anton. Abh. De emendandis aliquot locis in orationibus Lysiae. Von Dr. Müller.

— Salzwedel. Rector Dr. Jordan. Abh. Explicationis Aeschyleae symbola. Von Dr. Beßler.

— Quedlinburg. Dir. Richter. Abh. Von den Haupterſcheinungen der grammatiſchen Attraction, ihrem Zweck und ihrer Bedeutung, in der griechiſchen, lateiniſchen, franzöſiſchen und deutſchen Sprache. Von Dr. Schmidt.

— Nordhauſen. Dir. Dr. Schirlitz. Abh. Die Auslegung der Geſichtsempfindungen gegenüber dem modernen Senſualismus. Von Dr. Koſack.

— Naumburg. Dir. Dr. Förtſch. Abh. Quaestionum Horatianarum particula. Von Dr. Haſper.

— Mühlhauſen. Dir. Dr. Haun. Ohne Abh.

— Merſeburg. Rector Dr. Scheele. Abh. Lateiniſche Ueberſetzungsproben. Von Conrector Oſterwald.

— Magdeburg. Pädag. U. L. Fr. Dir. Dr. Müller. Abh. De scribis publicis Romanorum. Von Dr. Krauſe.

— — Domgymn. Dir. Wiggert. Abh. De vitarum Plutarchi lectione adolescentibus commendanda. Pars I. Von F. Vogel.

— Halberſtadt. Dir. Dr. Schmidt. Abh. Probe einer Ausgabe von Ovids Metamorphoſen. Von Prof. Bormann.

— Erfurt. Dir. Dr. Schöler. Abh. Ein Beitrag zur Functionsrechnung von Dr. Kayſer.

— Eisleben. Dir. Dr. Schwalbe. Abh. De Quadratura arithmetica circuli, ellipseos et hyperbolae. Autore G. G. Leibnitio. Nach den Handſchriften der K. Bibliothek zu Hannover. Von Prof. Dr. Gerhardt.

— Halle. Lat. Hauptſchule. Rector Dr. Eckſtein. Abh. Ueber die Form der Subordination und der Coordination des Caſusgebrauchs im lateiniſchen Satze. Von Oberlehrer Scheuerlein.

— — K. Pädagogium. Dir. Dr. Kramer. Abh. Beitrag zur Behandlung des Lebens Jeſu Chriſti auf dem Gymnaſium. Von F. Reifenrath.

— Heiligenſtadt. Dir. Dr. Kramarczik. Abh. Letzte Schickſale Hannibals von der Schlacht bei Zama bis zu ſeinem Tode. Von Schneiderwirth.

— Danzig. Dir. Dr. Engelhardt. Programm zur 300jährigen Säcularfeier des Danziger Gymn. am 13 Juni 1858. Abh. Geſchichte des Danziger Gymnaſiums ſeit 1814. Von Prof. Dr. Hirſch.

— Greifswald. Dir. Dr. Hiecke. Abh. Die verſchiedenen Methoden der Ortsbeſtimmung der Himmelskörper.

E. Perſonalchronik.

Preußen. [Jubiläum des Geh. Rath Dr. Johannes Schulze]. Johannes Schulze, geb. zu Bruehl in Mecklenburg-Schwerin am 15 Januar 1786, Dr. der Philoſophie und Theologie, Wirklicher Geheimer Ober-Regierungs-Rath, vollendete am 30. Auguſt ſein 50. Dienſtjahr. Nachdem derſelbe am 23. Juli 1803 zum Profeſſor am Gymnaſium zu Weimar, wo er ſeine Laufbahn im Staatsdienſt begonnen hat, ernannt worden, erfolgte am 30. Auguſt 1808 ſeine Vereidigung und der Antritt des Amts. Vier Jahre nachher, 1812, trat Dr. Schulze in die Dienſte des Großherzogs von Frankfurt Fürſten-Primas von Dalberg als Ober-Schul- und Studienrath. Gleichzeitig fungirte er als Profeſſor der klaſſiſchen Litteratur am Gymnaſium zu Hanau, deſſen Direction er 1813 übernahm. Nach der Rückkehr des Kurfürſten von Heſſen in ſein Land ward Dr. Schulze zum Ober-Schulrath und Director der hohen Landesſchule zu Hanau ernannt. Im Jahre 1816 beriefen ihn des hochſeligen Königs Majeſtät als Conſiſtorial- und Schulrath in das Conſiſtorium zu Coblenz, von welchem, nach damaliger Organiſation der Provinzial-Behörden, auch die Gymnaſien der Provinz reſſortirten. Dr. Schulze erregte bald die beſondere Aufmerkſamkeit des verewigten Miniſters Freiherrn von Altenſtein, welchem die Leitung des im Jahre 1817 neu gebildeten Miniſteriums der geiſtlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten anvertraut war. Schon unterm 27. Juni 1818 erging an ihn mit beſonderer Bezugnahme auf die bevorſtehende Organiſation der Univerſität Bonn der Ruf, als Hülfsarbeiter in das Miniſterium einzutreten. Unterm 4. Auguſt 1818 als ſolcher eingeführt, ward er bereits unterm 15. November deſſelben Jahres, noch nicht 34 Jahr alt, zum Geheimen Ober-Regierungsrath ernannt. Der ihm damals überwieſene Geſchäftskreis war ein äußerſt umfaſſender. Es gehörten dazu neben den wichtigern Aufgaben des Elementar-Schulweſens die innern und äußern Angelegenheiten ſämmtlicher Gymnaſien, ſo wie der Univerſitäten und ſonſtigen wiſſenſchaftlichen Anſtalten, insbeſondere der königlichen Bibliotheken. Die Organiſation der Univerſität Bonn war größtentheils ihm allein übertragen. Die übrigen Univerſitäten bedurften vielfach neuer Lehrkräfte erſten Ranges und einer Vervollkommnung ihrer Sammlungen und Inſtitute; ſie nahmen ſeine Thätigkeit nicht minder in Anſpruch. Eine beſonders ſchwierige und weitgreifende Aufgabe war ihm in der nothwendigen Umgeſtaltung und Hebung der Gymnaſien zugefallen. Mit raſtloſem Eifer und ſicherem Takt wurden alle Schwierigkeiten überwunden und die ihm geſtellten großen Aufgaben mit glücklichem Erfolge gelöſt. Daneben wußte Dr. Schulze noch Muße zu gewinnen, ſowohl zu eindringenden gelehrten Studien, die er, um den Anforderungen ſeines Amtes in vollem Maße zu genügen, jederzeit für unerläßlich gehalten, als auch zu einflußreicher Wirkſamkeit auf dem Gebiet der höheren militairiſchen Bildungs-Anſtalten. Am 15. Mai 1826 ward er zum Mitglied der Militair-Studien-Commiſſion und am 27. Februar 1831 zum Mitglied der Studien-Direction der Allgemeinen Kriegsſchule ernannt, welchen Aemtern er noch gegenwärtig vorſteht. Dagegen lehnte er im Jahre 1834 die Wahl zum ordentlichen Mitgliede der Akademie der Wiſſenſchaften ab, da er es nicht für möglich hielt, den ſchwierigen Aufgaben

eines thätigen Mitgliedes dieſer gelehrten Körperſchaft neben ſeinen umfaſſenden Berufsgeſchäften zu genügen. Die Wahl zum Ehrenmitgliede hat er ſpäter, 1854, angenommen. Auch zu ſchriftſtelleriſcher Thätigkeit, die er früher in mannigfacher Weiſe geübt, konnte Dr. Schulze ſeit ſeinem Eintritt in die oberſte Verwaltungsbehörde nur ſelten zurückkehren. Seinen vorzüglichen Leiſtungen im Amte fehlte die Allerhöchſte Anerkennung nicht. Im Jahre 1828 erhielt unſer Jubilar den Rothen Adler Orden dritter Klaſſe, im Jahre 1833 die ein Jahr vorher geſtiftete Schleife zu dieſem Orden, und ſchon 1835 den Rothen Adler-Orden zweiter Klaſſe, eine damals bei Beamten ſeines Ranges äußerſt ſeltene Auszeichnung. Gegen Ende des Jahres 1849 mit der Direction der Abtheilung für die Unterrichts-Angelegenheiten im Cultus-Miniſterium betraut, ward Dr. Schulze unterm 7. Februar 1852 zum Wirklichen Geheimen Ober-Regierungsrath mit dem Range eines Rathes erſter Klaſſe befördert und bei dem Ordensfeſt im Jahre 1857 durch den Stern zum Rothen Adler-Oden zweiter Klaſſe ausgezeichnet. Der öffentlichen Feier ſeines Ehrentages hat Dr. Schulze durch eine Reiſe ſich entzogen. Jetzt iſt dem Jubilar der Rothe Adler-Orden zweiter Claſſe mit dem Stern und Eichenlaub in Brillanten verliehen. Der Jubilar blickt auf ein reiches Leben voll Mühe und Arbeit zurück. Gott, der bisher ſeine Arbeit ſo ſichtbar geſegnet, erhalte ihm noch lange die Kraft, die Friſche und Regſamkeit des Geiſtes, womit er ſtets die ſchwierigſten Aufgaben ſeines Berufes zu löſen vermocht hat.

Dr. Müllenhoff, Prof. an der Univ. Kiel, zum o. Prof. für deutſch Sprache und Litteratur in der philoſ. Fac. der Univ. Berlin. Dr. Ludwig zum Prof. der Phyſiologie an der Univ. Breslau. Dr. Grohn, Aſſiſtent am anat. phyſiolog. Inſtitut in Berlin, zum a. o. Prof. in der med. Fac. der Univ. Greifswald. Dr. Hugo Pernice, Priv.-Doc. in Halle, zum o. Prof. in der med. Fac. der Univ. Greifswald. Thiel, a. o. Prof., zum o. Prof. in der theol. Fac. des Lycei Hosiani in Braunsberg. Dr. Gneiſt, a. o. Prof., zum o. Prof. in der jur. Fac. der Univ. Berlin. Dr. Peters, a. o. Prof., zum o. Prof. in der philoſ. Fac. der Univ. Berlin. Dr. Schröter, Priv.-Doc. in Breslau, zum a. o. Prof. in der philoſ. Fac. Dr. Martin, Prof. in Jena, zum o. Prof. für Geburtshülfe an der Univ. Berlin.

Dr. Schellen, Dir. der Realſch. in Münſter, zum Dir. der h. B. in Köln. Röhr, erſter L. am kath. Seminar in Paradies, zum Dir.

Böhm, Oberl. am F. W. G. in Berlin, zum Prof. Dr. Stein, Hülfsl. am G. in Münſter, zum Oberl. am G. in Culm. Raabe, Wentzke, o. L. am G. in Culm, zu Oberl. Schramm als Oberl. am G. in Dortmund. An der Realſch. in Inſterburg Oberl. Bachmann zum Conr., o. L. Dr. Kraffert zum Oberl. Beiſert, o. L. am G. in Glogau, zum Oberl. Dr. Bohle als Oberl. am G. in Kempen.

Dr. Voigt als o. L. an der k. Realſch. in Berlin. Skrodzki als o. L. am G. in Tilſit. Rüter, als o. L. am G. in Neu-Stettin. Oeſtreich, als o. L. am G. in Conitz. Schneider, als Geſang- und Elem.-Lehrer am G. in Eisleben. Kelſch als Elem.-Lehrer an der h. B. in Cüſtrin. Dr. Malitza als o. L. am G. in Deutſch-Crona. Muncke als o. L. am G. in Güterſloh. Dr. Stein als o. L. am G. in Münſter. Dr. Schlapp als o. L. an der h. B. in Erfurt. Schmick als L. an der h. B. in Görlitz. Brameſeld als Zeichenlehrer an der h. B. in

Elberfeld. Hasper als o. L. am G. in Naumburg. Dr. Weingärtner als o. L. an der h. B. in Cöln. Dr. Frohne als o. L. an der h. B. in Bromberg.

Rubat als L. am Sem. in Karalene. Kahle als L. am Sem. in Elsterwerda.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Bekanntmachung vom 20. Februar 1858 — betreffend die Bedingungen der Aufnahme von Zöglingen in die Königliche Landesschule Pforta.

Für Eltern und Vormünder, welche ihre Kinder und Pflegebefohlenen der Königlichen Landesschule in Pforta anvertrauen wollen, wird Folgendes bekannt gemacht:

§. 1. Die Königliche Landesschule Pforta ist, der Absicht ihrer Stifter und ihrer eigenthümlichen Verfassung nach, eine Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt, in der eine bestimmte Anzahl junger Leute evangelischer Confession innerhalb eines gesetzlich bestimmten Zeitraums, vom reiferen Knabenalter an bis zum Uebergange auf die Universität, für das höhere wissenschaftliche Leben, oder für den eigentlichen Gelehrten-Beruf vorbereitet wird. Es kann und soll daher die Aufnahme in dieselbe nur solchen Knaben gestattet sein, an denen, neben sittlicher Tüchtigkeit, und Unverdorbenheit, eine ernstliche Neigung und eine entschiedene Fähigkeit zu den höheren Studien wahrnehmbar ist, und welche nicht blos eine allgemeine Bildung für den bürgerlichen und geselligen Bedarf, sondern eine tüchtige Vorbereitung für die Anforderungen des gelehrten Standes zu erhalten wünschen.

§. 2. Obwohl diese Schule eine Wohlthätigkeits-Anstalt insofern ist, als die Kosten des Unterrichts und der Verpflegung zum größten Theil von ihr selbst bestritten werden, so darf sie doch keineswegs als eine Verpflegungs-Anstalt für Söhne dürftiger Eltern angesehen werden. Es ist den Behörden Alles daran gelegen, daß die Wohlthaten in derselben zwar bedürftigen, aber zugleich talentvollen und für die gelehrten Studien vorzüglich geeigneten Knaben zu Theil werden, und nur bei gleichen Anlagen und Vorkenntnissen der Aufzunehmenden soll die größere Dürftigkeit als ein Moment der Entscheidung zu Gunsten der Letzteren gelten.

Eben so unstatthaft und der wichtigen Bestimmung dieser Landes-

ſchule widerſtreitend iſt die Vorausſetzung, daß Jünglinge von verdorbenen Sitten, die vielleicht ſchon von anderen Schulen als nutzloſe oder ſchädliche Glieder ausgeſtoßen worden, dieſer Anſtalt übergeben werden könnten, um durch die in ihr ſtattfindende ſtrenge Zucht auf einen beſſeren Weg gebracht zu werden.

Wie wohlmeinend auch dieſes Vertrauen ſein mag, ſo iſt doch die nahe Gemeinſchaft ſolcher ſittlich vernachläſſigten Zöglinge für die Geſammtheit der übrigen zu bedenklich, als daß die Aufnahme derſelben je zuläſſig ſein könnte.

§. 3. Da ſchon bei der Aufnahme ein Entwicklungsgrad des Geiſtes und Körpers vorausgeſetzt wird, wobei der Zögling einer feſten Regel und ſtrengen Ordnung aus eigener Kraft zu folgen vermag, ſo iſt zum Eintritt in die Anſtalt erforderlich:

a) daß der Aufzunehmende das zwölfte Jahr zurückgelegt habe. Das Alter von 12 bis 14 Jahrrn iſt in jeder Hinſicht für die Aufnahme das geeignetſte. Nach zurückgelegtem funfzehnten Lebensjahre kann die Aufnahme nur dann ſtattfinden, wenn der Aufzunehmende in der mit ihm anzuſtellenden Prüfung (§. 6 und 23) mindeſtens für Tertia superior, nach zurückgelegtem ſechzehnten Lebensjahre nur dann, wenn er mindeſtens für Secunda inferior reif befunden wird. Ausnahmen hiervon werden von uns nur in einzelnen Fällen geſtattet werden, wo etwa die Verſpätung in der Ausbildung des Aufzunehmenden durch beſondere Umſtände verurſacht iſt; auch behalten wir uns vor, in dieſem Falle die Aufnahme an beſondere Bedingungen zu knüpfen;

b) daß die Geſundheit und normale Beſchaffenheit ſeines Körpers hinlänglich beſcheinigt werde; wobei zu bemerken iſt, daß Schwerhörigkeit, Blödſichtigkeit, auffallende Schwere der Zunge und Stottern Fehler ſind, die ſich am wenigſten mit der ganzen Einrichtung der Landesſchule vertragen;

c) daß er nicht ſittlich verwöhnt oder vernachläſſigt ſei; (§. 1. 2.)

d) daß er die §. 4 näher bezeichneten Kenntniſſe und Fertigkeiten beſitze, auch ſich eine hinlängliche Geübtheit im Auswendiglernen erworben habe.

Es ſind daher den Geſuchen um die Aufnahme (§. 4—6) beizufügen 1) ein Geburts- und Taufſchein; 2) ein Geſundheits-Atteſt; 3) ein ärztliches Atteſt über die innerhalb der beiden letzten Jahre an dem Aufzunehmenden vollzogene Schutzblattern-Impfung oder Nach-Impfung, ohne welches die Aufnahme nicht ſtattfinden kann; 4) ein von der Anſtalt, worin der Knabe bisher erzogen wurde, oder von ſeinem bisherigen Privatlehrer ausgeſtelltes ausführliches und ganz beſtimmtes Zeug-

niß über ſeine Sitten, Anlagen und Kenntniſſe. Auch dann, wenn der Knabe nicht unmittelbar von einer andern Schule nach Pforta kommt, auf einer ſolchen aber vor längerer oder kürzerer Zeit geweſen iſt, muß das ihm bei ſeinem Abgange von dort ausgeſtellte Zeugniß mit ein geſchickt werden.

Ueber das, was bei Geſuchen um Königliche Stellen noch erfordert wird, vergleiche §. 6, 9, 10 und 14.

§. 4. Für die Aufnahme in Unter-Tertia werden im Ganzen dieſelben Kenntniſſe und Fertigkeiten gefordert, wie auf andern Gymnaſien der Monarchie für dieſelbe Klaſſe, alſo:

a) in der deutſchen Sprache: richtiges Leſen; eine reine, deutliche, möglichſt feſte Handſchrift und Bekanntſchaft mit den Regeln der Sprache in dem Grade, daß der Aufzunehmende im Stande ſei, ſeine Gedanken ſchriftlich und mündlich, ohne grobe Verſtöße gegen die Rechtſchreibung und die Grammatik, auszudrücken;

b) in dem Lateiniſchen: Kenntniß der grammatiſchen Formen und Hauptregeln, wie ſie in der lateiniſchen Grammatik von Zumpt enthalten ſind, (mit Ausſchluß der Syntaxis ornata); die Fertigkeit, ein auf dieſelben berechnetes Exercitium aus dem Deutſchen ins Lateiniſche, und mündlich eine leichte Stelle aus dem Cornelius, Cäſar oder Ovidius, ohne grobe Fehler zu überſetzen; ein ausreichender Vorrath von Wörtern und Bekanntſchaft mit den Regeln der lateiniſchen Proſodie und den Anfangsgründen der Verskunſt:

c) im Griechiſchen: fertiges, richtiges Leſen: fertiges und richtiges Dekliniren und Konjugiren und zwar letzteres auf die ganze regelmäßige Conjugation ſowohl der Verba in ω als in μι bezogen. Aus dem Deutſchen ins Griechiſche muß der Aufzunehmende leichte Sätze, wie ſie zu Anfange des erſten Curſus von Jakobs Elementarbuche ſtehen, mit richtiger Beobachtung der Accente übertragen, und aus dem Griechiſchen ins Deutſche ein leichtes hiſtoriſches Stück, wie ſie der zweite Curſus des eben erwähnten Buches enthält, überſetzen können;

d) in der Geſchichte und Geographie: in jener, Ueberſicht der Hauptperioden und ihrer wichtigſten Ereigniſſe und genauere Kenntniß der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte, in dieſer, eine allgemeine Kenntniß der Erdoberfläche nach ihrer phyſiſchen und politiſchen Eintheilung und eine genauere Bekanntſchaft mit der Geographie Deutſchlands und vorzüglich des preußiſchen Staates;

e) in der Mathematik: aa) in der Arithmetik: volle Fertigkeit und Sicherheit im Numeriren und praktiſchen Rechnen bis zur ſogenannten einfachen Regel de tri in ganzen Zahlen und Brüchen (gemeinen

wie Dezimalbrüchen) einſchließlich; bb) in der Geometrie: praktiſche Bekanntſchaft mit den in den Elementen der ebenen Geometrie vorkommenden Linien, Winkeln, Figuren; Fertigkeit in der Angabe ihrer Eintheilung, gegenſeitigen Verwandtſchaft und Verſchiedenheit, und im Gebrauche des Lineals und Zirkels zur Conſtruction derſelben Raum-Größen;

f) in der Religion: Sicheres Auswendigwiſſen der Hauptſtücke des lutheriſchen Katechismus, Kenntniß der Hauptbeweisſtellen der chriſtlichen Religionslehre, und Bekanntſchaft mit der bibliſchen Geſchichte und der Bedeutung der chriſtlichen Feſte.

Anmerkung. In Betreff derjenigen Knaben, welche durch Privat-Unterricht vorbereitet worden, iſt den Vätern oder deren Stellvertretern, namentlich wenn ſie weiter entfernt wohnen, dringend anzuempfehlen, daß ſie ihre Söhne oder Pflegebefohlenen bei einem benachbarten Gymnaſium einer vorläufigen Prüfung unterwerfen laſſen, um auf dieſe Art zu einem ſicheren Urtheil über dieſelben zu gelangen; wobei jedoch bemerkt wird, daß eine ſolche Vorprüfung, über deren Ergebniß das Zeugniß des betreffenden Gymnaſial-Direktors dem Rektor der Landesſchule zu übergeben iſt, nicht maßgebend für die Aufnahme ſein kann, daß über dieſelbe vielmehr lediglich der Ausfall der in Pforta anzuſtellenden Prüfung entſcheidet.

§. 5. In Bezug auf diejenigen, welche nach §. 3 a nur in Ober-Tertia oder in Unter-Secunda aufgenommen werden können, werden die Anforderungen in entſprechender Weiſe geſteigert. Es wird daher neben verhältnißmäßig größerer Sicherheit in den §. 4 bezeichneten Kenntniſſen und Fertigkeiten noch im Beſonderen gefordert:

a) daß ſie in der deutſchen Sprache einige Gewandtheit in freien ſchriftlichen Aufſätzen und im mündlichen Vortrag beſitzen;

b) im Lateiniſchen, daß ſie verhältnißmäßig ſchwere Exercitien aus dem Deutſchen ins Lateiniſche überſetzen können und einige Uebung in der lateiniſchen Verskunſt beſitzen, und für Unter-Sekunda noch beſonders, daß ſie außer den oben bezeichneten Schriften auch die leichteren Reden und Briefe des Cicero und die Faſten des Ovid verſtehen;

c) in der Geſchichte, daß ſie mit der griechiſchen und, wenn ſie in Unter-Sekunda aufgenommen werden wollen, auch mit der römiſchen Geſchichte genauer bekannt ſind;

d) in der Geographie, daß ſie eine genügende Bekanntſchaft mit den bedeutendſten europäiſchen und außereuropäiſchen Ländern in phyſiſcher und politiſcher Hinſicht beſitzen;

e) in der Mathematik, aa) für Ober-Tertia, daß ſie die Anfangsgründe der Buchſtaben-Rechnung und die Planimetrie bis zur Lehre

von den Parallelogrammen, mit Ausschluß der Gleichflächigkeit derselben, bb) für Unter-Sekunda, daß sie die einfachen Gleichungen und die Rechnung mit entgegengesetzten Zahlgrößen und die Sätze der Planimetrie von der Gleichflächigkeit bis zum pythagoreischen Satze einschließlich inne haben;

f) daß sie in der Religion eine verhältnißmäßig genauere und umfassendere Kenntniß der heiligen Schrift und der wichtigsten Glaubenswahrheiten besitzen.

§. 6. Die Eltern und Vormünder, welche für einen mit diesen unerläßlichen Vorkenntnissen ausgerüsteten Knaben um die Aufnahme nachsuchen wollen, und denselben einer der letzteren unmittelbar vorangehenden Prüfung unterwerfen zu können glauben, haben ihre Gesuche wenigstens drei Monate vorher bei der unterzeichneten Behörde oder den in den folgenden Paragraphen genannten resp. Collatoren anzubringen.

§. 7. Die bei der Landesschule Pforta gegründeten Stellen sind: A. 140 Freistellen, bestehend aus 60 Königlichen, 69 städtischen, 5 Domstift-Naumburgischen, 5 adligen Geschlechtsstellen und der sogenannten Organistenstelle. B. 20 alte Koststellen. C. 20 neufundirte Koststellen. D. 20 Extraneerstellen.

§. 8. Königliche Stellen, welche von der unterzeichneten Behörde vergeben werden, sind im Ganzen 100. Unter diesen sind 34 Königliche Freistellen, deren Collatur durch den Königlichen Fiscus von den ehemals zu derselben berechtigten Königlich Sächsischen Städten abgelöst ist. Diese sollen, laut Königlicher Kabinets-Ordre vom 16. Juli 1840, an solche Individuen aus allen Provinzen verliehen werden, welche der unterzeichneten Behörde halbjährlich durch eine in den Ministerien der Justiz, des Innern und der Finanzen zusammenzustellende, von dem Minister der Unterrichts-Angelegenheiten ihr zuzufertigende Uebersicht namhaft gemacht worden sind.

§. 9. Die übrigen Königlichen Stellen, welche zur unmittelbaren Collatur der unterzeichneten Behörde gehören, sind: 10 ordentliche Gnaden-Stellen, 8 außerordentliche Gnaden-Stellen, 5 Kapell-Stellen, 3 Famulatur-Stellen, bei welchen letzteren dem Rektor das Recht, Subjekte vorzuschlagen, zusteht. Diese Stellen sind insgesammt Freistellen. Dazu kommen 20 alte Koststellen, für welche jährlich ein Kostgeld von 25 Mfl. (21 Thlr. 26 Sgr. 3 Pf.) an die Schulkasse gezahlt wird. Gesuche um diese Stellen, welche für Eingeborne des Herzogthums Sachsen gegründet sind, und unter diesen vorzugsweise an Hülfsbedürftige und Unbegüterte, auf Grund genügender Bescheinigung wirklicher Bedürftigkeit, verliehen werden, müssen bei der unterzeichneten

Behörde, unter Beifügung der §. 3 bezeichneten Zeugniſſe, angebracht werden.

§. 10. Außer obigen Alumnat-Stellen ſind vom dieſſeitigen Gouvernement wegen der großen Anzahl von Geſuchen, die nicht immer befriedigt werden können, noch 20 neufundirte Koſtſtellen bei der Anſtalt geſtiftet, für welche ein Koſtgeld von 80 Thalern jährlich an die Schulkaſſe entrichtet wird. Die Percipienten dieſer für Eingeborene der Provinz Sachſen vorzugsweiſe gegründeten Stellen haben ſonſt alles frei und ſtehen ganz in dem Verhältniſſe der Alumnen. Geſuche um dieſe Koſtſtellen werden mit den §. 3 erwähnten Atteſten an die unterzeichnete Behörde gerichtet.

§. 11. Freiſtellen, wovon das Patronats-Recht den Städten des Herzogthums Sachſen zuſteht, ſind 69, nämlich folgende für nachbenannte Städte: 1 Belgern, 1 Belzig, 1 Bitterfeld, 1 Brehna, 1 Brücken, 3 Delitzſch, 1 Düben, 1 Eckartsberga, 1 Eilenburg, 1 Freiburg, 1 Gräfenhaynchen, 1 Herzberg, 1 Jeſſen, 1 Kemberg, 1 Kindelbrück, 4 Langenſalza, 1 Laucha, 1 Liebenwerda, 1 Mücheln, 2 Mühlberg, 7 Naumburg, 1 Niemegk, 1 Oſterfeld, 1 Ortrand, 1 Prettin, 5 Sangerhauſen, 1 Schlieben, 1 Schmiedeberg, 1 Schweinitz, 1 Senftenberg, 2 Tennſtedt, 1 Thamsbrück, 3 Torgau, 1 Uebigau, 1 Wahrenbrück, 3 Weißenfels, 2 Weißenſee, 3 Wittenberg 1 ,Zahna, 1 Zörbig, 5 Zeitz.

Wer eine ſolche Stelle nachſuchen will, hat ſein Geſuch, unter Beibringung der oben §. 3 gedachten Zeugniſſe, bei der betreffenden Stadtbehörde einzureichen; es gilt aber hierbei als ausdrückliches Geſetz: daß der Eingeborene der Stadt vor dem Auswärtigen, der Arme vor dem Begüterten, der Geſchicktere vor dem weniger Geſchickten den Vorzug hat. Die Stadtbehörden haben nach geſchehener Wahl die Genehmigung derſelben bei dem unterzeichneten Provinzial-Schul-Collegium nachzuſuchen, von welchem ſodann auch das Erforderliche wegen der Aufnahme verfügt wird.

Sowohl dieſe wie die in den folgenden Paragraphen aufgeführten Freiſtellen werden den Percipienten für ihre ganze Schulzeit (§. 31), nicht für einen willkürlichen Zeitraum, ertheilt. Auch dürfen dieſelben, ohne die bei uns nachgeſuchte und gewährte Genehmigung, niemals ein halbes Jahr oder noch länger zu Gunſten einzelner Individuen unbeſetzt gelaſſen werden. In jedem Falle, wo gegen dieſe Anordnung gefehlt wird, fällt das Beſetzungsrecht einer ſolchen offenen Stadt- oder Patronatsſtelle der unterzeichneten Behörde auf die nächſten ſechs Jahre anheim.

§. 12. Das Domſtift zu Naumburg vergiebt 5 Freiſtellen, und zwar 1 die Ritterſchaft, 2 das Domkapitel, 2 die Herrenfreiheit. Daß

Eingeborene den Auswärtigen, Bedürftige bei gleicher Qualification den Wohlhabenden vorangehen, ist auch bei der Collation dieser Stellen gesetzlich, wie denn überhaupt die oben §. 9 und 11 beschriebene Modalität auch hier stattfindet.

§. 13. Adlige Geschlechtsstellen stehen zu: 2 den Grafen von Marschall, 2 den von Wolffersdorf, 1 dem Besitzer des Ritterguts Großkmehlen, und sind ursprünglich für Söhne dieser Familien gestiftet; sie können aber auch andern qualifizirten Knaben von den Collatoren ertheilt werden.

§. 14. Die erst später gegründete Organisten-Stelle, deren jedesmaliger Percipient unter Aufsicht und Leitung des Musikdirektors in der Kirche und im Betsaale die Orgel zu spielen verpflichtet ist, wird von dem Rektor besetzt.

Exspektanzen auf alle vorgenannten Stellen werden nicht ertheilt, sondern die Collation findet erst einige Monate vor der zu Ostern und Michaelis eintretenden Erledigung statt. Vergl. §. 16.

§. 15. Die Zahl der Extraneer-Stellen, die als außerordentliche anzusehen sind, ist auf 20 festgesetzt, und darf nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums überschritten werden. Unter den Extraneern werden solche Schüler verstanden, die nur den Unterricht in der Anstalt frei haben, und für Wohnung und Verpflegung bei einem Lehrer, nach einem mit demselben zu treffenden Privat-Abkommen, bezahlen. (In der Regel wurden bisher 250 Thlr. jährlich dafür entrichtet.) Uebrigens stehen sie in Ansehung der Schulzucht den Alumnen gleich, und müssen sich ohne Ausnahme allen Gesetzen und Anordnungen der Schule unterwerfen. Wegen Aufnahme eines Extraneers muß die Genehmigung der unterzeichneten Behörde entweder durch die Angehörigen selbst oder durch denjenigen Lehrer, zu dem der Knabe in Kost kommen soll, eingeholt werden; auch sind dem Gesuche die §. 3 vorgeschriebenen Atteste beizufügen. Nur die dreizehn ordentlichen Lehrer sind berechtigt, junge Leute als Extraneer in Kost zu nehmen. Als Extraneer können auch Ausländer aufgenommen werden.

§. 16. Die Aufnahme findet in zwei Haupt-Terminen des Jahres, im Frühjahre, Donnerstags und Freitags nach dem Osterfeste, und im Herbste am ersten Montage und Dienstage im Oktober statt. Für den Fall, daß unabwendbare Hindernisse, wie Krankheiten u. dergl. es einem oder dem andern unmöglich machen, sich zur Zeit der Haupt-Termine einzustellen, sollen, wenn es nöthig ist, noch zwei Neben-Termine zur Aufnahme und zwar der Montag nach Jubilate und der vierte Montag im Oktober nachgegeben werden. Es müssen aber diejenigen, welche

ſich an den hier genannten Neben-Terminen aufnehmen laſſen wollen, durch Zeugniſſe — die wo möglich noch vor den Haupt-Terminen, jedenfalls aber thunlichſt bald an den Rektor einzuſenden ſind, — hinlänglich beſcheinigen, daß ſie zur Zeit der Haupt-Termine, durch unvermeidliche Urſachen verhindert, nicht eintreffen konnten. Wenn der Bewerber in dem Termin ſich nicht einfindet, auch der Rektor eine Anzeige über die Gründe davon nicht erhält, wird angenommen werden, der Betheiligte verzichte auf die Stelle, und über dieſelbe anderweitig verfügt werden.

§. 17. Da in der Regel einzelne Stellen durch Abgang ſo kurz vor den Aufnahme-Terminen zur Erledigung kommen, daß ihre neue Verleihung vorher nicht mehr möglich iſt, da ferner andere Stellen häufig wegen Unreife derer, welchen ſie verliehen worden, unbeſetzt bleiben, da endlich auch nicht ſelten in der Beſetzung der nicht Königlichen Stellen eine Verzögerung eintritt, welche die Aufnahme an dem nächſten Termine unmöglich macht: ſo wird von uns dem Rektor vor der Aufnahme immer eine angemeſſene Anzahl ſolcher Knaben bezeichnet werden, welche für eine Königliche Stelle (§. 8, 9, 10) beſtimmt ſind, ohne daß ihnen zur Zeit eine ſolche verliehen werden konnte, mit dem Auftrage, dieſelben zur Prüfung zu laden und ſo viele derſelben, als noch in Folge der Eingangs des Paragraphen angegebenen Umſtände Stellen offen werden, aufzunehmen. Es verſteht ſich hiernach, daß diejenigen, welche in dieſer Weiſe geladen werden, auch dann, wenn ſie reif ſind, nicht mit voller Sicherheit auf die Aufnahme rechnen können.

Die nähere Beſtimmung der Stelle, in welche die hiernach Aufgenommenen zunächſt eintreten, geſchieht auf den Bericht des Rektors durch das unterzeichnete Provinzial-Schul-Collegium, und es werden dabei vorkommenden Falls auch diejenigen nicht Königlichen Stellen für das nächſte Halbjahr mit verliehen, deren Verleihung durch die betreffenden Collatur-Behörden nicht bis ſpäteſtens 8 Tage vor dem Aufnahme-Termine geſchehen und bei uns angezeigt iſt.

§. 18. Die bei der Aufnahme ſeit den älteſten Zeiten üblichen Gebühren beſtehen in 10 Thlr. 20 Sgr., einem Eintrittsgeſchenk an die Kaſſe der Schulbibliothek (als Minimum 1 Thlr.) und 5 Sgr. für den Aufwärter. Sonſt findet bei der Aufnahme keine andere Ausgabe ſtatt; namentlich darf demjenigen Obern unter den Schülern, dem der Neuankommende zu nächſter Aufſicht und Nachhülfe in den Elementen übergeben wird, kein Geſchenk gemacht werden, indem der Obere, wenn er ein ſolches annimmt, darüber zur Verantwortung gezogen wird.

Die Gebühren, die jeder zu entrichten hat, der zu der geſetzlichen Zeit

die Schule verläßt, oder früher von ihr abgeht, oder auch entfernt werden muß, betragen 10 Thlr. 12 Sgr 6 Pf. und für den Aufwärter 5 Sgr.

Die Gebühren bei der Aufnahme und dem Abgange werden durch den Tutor an das Schul-Rentamt abgeführt.

§. 19. Die jährlichen Ausgaben, welche sich bestimmen lassen, sind:

a) 6, 8, 10, 12 oder 14 Thlr. Beitrag zur Schulkasse. Jeder Vater und Vormund hat sich sogleich bei der Aufnahme seines Sohnes oder Pflegebefohlenen gegen den Rektor zu erklären, welchen von jenen fünferlei Beiträgen er nach Maßgabe seiner Vermögensumstände entrichten will. — Ganz Unbemittelten kann der Beitrag zur Schulkasse, auf Grund des beizubringenden Bedürftigkeits-Attestes gleich bei ihrem Eintritt vom Rektor erlassen werden; Extraneer dagegen zahlen immer 14 Thl. Die Zahlung selbst geschieht durch die Tutoren (§. 26) an das Schul-Rentamt in vierteljährlichen Raten, die auch bei dem noch nicht vollendeten oder erst angefangenen Vierteljahre oder auch in Fällen längerer Abwesenheit eines Zöglings zu entrichten sind. Diese Anordnung findet auch ihre Anwendung auf die unter b und c aufgeführten Zahlungen.

b) 6 Thlr. dem Waschmanne für das Reinigen der gewöhnlichen Wäsche. Es ist jedoch gestattet, bei den Eltern und Angehörigen waschen zu lassen.

c) 3 bis 4 Thlr. für Wichsen der Schuhe und Stiefeln;

d) 2 bis 3 Thlr. ungefähr zur Bestreitung kleiner Unkosten, Scheibengeld, Sömmerung der Betten, Kegelgeld ꝛc.

Anmerkung. In Ansehung des Taschengeldes ist es ganz der Bestimmung der Eltern und Vormünder überlassen, ob sie es und wie viel sie bewilligen wollen. Als Maximum ist aber 7 Sgr. 6 Pf. wöchentlich festgestellt, das auch bei Extraneern nicht überschritten werden darf.

Für Privat-Zeichenstunden wird, wenn 5 Schüler zusammentreten, für 2 Stunden wöchentlich 1 Thlr. vierteljährlich bezahlt. Extraneer zahlen das Doppelte. Für Klavierstunden zahlt der Alumnus vierteljährlich für je eine wöchentliche Stunde 2 Thlr., der Extraneer 3 Thlr.

In neueren romanischen Sprachen, mit Ausnahme der französischen, so wie im Klavierspiel und in anderer Instrumental-Musik wird nur privatim, in der französischen Sprache aber, im Singen, Schönschreiben, Zeichnen und in der Gymnastik öffentlich und unentgeltlich Unterricht ertheilt und zwar so, daß sich der Unterricht in der französischen Sprache nur auf die drei oberen Klassen, im Schönschreiben auf die beiden unteren Klassen erstreckt. In Bezug jedoch auf die französische Sprache findet die Einrichtung statt, daß, wenn ein Tertianer bei seinem Eintritt schon die

erforderlichen Vorkenntniſſe beſitzt, er ſofort an dem öffentlichen franzöſiſchen Unterrichte Theil nehmen kann.

§. 20. Die übrigen in den vorſtehenden Paragraphen nicht aufgeführten Ausgaben können nicht genau angegeben werden, und hängen von dem freien Willen der Eltern und Vormünder ab; es wird indes denſelben die größte Einfachheit und möglichſte Beſchränkung in dieſer Beziehung, beſonders in Hinſicht der Kleidung, zur ſtrengen Pflicht gemacht, und haben dieſelben ſich die Schuld lediglich allein beizumeſſen, wenn ihnen hierin ein Mehraufwand zur Laſt fällt.

§. 21. Zur Verhütung alles unnöthigen und zur möglichſten Erleichterung des nöthigen Aufwandes iſt die Einrichtung getroffen, daß alles zur Bekleidung der Zöglinge gehörige Material, was in Pforta ſelbſt angeſchafft werden ſoll, als Tücher, Sommerzeuge, Halsbinden, Täſchnerarbeit, nur von beſtimmten Kaufleuten und Täſchnern in Naumburg und anderswo, mit welchen die Tutoren (§. 26) ſich in Verbindung geſetzt haben, nach eingeholter ſchriftlicher Erlaubniß von Seiten der Letzteren, durch die Schüler bezogen werden darf. In gleicher Abſicht iſt ein Buchhändler verpflichtet worden, den Schülern durch Vermittelung der Tutoren die nöthigen Bücher und Karten zu den billigſten Preiſen zu liefern, ſo wie auch in Pforta ſelbſt Anſtalten zur Beſchaffung des erforderlichen Schreibmaterials getroffen ſind. Endlich ſind auch für die Anfertigung und Ausbeſſerung des Bedarfs der Schüler an Kleidern, Schuhwerk, für Buchbinderarbeit u. ſ. w. bewährte Handwerker aus der Nähe angeſtellt und verpflichtet, und zwar in der Regel je zwei jeder Art, zwiſchen denen der Schüler zu wählen hat, damit den Uebelſtänden der Nichtconcurrenz vorgebeugt werde.

Alle Geldzahlungen für gelieferte Artikel der Bekleidung, für Bücher und Schreibmaterial dürfen nur durch die Hände der Tutoren an die Kaufleute, Lieferanten und Handwerker gehen. Eltern und Vormünder, welche Zöglinge der Anſtalt mit Geld zum eigenmächtigen Ankaufe von Kleidern, Büchern und dergleichen verſehen, haben ſich allein die Unannehmlichkeiten zuzuſchreiben, die für ihre Söhne oder Pflegebefohlenen daraus hervorgehen können. Dagegen bleibt es Eltern oder Vormündern unbenommen, und wird ſelbſt dringend empfohlen, ihre Kinder oder Pfleglinge während der Ferien mit neuen Kleidungsſtücken auszuſtatten, oder ihnen auch nach Pforta ſelbſt Tuch, Sommerzeug und dergleichen ſowohl verarbeitet, wie unverarbeitet zu überſenden.

§. 22. Jeder aufzunehmende Zögling muß, außer doppelter Kleidung und doppeltem Schuhwerke, mitbringen: a) eine Matratze nebſt Keilkiſſen und einer wollenen oder wattirten Decke. Die Matratze darf nicht über 5 Fuß 6 Zoll lang und nicht über 2 Fuß 4 Zoll breit ſein; auch iſt

darauf Rückſicht zu nehmen, daß ſie nicht von übermäßiger Stärke ſei, damit der Transport von einem Schlafſaale zum andern ohne beſondere Beſchwerde ſtattfinden könne. Wer ſeinem Sohne oder Pflegebefohlenen keine Matratze mitgiebt, muß es ſich gefallen laſſen, daß eine ſolche auf Koſten des Neuangekommenen ſofort von dem betreffenden Tutor oder von der Hausverwaltung der Schule angeſchafft werde. Federbetten ſind im Sommer nicht geſtattet; nur für den Winter ſoll der Gebrauch einer leichten Federdecke vergönnt ſein, ſtatt welcher indes bei denen, die daran nicht gewöhnt ſind, auch eine zweite wollene Decke dienen kann; b) doppelte Betttücher und doppelte Ueberzüge; c) 6 Hemden d) 6 Paar Strümpfe; e) 4 Servietten; f 4 Handtücher; g) Schreibzeug; h) 1 Koffer. Mit vorſtehend angegebenen Effecten ſoll jeder neuaufzunehmende Zögling vollſtändig verſehen ſein. Ein Mehreres von Kleidung und Wäſche mitzubringen, iſt Einzelnen nicht verwehrt. Dagegen iſt das Mitbringen von Degen, Rappieren, Schießgewehr, Feuerzeug, Sporen, Kommoden und größeren muſikaliſchen Inſtrumenten verboten.

§. 23. An Büchern für den Schulunterricht in den unterſten Klaſſen werden erfordert: 1) eine deutſche Bibel; 2) das neue Dresdner Geſangbuch, nebſt dem dazu gehörigen Anhange: Sammlung geiſtlicher Lieder zum Gebrauch für Schulen. Leipzig bei F. Ch. W. Vogel; 3) Geiſtliche Lieder von Anders und Stolzenburg; 4) Zumpt's lateiniſche Grammatik; 5) Deutſches Leſebuch für Gymnaſien und Realſchulen, 3. und 4. Theil, 4. Auflage beſ. von Koberſtein; 6) Krüger's griechiſche Grammatik (die kleinere); 7) Daniel's Lehrbuch der Geographie; 8) ein lateiniſch-deutſches Lexikon, von Georges, Freund, Klotz oder auch das größere von Scheller u. a. m.; 9) ein deutſch-lateiniſches Lexikon; 10) das griechiſch-deutſche Lexikon von Paſſow oder Pape; 11) das deutſch-griechiſche Lexikon von Roſt, Pape oder Franz; 12) Julius Caesar; 13) Ovidii Opera, ſo weit ſie in der Klaſſe geleſen zu werden pflegen; 14) Jacobs Elementarbuch der griechiſchen Sprache, 1. und 2. Curſus; 15) Gradus ad Parnassum ed. Friedemann; 16) ein Atlas der alten Geographie (der zu Weimar oder Gotha erſchienene, oder der Hand-Atlas von Kiepert); 17) ein Hand-Atlas der neueren Geographie (z. B. kleiner Schul-Atlas von Weiland oder Stieler, Hand-Atlas des Letzteren, Düſſeldorfer Schul-Atlas, Hand-Atlas von Sydow; 18) ein Reiszeug. Mit allen Büchern darf unter den Schülern kein Handel getrieben werden, daher die Eltern nicht darauf rechnen dürfen, auf dieſem Wege ihren Kindern den Bedarf an Schulbüchern zu verſchaffen.

§. 24. Bei der mündlichen Prüfung und der Aufnahme können die Väter und Vormünder ſelbſt gegenwärtig ſein, jedoch müſſen ſie ſich wäh-

rend der Berathung des Schul = Collegiums über die Aufnahme ihrer Söhne und Pflegebefohlenen und über den denſelben anzuweiſenden Platz entfernen.

§. 25. Um die Zöglinge außer der allgemeinen beſtändigen Aufſicht der Lehrer, worunter ſie ſtehen, noch einer beſonderen und näheren Leitung zu übergeben, iſt die Einrichtung getroffen, daß jeder Schüler mit allen ſeinen Angelegenheiten ſogleich bei ſeiner Aufnahme von dem Rektor einem ordentlichen Lehrer als ſeinem künftigen Tutor noch beſonders überwieſen wird. In der Regel findet hierbei die Reihenfolge der Lehrer, mit Einſchluß des Rektors, ſtatt; jedoch wird auf die Wünſche der Eltern, wenn ſie vielleicht aus früherer Bekanntſchaft oder ſonſt einem Grunde ihren Sohn einem beſtimmten Lehrer empfehlen wollen, Rückſicht genommen. Dabei wird den Eltern und Vormündern, die einem Lehrer beſonders zum Tutor ihrer Söhne und Pflegebefohlenen wünſchen, aus mehreren Gründen dringend empfohlen, ſich mit dieſem, und jedenfalls mit dem Rektor vorher in Correſpondenz zu ſetzen, widrigenfalls ſie nicht erwarten dürfen, einen zu ſpät ausgeſprochenen Wunſch berückſichtigt zu ſehen.

§. 26. In dem Verhältniſſe des Tutors, der durch die nahen und vielfachen Berührungen, worin er mit dem an ihn Empfohlenen kommt, und durch freundliche Annäherung und väterliche Ermunterung auf das Gemüth, die Sittlichkeit, den Fleiß und die Ordnungsliebe des Schülers unmittelbar zu wirken ſucht, auch in etwa eintretenden ſchwierigen Fällen, wie bei Krankheiten oder andern unglücklichen Ereigniſſen, rathend und helfend dem Zögling zur Seite ſteht, und überall zwiſchen Eltern und Kind, wie zwiſchen Eltern und der Schule, vermittelnd und verſtändigend eintritt, liegt ſo viel Fruchtbares und Wohlthätiges, daß darin die Eltern und ihre Stellvertreter die ſtärkſte Aufforderung finden werden, den Tutoren ihrer Kinder ein volles und wohlmeinendes Vertrauen zu ſchenken, ohne welches die wahre Abſicht dieſer Einrichtung gänzlich verfehlt und durch welches allein die nicht geringe Mühwaltung, die für die Lehrer daraus erwächſt, erleichtert und vergolten wird.

Mit dieſer weſentlichen Anſicht iſt es unverträglich, wenn Eltern die Kaſſenverwaltung als das einzige oder auch nur als das Hauptgeſchäft des Tutors betrachten, wenn ſie irgend eine Angelegenheit, die für das äußere oder innere Leben des Zöglings von Bedeutung iſt, z. B. außerordentliche Reiſen, Kuren, Veränderungen des Studienplans, Abgang ꝛc., mit ihren Kindern verhandeln und feſtſetzen, ohne vorher das Urtheil und den Rath des Tutors vernommen, ihn wenigſtens benachrichtigt zu haben, oder ſich wohl gar Verheimlichungen, Beſchönigungen und Entſtellungen

in Bezug auf ihre Kinder, vielleicht gemeinſchaftlich mit ihnen, gegen ihn erlauben.

§. 27. Der Tutor iſt, da kein Zögling ſeine eigene Caſſe führen darf, zugleich Rechnungsführer des an ihn Empfohlenen, und ſendet vierteljährlich die Rechnung nebſt Belegen den Eltern oder Vormündern zu. Dieſe werden erſucht, die Rechnung wie die Belege ſorgfältig aufzubewahren, um ſich ihrer bei etwa entſtehenden Differenzen bedienen zu können. Damit aber die Lehrer bei der Caſſenführung (§. 26) vor allem Verluſte und der Nothwendigkeit, baaren Verlag zu leiſten, geſichert ſind, müſſen die Eltern und Vormünder ſowohl gleich bei der Aufnahme ihrer Söhne oder Pflegebefohlenen, dem reſp. Tutor den nöthigen Vorſchuß für die Ausgaben des erſten Quartals überantworten, als auch weiterhin die nöthigen Geldvorſchüſſe von Vierteljahr zu Vierteljahr regelmäßig abführen. Wenn ſie dieſer eben ſo gerechten als unerläßlichen Forderung nicht Genüge leiſten, ſo haben ſie zu gewärtigen, daß, ſofern ſie ein Vierteljahr haben hingehen laſſen, ohne den Verlag des Lehrers zu decken und neuen Vorſchuß zu leiſten, von Seiten der Schule zunächſt der unterzeichneten Behörde Anzeige gemacht und nach Umſtänden ihnen ihre Kinder und Pflegebefohlenen ohne Weiteres zurückgeſandt werden. Demgemäß haben wir auch mittels Verfügung vom 24. Februar 1846 die ſämmtlichen Tutoren ausdrücklich verwarnt und ermächtigt, für ihre Pflegebefohlenen „nicht weiter Vorſchuß zu machen, als dazu die ihnen von den Angehörigen derſelben überwieſenen Geldmittel hinreichen", indem es eben ſo unbillig als indiskret iſt, von den reſp. Tutoren der Zöglinge zu verlangen, daß dieſelben zu der nicht geringen Mühwaltung, welche die Oekonomieführung für ihre Empfohlenen ihnen auferlegt, und welche nicht ſelten mit Schaden und Verluſt durch zufällige Urſachen verbunden iſt, auch noch aus ihren eigenen Privatmitteln für die reſp. Eltern und Angehörigen Geldvorſchüſſe leiſten ſollen, deren Wiedererlangung dann häufig mit Unannehmlichkeiten verknüpft iſt.

Sollte bei dem Abgange eines Alumnus oder eines Extraneers weder baarer Geld-Vorſchuß in ſeiner Verlags-Caſſe, noch hinlängliche Sicherheit einer baldigen Berichtigung aller Forderungen des Tutors nud der Schule vorhanden ſein, ſo haben die Eltern und Vormünder eines ſolchen Alumnus oder Extraneers es ſich ſelbſt zuzuſchreiben, wenn in dieſem Falle die geſetzlich erlaubten Sicherheitsmaßregeln in Anwendung gebracht werden. Die unterzeichnete Behörde wird dieſe Maßregeln jederzeit unterſtützen und nach Befinden der Umſtände zur Sicherung der Lehrer auch noch geſetzlich einſchreiten. Eine Remuneration für die Mühwaltung des Tutors findet

übrigens nicht ſtatt, ſo wie auch das ehemalige ſogenannte Angebinde ganz aufgehoben iſt.

Inſofern eine Veränderung in der Kaſſenführung der Alumnengelder für zweckmäßig erachtet werden ſollte, haben die Angehörigen der Alumnen ſich den dann zu treffenden Anordnungen und Einrichtungen zu unterwerfen.

§. 28. Alle Sendungen von Geld an die Schüler, unter welchem Namen und von wem es auch geſchehen möge, ſind zur Verhütung von Unregelmäßigkeit und zur Aufrechthaltung der Ordnung ein für alle Mal auf das Strengſte unterſagt. Nahrungsmittel zu ſenden, iſt bei der reichlichen Koſt der Alumnen überflüſſig und wird nicht gewünſcht, da es zu mancherlei Unfug Anlaß giebt.

Nur für die Weihnachten mag es geſtattet bleiben, eine Ergötzlichkeit oder ein angemeſſenes Geſchenk in Geld zu überſchicken, jedoch muß letzteres ſtets an den Tutor überſandt werden, deſſen Beurtheilung es überlaſſen iſt, ob er daſſelbe ganz oder nur theilweiſe in die Hände des Empfohlenen zu geben für zweckmäßig befindet. Sonſt, wenn auch der Tutor mit Genehmigung der Eltern für gut erachtet, dem Empfohlenen nach dem Hinaufrücken in die erſte Klaſſe kleine Summen zu eigener Verwaltung und Berechnung zu übergeben, muß das Geld dennoch bis zum Abgange an den Tutor geſandt werden. Gegen die Zeit des Abgangs wird es beſonders nöthig ſein, die noch zu machenden Ausgaben durch ſattſamen Vorſchuß zu decken, keineswegs aber darf den Schülern ſelbſt, die wohl bei dieſer Gelegenheit unter mancherlei Vorwänden, der Abgangsgebühren, des Reiſegeldes, verſchiedener Remunerationen ꝛc. früher gemachte heimliche Schulden bezahlen wollen, und auf dieſe Hoffnung hin ſolche Schulden machen, Geld überſandt werden.

Eltern oder Verwandte, die dieſen, mit der Disziplin der Anſtalt im genaueſten Zuſammenhange ſtehenden Anordnungen entgegen ihren Kindern oder Angehörigen ohne Wiſſen der Tutoren Geld ſchicken, oder bei der Rückkehr nach den Ferien mitgeben, haben zu gewärtigen, daß dieſelben ohne Weiteres von der Anſtalt entfernt werden.

§. 29. Auf längere Zeit zu verreiſen, iſt für alle Zöglinge nur während der Sommerferien, welche vom 1. Juli bis 4. Auguſt incl. dauern, und in den Weihnachtsferien, welche vom 22. Dezember bis 3. Januar dauern, geſtattet.

Aus mancherlei, auch ſittlichen Gründen iſt es, gemachten Erfahrungen zufolge, nothwendig, daß die größere Ferienzeit im Sommer von Allen zum Verreiſen und zu einer neubelebenden Erholung benutzt werde, zumal da während dieſer Ferien aller Unterricht wegfällt und im Schulhauſe

wegen der durch die nöthigen Reparaturen und Reinigungen der Lokale verurſachten Unruhen das Wohnen der Schüler nicht gedeihlich iſt. In den Sommerferien muß daher jeder Zögling verreiſen. Aus ähnlichen Gründen iſt auch das Verreiſen in den Weihnachtsferien wenigſtens für die näher wohnenden Zöglinge in der Regel als höchſt wünſchenswerth zu empfehlen.

Uebrigens haben die Eltern und Vormünder, beſonders die entfernter wohnenden, in Zeiten gegen die Tutoren ſich zu erklären, ob und wohin und auf welche Art ihre Söhne und Pflegebefohlenen reiſen ſollen, auch das nöthige Reiſegeld mitzuſchicken, oder ſofern das letztere wegen bereits geleiſteten Vorſchuſſes nicht nöthig iſt, die dazu beſtimmte Summe genau namhaft zu machen.

Während der Abweſenheit der Zöglinge von der Anſtalt werden die Eltern oder Vormünder darauf ſehen, daß ſie alle ihnen aufgegebenen Ferienarbeiten mit möglichſter Sorgfalt zu Stande bringen und ſich nicht mit der Schuldisziplin unverträgliche Sitten und Neigungen, wie Tabakrauchen oder Tabakſchnupfen, Kartenſpiel ꝛc. angewöhnen, welche ſie mit ſich ſelbſt und mit den Schulgeſetzen in Widerſpruch bringen und ſie nach ihrer Rückkehr der Gefahr ausſetzen, durch das heimliche Fortführen dieſer Gewöhnungen (welches trotz allen Verſprechungen doch ſelten unterbleibt) ſich das Misfallen ihrer Lehrer und empfindliche Disziplinarſtrafen zuzuziehen.

Endlich wird den Eltern zur beſondern unerläßlichen Pflicht gemacht, ihre Söhne den Termin der Rückkehr pünktlich einhalten zu laſſen, da das Längerausbleiben durch nichts als durch eine bedeutendere, mit einem glaubwürdigen ärztlichen Atteſte zu beſcheinigende Krankheit entſchuldigt werden kann.

§. 30. In allen Erkrankungsfällen wird den Alumnen in einem beſonderen Krankenlokale die eigene Wartung und angemeſſene Speiſung nebſt ärztlicher und wundärztlicher Pflege unentgeltlich zu Theil. Doch ſind hierin die Koſten für die nöthigen Heilmittel und Arzeneien nicht mit inbegriffen, welche von den reſp. Eltern und Vormündern getragen werden müſſen.

In ſchweren Krankheitsfällen, wo der Dienſt des beſtellten Krankenwärters nicht ausreicht und es, nach Gutachten des Arztes, noch des außerordentlichen Beiſtandes anderer Perſonen zur Pflege, zu Nachtwachen u. ſ. f. bedarf, ſind die Eltern oder Vormünder verpflichtet, dieſe außerordentliche Hülfe beſonders zu vergüten.

§. 31. Halbjährlich, um Oſtern und Michaelis, wird Examen gehalten und über einen jeden Zögling vom geſammten Schulcollegium eine

Censur abgefaßt, dieselbe vom Klassen-Ordinarius unterzeichnet und den Eltern oder Vormündern durch den Tutor zugesendet. Nach Maßgabe dieser Censur und auf den Grund der motivirten Urtheile sämmtlicher an dem Unterricht der betreffenden Klasse theilnehmenden Lehrer werden vom Rektor die erforderlichen Schul- und Abgangszeugnisse für die Einzelnen ausgefertigt.

§. 32. Die Dauer des vollständigen Lehrkursus in Pforta ist für die Alumnen ohne Ausnahme, und auch für die inländischen Extraneer, auf Sechs Jahre so festgesetzt, daß in der Regel auf jede der 4 Klassen von Unter-Tertia bis Ober-Sekunda 1 Jahr, auf Prima 2 Jahre gerechnet werden. Wer nach 2 Jahren nicht aus der untersten Klasse oder nach 1½ Jahre nicht aus einer der übrigen Klassen, mit Ausschluß der ersten, versetzt werden kann, muß als untüchtig entfernt werden. Wer dagegen bei der Aufnahme in eine höhere Klasse kommt oder aus der untersten Klasse schon nach einem halben Jahre versetzt wird und dann regelmäßig fortrückt, ist nicht gehalten, das Sexennium, sondern nur das Biennium in Prima zuzubringen.

Wenn Eltern oder Vormünder Veranlassung finden, ihre Söhne oder Pflegebefohlenen vor Beendigung des vollen Schulkursus von der Anstalt abzurufen, so haben sie dieses in Zeiten dem Rektor und dem Tutor ihres Sohnes oder Mündels anzuzeigen und sich das nöthige Abgangszeugniß vom Ersteren zu erbitten. In diesem wird die Ursache des früheren Abganges ausdrücklich bemerkt. Eben so wird in den Zeugnissen für solche Zöglinge, die grober Ungesetzlichkeiten und Vergehen wegen von der Schule entfernt werden müssen, jedesmal die Ursache ihrer Entfernung von der Anstalt ausdrücklich aufgeführt.

Zum Abiturienten-Examen können in der Regel nur diejenigen zugelassen werden, welche zwei Jahre in der Prima gesessen haben.

In besondern Fällen kann Schülern, die sich durch Fleiß und gute Aufführung empfehlen, auch nach Verlauf des Sexennii ihre Schulzeit um ein halbes, auch wohl ganzes Jahr mit Beibehaltung ihrer Alumnatstelle, auf Grund einer mit dem Lehrer-Kollegium gepflogenen Berathung, durch den Rektor verlängert werden.

§. 33. Zöglingen der Anstalt, die sich während des Aufenthalts auf derselben durch Fleiß und sittliches Verhalten ausgezeichnet haben, und die der Unterstützung bedürftig sind, können, wenn sie auf der Universität Leipzig studiren, die von dem Kurfürsten Moritz für Pfortaische Zöglinge gestifteten Stipendien, ingleichen das im Jahre 1844 gestiftete Ilgensche Stipendium, worüber den Lehrern das Collaturrecht übertragen ist, verliehen werden.

§. 43. Nach vorſteh enden Beſtimmungen, wodurch die unterm 27. M. 1850 erlaſſene Bekanntmachung für Eltern und Vormünder die ihre Kinder und Pflegebefohlenen der Landesſchule Pforta übergeben wollen, außer Gültigkeit geſetzt wird, haben diejenigen, welche ihre Söhne oder Pflegebefohlenen der Landesſchule Pforta anzuvertrauen geſonnen ſind, ſich überall zu achten.

Von dem, was die Schulgeſetze und die Schul-Ordnung ſelbſt vorſchreiben, wird jeder Zögling bei ſeinem Eintritt in die Anſtalt vollſtändig in Kenntniß geſetzt.

Magdeburg, den 20. Februar 1858.

Königliches Provinzial-Schul-Collegium der Provinz Sachſen.
von Witzleben.

Bayern. Verordnung vom 15. Mai 1857, die Bildung der Schullehrer im Königr. Bayern betreffend.

(Fortſetzung.)

Aus Abſchnitt IV.

Von der Fortbildung der mit dem Befähigungszeugniſſe ausgetretenen Schul-Seminariſten vor ihrer wirklichen Anſtellung.

§. 54. Die mit dem Zeugniſſe der Befähigung aus dem Seminar entlaſſenen Jünglinge treten ſogleich in die Reihe der Schuldienſt-Exſpectanten ein und haben ſich in dieſer Eigenſchaft bei ihrer Ankunft in der Heimat, ſowie ſpäter bei jedem Wechſel des Wohnortes ſofort unter Vorzeigung ihrer Austrittszeugniſſe bei der einſchlägigen Local-Schulinſpection, dann Diſtricts-, Schul- und Polizeibehörde perſönlich vorzuſtellen.

Innerhalb ſpäteſtens vier Wochen nach dem Austritte aus dem Seminar werden ſie von der Kreisregierung zur Schulpraxis, jeder an eine beſtimmte Schule gewieſen, wo ſie ſich unter Aufſicht der betreffenden Schullehrer und Local-Inſpektoren im Schulhalten zu üben und ihre bereits

gewonnenen Kenntniſſe durch Privatfleiß und durch eifrige Benützung der für ſie beſtimmten Fortbildungs-Anſtalten zu befeſtigen und zu vermehren, übrigens aber auch an ihrem Aufenthaltsorte gleich dem im Schulfache bereits verwendeten Perſonale dem öffentlichen Gottesdienſte fleißig beizuwohnen und ſich an der Kirchenmuſik und an den ſonſtigen kirchendienerlichen Functionen zu betheiligen haben. Außerdem ſind diejenigen, welche bei der Schlußprüfung am Seminar nur die Note 4, d. i. hinlänglicher Befähigung erlangt haben, gehalten, ſich dieſer Prüfung wiederholt auf ſo lange zu unterwerfen, bis die vorerwähnte Note auf die Note 3, d. i. guter Befähigung aufgebeſſert iſt.

Die Schulpraxis dauert Ein Jahr und nach deſſen Umfluß erfolgt je nach dem höheren oder geringeren Grade der nachgewieſenen Befähigung die frühere oder ſpätere dienſtliche Verwendung als Schulgehilfe. Eine Abkürzung der einjährigen Zeitfriſt eintreten zu laſſen, iſt die Kreisregierung bei gut befähigten Schuldienſt-Exſpectanten dann befugt, wenn wegen Mangels anderer verwendbarer Exſpectanten ſtändige Schulgehilfen-Stellen unbeſetzt bleiben müßten.

Die Berufung der Schuldienſt-Exſpectanten zur dienſtlichen Verwendung als Schulgehilfen, ſo wie zur Verſetzung in dieſer Eigenſchaft geſchieht durch die Kreisregierung.

Nach zweijähriger Dienſtleiſtung als Schulgehilfe kann ihnen bei ſicherer Ueberzeugung von ihrer entſprechenden Befähigung und in beſonderen Bedürfnißfällen die zeitweilige Verweſung einer Schule übertragen werden.

§. 55. Um ſich von der Fortbildung der Schuldienſt-Exſpectanten zu überzeugen, beſtimmt jede Kreisregierung in jedem Diſtricts-Schulinſpectionsbezirke einen oder einige der bewährteſten Local-Schulinſpectoren oder Lehrer, bei welchen die Exſpectanten des Bezirkes monatlich einmal erſcheinen, um mündliche Unterweiſung zu erhalten, ſchriftliche Aufgaben zu fertigen, ſich über ihre Privatbeſchäftigung, über die Auswahl der von ihnen zu leſenden Bücher und über ihr Benehmen in der Schule zu verſtändigen, auch muſikaliſche oder andere Uebungen vorzunehmen.

Der betreffende Diſtricts-Schulinſpector iſt verbunden, den Schuldienſt-Exſpectanten und Schulgehilfen ſeines Bezirkes die ſorgfältigſte Aufmerkſamkeit zu widmen, namentlich ihren Berufsernſt und ihr religiös-ſittliches Verhalten gehörig zu beaufſichtigen, den erwähnten Verſammlungen öfters perſönlich beizuwohnen, die ſchriftlichen Arbeiten ſämmtlicher Exſpectanten zur genauen Würdigung ſich vorlegen zu laſſen, die Qualification derſelben mit Berückſichtigung der Angaben ihrer Conferenzvorſtände und Local-Schulinſpectoren herzuſtellen und jährlich der Kreisregierung vorzulegen.

§. 56. Nach Verlauf von vier Jahren von dem Austritte aus dem Seminare an gerechnet, bestehen die Schuldienst-Exspectanten die eigentliche Anstellungsprüfung, welche in der Regel, falls nämlich durch Ministerial-Entschließung nicht ein anderer Ort hiefür bestimmt wird, am Sitze des Schullehrer-Seminars vor einer Commission stattfindet, die unter der Leitung des Kreis-Schulreferenten oder eines Kreis-Scholarchen aus dem Abgeordneten der kirchlichen Stelle, dem Inspector und den Lehrern des Schullehrer-Seminars (für welche letzgenannte jedoch je nach Bestimmung der Kreisregierung auch bewährte Local- und Districts-Schulinspectoren substituirt werden können,) gebildet ist.

Dieselbe wird sechs Wochen vor dem Beginne in dem Kreisamtsblatte ausgeschrieben und können zu ihrer Erstehung nur solche Schuldienst-Exspectanten zugelassen werden, welche kraft der von den vorgesetzten Local- und Districts-Schulbehörden ausgefertigten Zeugnisse bezüglich ihrer dienstlichen Wirksamkeit wenigstens die vierte und bezüglich ihres religiös-sittlichen Wandels wenigstens die dritte Note sich erworben haben und in politischer Beziehung ganz tadellos sind.

Die Prüfung erstreckt sich theils schriftlich, theils mündlich auf alle Lehrgegenstände des Schullehrer-Seminars, vorzugsweise auf Erforschung der Lehrgeschicklichkeit und des äußeren Benehmens beim Schulhalten.

§. 58. Erst die mit Erfolg bestandene Anstellungsprüfung macht anstellungsfähig.

Wer bei dieser Prüfung nicht mindestens die Note 4 der „hinlänglichen" Befähigung erreicht, wird der nächstjährigen Prüfung zugewiesen. Dreimaliges Zurückweisen hat die gänzliche Ausschließung vom Schulfache zur Folge.

Aus Abschnitt V.

Von der Fortbildung der Schullehrer.

§. 59. Die wirklich angestellten Lehrer führen den Namen: Schullehrer.

Auch sie sind, gleichwie die Schulgehilfen und Schulverweser, verpflichtet, ihrer Fortbildung die angemessene Sorgfalt zuzuwenden, und sich hierüber vorschriftsmäßig auszuweisen.

Dazu ſind die in den einzelnen Schuldiſtricten errichteten Fortbildungs-Anſtalten beſtimmt, welche der Leitung des Diſtricts-Schulinſpectors ſelbſt oder auch mit Genehmigung der Kreisregierung und unter der Aufſicht deſſelben der Leitung eines bewährten Local-Schulinſpectors untergeben ſind und vorzugsweiſe in den periodiſchen Schullehrer-Conferenzen, in Leſe-Inſtituten und Bibliotheken beſtehen.

§. 60. Für die Schullehrer-Conferenzen werden in jedem Diſtricts-Schulinſpectionsbezirke ſo viele Diſtricte gebildet, als die Rückſicht auf die Förderung des Zweckes durch Theilnahme einer angemeſſenen Anzahl von Schullehrern und die örtliche Lage erfordert.

Die den einzelnen Diſtricten zugewieſenen Schullehrer haben regelmäßig in jeder Conferenz zu erſcheinen, bei gegründeter Verhinderung aber rechtzeitig und ſchriftlich unter Beifüguug eines Zeugniſſes der betreffenden Local-Schulinſpection dem Vorſtande hievon Anzeige zu erſtatten. Solchen, welche das 60. Lebensjahr überſchritten haben, iſt das Erſcheinen bei den Conferenzen in der ſicheren Ueberzeugung frei geſtellt, daß ſie ſelbſt der Theilnahme ohne Noth ſich nicht entziehen werden.

Außer der Theilnahme an den Conferenzen liegt den minderbefähigten, nämlich den nur mit der Hauptqualificationsnote 4 verſehenen Schullehrern die Verpflichtung ob, dem Diſtricts-Schulinſpector oder einem von dieſem in Vorſchlag gebrachten und von der Kreisregierung beſtätigten Local-Schulinſpector noch beſondere Beweiſe ihres Fortbildungseifers und erhöhten Fleißes im Dienſte in der Art abzulegen, daß ſolche Nachweiſe ausſchließlich der Conferenz-Arbeiten von ihnen vierteljährlich auf ſo lange geliefert werden, bis ſie die Hauptnote 3 der Befähigung, d. i. „gut" erlangt haben.

§. 61. In jedem Schuljahre ſind ſechs Conferenzen einſchließlich einer Conferenz am Sitze der Diſtricts-Schulinſpection und der muſikaliſchen Uebungen, und zwar in der Regel alle zwei Monate abzuhalten.

§. 62. Der Zweck der Conferenzen ergiebt ſich zunächſt aus der Bezeichnung: „Fortbildungs-Anſtalten". Es iſt demnach die Aufgabe der Vorſtände derſelben, den Zuſammenkünften eine ſolche innere Einrichtung zu geben, daß durch dieſelben das Gebiet des Wiſſens der Schullehrer ſowohl in theoretiſcher, als praktiſcher Beziehung erweitert und eine immer größere Fertigkeit und Sicherheit in der Behandlung der ſämmtlichen Lehrgegenſtände in den deutſchen Schulen erzielt, ſo wie auch eine wahrhaft religiöſe und ſittliche Erziehung und Bildung der Jugend gefördert werde.

Zu dieſem Endzwecke hat der Vorſtand jährlich vier entſprechende Fragen oder Themata zur ſchriftlichen Bearbeitung innerhalb einer jedesmal genau feſtzuſetzenden Zeitfriſt zu beſtimmen, die gefertigten Aufſätze mit einer ſchriftlichen belehrenden Cenſur nebſt Note zu verſehen und den

behandelten Gegenstand in der nächstfolgenden Conferenz einer gründlichen Besprechung zu unterwerfen.

Außer diesen Besprechungen der schriftlichen Aufgaben und Arbeiten eignen sich zur Erörterung in den Conferenzen: Auszüge aus guten pädagogischen und anderen angemessenen, im positiv-christlichen Sinne verfaßten Schriften und eigene Urtheile über gelesene Bücher, Kundgabe gemachter Erfahrungen und wichtiger Vorfälle im Schulberufe, Berathungen über Schulzucht und über die zweckmäßigsten Methoden bei dem Unterrichte überhaupt oder den einzelnen Zweigen desselben u. s. w.

Auch sind wenigstens einmal im Jahre praktische Uebungen im Katechisiren mit mehreren beizuziehenden Schülern aus der Schule am Conferenzorte anzustellen und hieran, sobald letztere entlassen sind, die nöthigen Erinnerungen und Belehrungen von Seiten des Vorstandes anzuknüpfen.

Desgleichen sollen Uebungen im Gesange und Orgelspiele, und zwar öfters im Jahre, entweder unter Leitung des Vorstandes selbst oder eines ganz tüchtigen Musikers vorgenommen werden.

§. 64. Da eine zweckmäßig eingerichtete und wohl benützte Lectüre ein vorzügliches Bildungsmittel ist, so soll mit jeder Conferenzanstalt ein Lese-Institut in der Art verbunden werden, daß pädagogische Zeitschriften und anerkannt gute Bücher theoretischen und praktischen Inhaltes über Schulgegenstände, namentlich auch solche Werke, welche neben der nothwendigen Verstandesbildung für die häuslichen und bürgerlichen Lebensverhältnisse das religiöse Moment festhalten und zur Kräftigung des positiv christlichen Glaubens und der daraus hervorgehenden sittlichen Gesinnung geeignet sind, angekauft werden und unter dem Lehrerpersonale in geregelter Ordnung circuliren. Die Anschaffung geschieht unter Aufsicht und Leitung des Districts-Schulinspectors mittelst freiwilliger Beiträge der Lehrer in viertel- und halbjährlichen Raten; und wird gewünscht, daß auch die Schulinspectoren daran sich betheiligen; bei Unzulänglichkeit der freiwilligen Gaben ist die Erhebung von Beiträgen aus den Local-Schulkassen gestattet und haben in dieser Beziehung die Districts-Schulinspectoren benehmlich mit den Polizeibehörden geeignete Sorge zu tragen.

§. 66. Gleichwie die geistige Bildung, so muß auch und zwar mit ganz besonderer Sorgfalt die religiöse und sittliche Veredlung und Vervollkommnung des Lehrerpersonals angestrebt werden und zu diesem Ende ist in allen Stadien der Bildung dahin zu wirken, daß der zu Bildende zu der lebendigen Ueberzeugung geführt werde, wie seine Berufsaufgabe nicht im Lehren allein, sondern auch und vorzugsweise im Erziehen bestehe, so daß aus seiner Hand eine wohlgebildete, geistig wie körperlich gesunde, religiös und sittlich veredelte, für alles Gute empfängliche und für König und Va-

terland begeiſterte Jugend hervorgehe, und wie, wenn er dieſe Beſtimmung erreichen will, ihn ſelbſt ein gläubiger frommer Sinn, treue Anhänglichkeit und Liebe zu ſeiner Kirche, Reinheit und Unbeſcholtenheit des Wandels auszeichnen und ſein Unterrichtswort ſtets durch ein muſterhaftes Beiſpiel in Rede und That unterſtützt ſein müſſe.

Insbeſonders ſind die an den öffentlichen Schulen verwendeten Lehrindividuen anzuhalten, daß ſie an allen für die Schuljugend beſtimmten gottesdienſtlichen und kirchlichen Handlungen und Andachten jederzeit Antheil nehmen.

§. 67. Daß das geſammte Schullehrer-Perſonal dieſe Geſinnungs- und Handlungsweiſe unabläſſig bethätige, darüber haben die ſämmtlichen Schulbehörden und die Kreisregierungen bei eigener Verantwortlichkeit zu wachen.

Wahrgenommene Vernachläſſigungen und Fehler ſind durch ernſte Belehrung und eindringliche Ermahnung wo möglich gleich beim Entſtehen zu beſeitigen, bei wiederholtem Hervortreten aber mit aller Strenge durch nachdrücklichere Einſchreitungen und bei hartnäckigem Beharren durch zeitweilige oder dauernde Entfernung des Schuldigen vom Lehr- und Erziehungsfache zu beahnden.

Im Vollzuge dieſer Beſtimmungen iſt niemals außer Acht zu laſſen, daß, wo es ſich um Frieden oder Glück der Familien, um das Theuerſte der Eltern, um das Wohl des nachwachſenden Geſchlechtes und ſomit um die Zukunft des Vaterlandes handelt, Mitleid gegen einen Einzelnen zur Härte für Viele werden kann, daß die Entfernung untüchtiger Lehrer nicht ſowohl von dem Standpunkte der Strafe, als vielmehr von jenem der Fürſorge für die öffentliche und Privat-Wohlfahrt zu betrachten iſt und daß der Staat nur dann ſeine Pflicht vollſtändig erfüllt, wenn er eben ſo eifrig im Belohnen ausgezeichnet tüchtiger, als im Beſeitigen untauglicher Lehrer iſt, wobei übrigens den Behörden zur Pflicht gemacht wird, in der Art der Entfernung zwiſchen braven, aber unfähig gewordenen, und zwiſchen ſittlich verkommenen und ſchlechten Lehrern zu unterſcheiden und bezüglich der erſteren durch Beigebung von Gehilfen, Ausmittlung anderer Verwendungen, Bewilligungen von Unterhaltsbeiträgen u. dgl. jede nur immer thunliche Fürſorge eintreten zu laſſen.

München, den 15. Mai 1857.

Auf Seiner Majeſtät des Königs Allerhöchſten Befehl.

von Zwehl.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

A. Dr. F. Ueberweg, Privatdocent an der Univ. Bonn. Syſtem der Logik und Geſchichte der logiſchen Lehren. Bonn. Marcus. XVI. und 413 S.

B. K. A. Schmid, Rektor des Gymn. in Ulm. Encyklopädie des geſammten Erziehungs- und Unterrichtsweſens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Pädagogen, herausgeg. unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth in Tübingen. Heft 1—7. Abc—Bildung. Stuttgart. Beſſer 672 S. Compl. in 4 Bdn. à 50 Bogen. In Liefer. à 6 Bogen à 12 Sgr.

J. Ch. Laiſtner, Lehrer in Stuttgart. Archiv. Materialien für die Volksſchule und ihre Lehrer. In vierteljährl. Heften. 2. Jahrg. Heft 1 und 2. Stuttgart. Hallberger. 160 S.

Dr. E. J. Hauſchild, Direktor in Brünn. Die leibliche Pflege der Kinder zu Hauſe und in der Schule. Gemeinfaßlich dargeſtellt und mit 40 Abbild. erläutert. Leipzig. Brockhaus. X. und 194 S.

Dr. A. Gutbier in München. Kurze Anleitung zur Kunſt im richtigen Fragen und Entwickeln der Begriffe, nächſt zahlreichen Uebungs-Aufgaben für Lehr-Anfänger, insbeſondere aber auch für Lehrer der neuen Sprachen, welche in Deutſchland ihre Mutterſprache lehren wollen. Freyſing. Datterer. 96 S.

A. Helfferich. Die Schule des Willens. Ein Beitrag zur Erziehungslehre. Berlin. Springer. 66 S.

Dr. E. Mushacke, Oberlehrer in Berlin. Reglements für die Prüfungen zum höhern Schulamte in Preußen. Berlin. Decker. 40 S.

H. Morf, Sem.-Dir. in Münchenbuchſee. Ueber die Aufgabe der Volksſchule gegenüber einer allgemeiner werdenden Verarmung. Bern. Haller. 68 S.

— — Unterrichtsplan für die reformirten deutſchen Primarſchulen des Cantons Bern. Bern. Haller. 59 S.

Dorothea Valentiner, Vorſteherin in Glückſtadt. Ueber Erziehung und Unterricht des weiblichen Geſchlechts. Mainz. Kunze. 122 S.

M. Carl Lohdius und M. J. Cramer, Diakon. an der Kreuzkirche zu Dresden. Chriſtliches Tagebuch zur häuslichen Erbauung in den Morgen- und Abendſtunden auf alle Tage im Jahr. 6. Aufl. 2 Bde., 29 Liefer. Ausgabe mit Lithogr. à 3½ Sgr., ohne Lithogr. à 3 Sgr. Neuſalza. Borndrück.

Brobſt, Paſtor in Allentown, Pa. in Nord.-Amer. Jugendfreund und Chriſtenbote. Monatſchrift. 50 Cents pr. Jahr.

— — Der lutheriſche Kalender für das Jahr 1856, desgl. für 1857. Allentown, Pa. Ver.-St. von Nord-Amerika.

C. I. G. Stier. Hebräiſches Vocabularium zum Schulgebrauch. Mit Hinweiſungen auf die Lehrbücher von Nägelsbach, Rödiger, Seffer zuſammengeſtellt. 1. oder grammatiſch geordneter Theil. 1. Abth.: Verba. 2. Abth.: Nomina. Leipzig. Teubner. 148 S.

J. Quoſſek, Oberlehrer. Praktiſche Anleitung zur Erlernung der griechiſchen Sprachelemente. Für die Schüler der Quarta und Tertia bearbeitet. 2. verb. Aufl. Köln. Schwann. 270 S. 20 Sgr.

Dr. W. H. Blume. Vorübungen zum Lateiniſchen Elementarbuche. Göttingen. Vandenhoeck. 42 S.

F. Rutharbt. Lateiniſches Schul-Vocabular. Lern- und Uebungsſtoff. Breslau. Max. 174 S.

K. Egli. Lehrgang der franzöſiſchen Sprache für höhere Bürger- und Secundarſchulen. Winterthur. Steiner. 1. Abth. 212 S. 2. Abth. 192 S.

L. Miéville, maître de langue et de litt. fr. à l'école cantonale de Berne. Cours élémentaire servant de base à une étude solide raisonnée de la langue française. Berne. Dalp. 168 S.

Dr. Albrecht, Gymn.-Lehrer in Mainz. Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache nach der calculirenden Methode als Vorbereitung zu ſeiner nach derſelben Methode bearbeiteten franz. Grammatik. 4. Aufl. Mainz. v. Zabern. 140 S.

Dr. W. Kolſter, Rektor des Gymn. in Meldorf. Uebungsſtücke über die erſten Grundbegriffe der Grammatik, zum Gebrauch der unterſten Klaſſen eines Gymnaſiums. 2. verm. u. verb. Aufl. Hamburg. Perthes. 96 S. 8 Sgr.

E. H. Wichmann. Leitfaden für den Unterricht in der deutſchen Sprache. 1. Curſus, der einfache Satz. 32 S. Angelehnt an Dr. Mager's deutſches Leſebuch. 1. Bd. 2. Curſus, der zuſammengeſetzte Satz. 30 S. Hamburg. Jowien.

H. Heidelberg, Collab. am Gymn. in Celle. Elementargrammatik der deutſchen Sprache für die unteren Gymnaſial- und Realklaſſen, für Bürger- und höhere Töchterſchulen. Celle. Capaun. 48 S. 5 Sgr.

E. Graf. Lehrgang und Lernſtoff für den Unterricht in der deutſchen Sprache. Zum Gebrauch in der Oberklaſſe von Knaben- und Mädchenſchulen, ſo wie für die unteren Klaſſen von Realſchulen und Gymnaſien. Satzlehre und Stilübungen. Leipzig. Klinkhardt. 152 S. 12 Sgr.

Dr. Th. Müller, Lehrer in Hofwyl. Deutſche Sprachlehre. Im Einverſtändniſſe mit dem Verfaſſer neu bearbeitet von F. Edinger, Lehrer an der Cantonsſchule in Bern. Bern. Dalp. 180 S.

Dr. Brunnemann und K. Kraut, Profeſſoren an der Thurgauiſchen Cantonsſchule. Praktiſcher Lehrgang der deutſchen Sprache. Frauenfeld. Verlagscomtoir. 68 S. 6 Sgr.

C. II. [Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana.]

1. Athenaei Deipnosophistae e recognitione Aug. Meineke. Vol. I. continens lib. I.—VI. 488 S. 1 Thlr.

2. Erotici scriptores Graeci. Recogn. Rud. Hercher. Tomus prior, Parthenium Achillem Tatium Jamblichum Antonium Diogenem Longum Xenophontem Ephesium continens. LX. und 400 S. 27 Sgr.

3. Nonni Panopolitani Dionysiacorum libri XLVIII. Recensuit et praefatus est Arm. Koechly. Accedit index nominum a F. Spirone confectus. Vol. I. CCX. und 354 S. Vol. II. 512 S. 3 Thlr.

4. Plutarchi vitae parallelae. Iterum recogn. Car. Sintenis. Vol. I. XXIV. und 462 S. 15 Sgr.

5. C. Suetoni Tranquilli quae supersunt omnia. Recens. C. L. Roth, Brisigavus. CIV. und 358 S. 15 Sgr.

6. Xenophontis expeditio Cyri. Recensuit et praefatus est Lud. Dindorfius. XXXII. und 258 S. Edit. quarta emend. 6¼ Sgr. Leipzig. Teubner.

F. Vollbrecht, Rektor zu Otterndorf. Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. Bdchn. Buch IV.—VIII. Leipzig. Teubner. 196 S. 10 Sgr.

Dr. F. Siebelis, Gymn.-Lehrer in Hildburghausen. P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schüler mit erläuternden Anmerkungen und einem mythologisch-geograph. Register versehen. 2. Heft. Buch X.—XV. und das Register enthaltend. 2. verb. Aufl. Leipzig. Teubner. 436 S. 15 Sgr.

Derselbe. Tirocinium Poeticum. Erstes Lesebuch aus lateinischen Dichtern. Für die Quarta von Gymnasien zusammengestellt und mit kurzen Erläuterungen versehen. 4. verb. Aufl. Leipzig. Teubner. 96 S.

H. Reinhardt. Karte von Gallien und Britannien für die Lectüre von Cäsars gallischen Krieg bearbeitet. Stuttgard. Liesching. 4 Sgr.

L. Englmann, Gymn.-Prof. Lateinisches Lesebuch für die unteren Klassen der lat. Schulen. Bamberg. Buchner. 144 S.

G. Ebener, Institutsvorst. in Hannover. Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungs-Anstalten in 4 Stufen. 4. Stufe. Mit Wörter-Verzeichniß. 2. verm. und verb. Aufl. Hannover. Meyer. 144 S. 7½ Sgr.

G. Noack. Auserlesene Schauspiele für die Jugend, französisch und deutsch, nebst zahlreichen sprachlichen Erläuterungen. 1. Heft: Die Aehrenleserin. — Der Abschied. 68 S. Leipzig. Weugler. 10 Sgr. Zwei Ausgaben, eine den deutschen Text, die andere den deutschen und französischen Text enthaltend.

F. Strübing, Lehrer am Seminar in Berlin. W. Nehm's methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stilübungen. Leitfaden für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 3. verb. Aufl. Mit Vorwort von Rektor Otto in Mühlhausen und Direktor Hasse in Mörs. Essen. Bädeker. 224 S. 1 Thlr.

Dr. J. W. Schäfer, Lehrer an der Hauptschule in Bremen. Grundriß der Geschichte der deutschen Litteratur. 8. verb. Aufl. Bremen. Geißler. 184 S.

C. Hensel, Rektor der Luisenschule in Posen. Litteraturgeschichtliches Lesebuch für höhere Töchterschulen. Mit Ausführungen und Andeutungen zu vielfacher Benutzung des Lesestoffs. Oberste Stufe. Heft I. Sprach- und Stilproben von der frühsten Zeit bis auf Lessing. Hannover. Meyer. 143 S. 7½ Sgr.

Dr. R. Degenhardt. Englisches Lesebuch für Schulen und den Privat-Unterricht. In 3 Stufencursen. Mit Rücksicht auf den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck bearbeitet. Hamburg. Perthes. 104 S. 7½ Sgr.

G. Ebener, Institutsvorst. in Hannover. Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungs-Anstalten in 4 Stufen. Stufe I. Mit Wörter-Verzeichniß. Hannover. Meyer. 122 S. 7½ Sgr.

Dr. H. Lübecking, Prof. am Gymn. in Wiesbaden. Englisches Lesebuch. 1. Theil. Mit vollst. Wörterbuch. Für untere und mittlere Klassen. Wiesbaden. Kreidel. 240 S. 16 Sgr.

C. III. R. Dietsch. Abriß der Brandenb.-Preußischen Geschichte. Mit 3 Karten. Leipzig. Teubner. 122 S.

J. Andrä, Rektor der höh. Bürgerschule in Kreuznach. Grundriß der Weltgeschichte für höh. Bürgerschulen und mittl. Gymnasialklassen. Kreuznach. Voigtländer. 204 S.

Dr. E. Cauer, Oberlehrer am M. M. Gymn. in Breslau. Geſchichtstabellen zum Gebrauch auf Gymn. und Realſchulen mit Anhang über die Brandenb.-Preuß. Geſchichte und mit Geſchlechtstafeln. 6. Aufl. Breslau. Trewendt. 70 S.

J. Kutzner. Die Weltgeſchichte in zuſammenhängenden Einzelbildern, nach Schul- und Volkspädagogiſchen Grundſätzen, für Volks-Lehranſtalten und zur Selbſtbelehrung für Jedermann aus dem Volke bearbeitet. 1. Theil: Das Alterthum. Berlin. Reimer. 248 S.

Dr. Schaumann, Direktor der Realſchule zu Offenbach a. M. Die Weltgeſchichte für den Schulgebrauch bearbeitet. I. Geſchichte vor Chriſtus. Gießen. Heinemann. 97 S. 6 Sgr.

Dr. C. B. Grundriß der allgemeinen Geſchichte für Gymnaſien, Secundar- und Induſtrieſchulen, zunächſt zum Gebrauch der Thurgauer Cantonsſchule. Frauenfeld. Verlags-Comtoir. 123 S. 10 Sgr.

C. V. Dr. J. Ley, Prof. am Gymn. in Cöln. Lehrbuch der Geometrie. 1. Theil: Die Planimetrie. 193 S. 18 Sgr. 2. Theil: Trigonometrie. 80 S. Stereometrie. 140 S. Bonn. Henry.

H. Seeger, Lehrer an der Realſchule in Güſtrow. Leitfaden für den erſten Unterricht in der Geometrie nebſt Vorbemerkungen über den geometr. Unterricht im Allgemeinen. 64 S. 8 Sgr. Der Leitfaden ſeparat, 24 S., 4 Sgr. Lüneburg. Herold.

R. Snell, Prof. in Jena. Kreislehre und ebne Trigonometrie. 2. Aufl. Mit 4 lith. Tafeln. Leipzig. Brockhaus. 236 S. 24 Sgr.

F. Hofmann, Prof. am Gymn. in Bayreuth. Die wichtigſten Lehrſätze und Aufgaben der Planimetrie. Zum Gebrauch für höhere Lehranſtalten bearbeitet. Bayreuth. Grau. 48 S. 4½ Sgr.

Derſelbe. Sammlung der wichtigſten Sätze aus der Arithmetik und Algebra. Für höhere Lehranſtalten. 2. Aufl. 38 S. 2¼ Sgr.

Derſelbe. Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra, für Gymnaſien und Gewerbſchulen. 3. Theil: Algebr. Aufgaben. 2. Abth. 2. verm. und verb. Aufl. 231 S. 21 Sgr.

Derſelbe. Reſultate zu den Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. 3. Theil. 76 S. 12 Sgr. Bayreuth. Grau.

A. Böhme, Lehrer an der K. höh. Töchterſchule in Berlin. Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Methodiſches Handbuch für Lehrer, Seminariſten und Präparanden. 2. Aufl. Berlin. Müller. 264 S. 25 Sgr.

J. Ch. Meyer. Rechenbuch für den Schulgebrauch bearbeitet. 2. Heft. Die 4 Grundrechnungen mit ungleichbenannten Zahlen, Zeitrechnung, gemeine Brüche, Decimalbrüche. Hannover. Hahn. 184 S. 8 Sgr.

J. Heer, alt Pfarrer in Zürich. Exempelbuch oder Sammlung von Rechnungsbeiſpielen nach den §§. des methodiſchen Lehrbuchs des Denkrechnens geordnet. 2. Abth., das 3. und 5. Capitel des Lehrbuchs umfaſſend. 3. nach dem Bedürfniß der Gegenwart ganz umgearbeitete und verm. Aufl. Zürich. Schultheß. 124 S.

Dr. Brennecke, Dir. der Realſchule in Poſen. Das neue Gewicht und der neue Münzfuß. Praktiſches Rechenbuch zur Einübung aller Rechnungsarten, worin das neue Gewicht und der neue Münzfuß vorkommen. Ergänzung für alle älteren Rechenbücher. Berlin. Enslin. 44 S.

Dr. Fölſing, Prof. am K. Frz.-Gymn. in Berlin. Rechenbuch für die Preuß. Gymnaſien und Bürgerſchulen. 1. Theil: Die 4 Grund- Verbindungsarten. 4. Aufl. 108 S. 7½ Sgr. 2. Theil: Regeldetri. 4. Aufl. Mit Berückſichtigung der neuen Veränderungen im Gewichts- und Münzweſen. 108 S. Berlin. Enslin.

C. VI. K. Koppe, Prof. am Gymn. in Soeſt. Anfangsgründe der Phyſik für den Unterricht in den obern Klaſſen der Gymnaſien und Realſchulen ſo wie zum Selbſtunterricht. Mit 286 eingedr. Holzſchnitten und 1 Karte. 6. verb. Aufl. Eſſen. Bädeker. 429 S.

Ph. Spiller. Das Phantom der Imponderabilien in der Phyſik. Ein Verſuch zu einer neuen Theorie des Magnetismus und der Elektricität in ihren Beziehungen auf Schall, Licht und Wärme. Gewidmet der 34. Verſammlung der Naturforſcher zu Carlsruhe. Poſen. Rehfeld. 56 S. 15 Sgr.

Dr. J. Crüger. Die Naturlehre für den Unterricht in Elementarſchulen bearbeitet. 4. Aufl. Erfurt. Körner. 99 S. 6 Sgr.

C. VII. Dr. C. Arendts, Prof. am K. Bayr. Cadettencorps. Naturhiſtoriſcher Schul-Atlas. Zugleich mit Berückſichtigung der Technologie für den methodiſchen Unterricht bearbeitet. 33 Tafeln, enthalt. 388 Abbildungen in Holzſchnitt. Nebſt erläuterndem Text. Leipzig. Brockhaus. 1 Thlr. 5 Sgr.

Dr. Th. Gerding. Rundſchau in der Natur für Gebildete aller Stände und höhere Lehranſtalten. In 2 Theilen. 1. oder allgemeiner Theil mit 63 Holzſchnitten und 2 lithogr. Tafeln. Frankfurt a. M. Sauerländer. 408 S.

Dr. G. Hartwig, Badearzt in Oſtende, Der hohe Norden im Natur- und Menſchenleben dargeſtellt. 1. Lief. 128 S. Compl. in 4 Lief. à 28 Sgr. Wiesbaden. Kreibel.

Dr. C. Ohlert, Conrektor an der Burg-Schule in Königsberg i. Pr. Leitfaden bei dem Unterricht in der Naturgeſchichte für Gymn. und höh. Bügerſchulen. 2. verb. und erweit. Ausg. Königsberg. Bornträger. 208 S. 15 Sgr.

Dr. Städler, Oberlehrer an der ſtädtiſchen höh. Töchterſchule in Berlin. Lehr- und Handbuch der allgemeinen Geographie. Leipzig. Brockhaus. 1—6 Lief. Complett in 8 Lief, à 7—8 Bogen, à 10 Sgr.

Geographie der Provinz Brandenburg. Leitfaden für den Unterricht in der Heimathskunde. Sorau. Bath. 44 S. 3¾ Sgr.

Giſemann, Cantor in Mannsfeld. Gedrängte Ueberſicht der Geographie und Geſchichte des preuß. Staats. 4. verm. und verb. Aufl. Eisleben. Reichardt. 20 S. 1½ Sgr.

F. Hofmann, Prof. am Gymn. in Bayreuth. Grundriß der mathematiſchen Geographie. Zum Gebrauch in höheren Lehranſtalten. Mit 7 Steindrucktafeln. Bayreuth. Grau. 56 S. 8 Sgr.

F. Handtke's Schulatlas der neueren Erdbeſchreibung in 25 Blättern. 16. Aufl. Glogau. Flemming. 16 Sgr.

Deſſelben Wandkarte von Paläſtina zum Gebrauch für Schulen eingerichtet. In 4 Bl. Glogau. Flemming. 18 Sgr.

C. VIII. Hallberger's Pracht-Ausgabe der Claſſiker Beethoven, Clementi, Haydn, Mozart in ihren Werken für das Pianoforte allein. Neu herausgegeben mit Bezeichnung des Zeitmaßes und Fingerſatzes von J. Moſcheles,

Prof am Conſervatorium in Leipzig. Vollſtändig in circa 400 Notenbogen, elegantester Ausſtattung, in halbmonatl. Lief., im Subſcr.-Preis zu 1 Sgr. für den Muſikbogen. 1. Lief.: Beethoven, Sonate Op. 2, No. 1, Fmoll, einzeln 5 Sgr. 2. Lief.: Beethoven, Sonate Op. 2, No. 2, Adur, einzeln 6 Sgr. 3. Lief.: Beethoven: Sonate Op. 2, No. 3, Cdur, einzeln 7½ Sgr.

Das Pianoforte. Ausgewählte Sammlung älterer und neuerer Original-Compoſitionen unter Redaction von Dr. Franz Liſzt. 2. Jahrgang. 1. u. 2. Heft. à 7½ Sgr. Jährlich 12 Hefte, die nicht vereinzelt werden. Stuttgart. Hallberger.

S. Lebert und L. Stark. Neue Jugendbibliothek für das Pianoforte in einer ſyſtematiſchen Reihe leicht ausführbarer, faßlicher und für jede kindliche Alters- und Entwicklungsſtufe eigens berechneter Tonſtücke. Für den Unterricht eingeführt in der Stuttgarter Muſikſchule. 1—3. Heft. à 10 Sgr. Stuttgart. Hallberger.

P. Frank, Taſchenbüchlein des Muſikers. Enthaltend eine vollſt. Erklärung der in der Tonkunſt gebräuchl. Fremdwörter, Kunſtausdrücke, Abbreviaturen, die Anfangsgründe des Muſikunterrichts und manches Weſentliche aus der Theorie. Leipzig. Merſeburger. 132 S. 4½ Sgr.

F. A. Schulz. Kleine Harmonielehre. Ein Handbüchlein für angehende Muſiker ꝛc. insbeſondere aber für Lehrer ꝛc. Leipzig. Merſeburger. 52 S. 4½ Sgr.

B. Widmann. Sammlung polyphoner zwei- und dreiſtimmigrr Uebungen und Geſänge für höh. Töchter- und Realſchulen, Gymnaſien und Präparanden-Anſtalten. 3. Heft: 41 zweiſtimmige Uebungen und Geſänge. 40 S. 6 Sgr. 4. Heft: 30 dreiſtimmige Uebungen und Geſänge. 36 S. 6 Sgr. Leipzig. Merſeburger.

W. Junghans, Rektor am Johanneum in Lüneburg. Neuer Liederhain. Sammlung mehrſtimmiger Lieder für Schule und Haus. 4. Abth.: Weltliche und geiſtliche Lieder für gemiſchten Chor. 1. Heft. 34 S. 5 Sgr. 2. Heft. 32 S. 5 Sgr. Hannover. Hahn.

Dr. Brohm, Lehrer und Dr. Hirſch, Oberlehrer am Gymn. in Thorn Schul- und Turnliederbuch. 2. umgearb. Aufl. Thorn. Lambeck. 78 S.

B. Widmann. Lebensfrühling. Jugendlieder von K. Enslin. Mit 1-, 2- und 3ſtimmigen Originalcompoſitionen und Volksweiſen herausgegeben. 2. Heft. 32 S. 1½ Sgr. Leipzig. Merſeburger.

B. Brähmig, Muſiklehrer an der K. Lehranſt. in Droyßig. Liederſtrauß. Auswahl heiterer und ernſter Geſänge für Töchterſchulen. 2. Heft. 84 S. 4½ Sgr. Leipzig. Merſeburger.

Schäublin, Lehrer an der Realſchule in Baſel. Lieder für Jung und Alt. 2. verm. Aufl. Baſel. Bahnmaier. 160 S. 8 Sgr.

Dr. J. Hopfe. Choralbuch für häusliche und kirchliche Andacht mit beſonderer Berückſichtigung der Melodien zu den 80 Liedern der drei Regulative bearbeitet und herausgegeben. Eisleben. Reichardt. 64 S. 10 Sgr.

C. Eichler. Die ſchönſten Choral-Melodien in leichtem Clavierſatz bearbeitet. 2. Abdruck. Stuttgart. Hallberger. 26 S.

Derſelbe. Sammlung beliebter Kinderlieder in leichtem Clavierſatz bearbeitet. 1. Abth. 20 S. 2. Abth. 20 S. Stuttgart. Hallberger.

R. Lange, Seminarlehrer in Cöpenick. Winke für Geſanglehrer an Volksſchulen. Berlin. Springer. 74 S.

G. W. Körner. Urania, oder das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutschlands Organisten, Volksschullehrer ꝛc. 15. Jahrgang. 1858. Jährlich 12 Nummern. 15 Sgr.

B. Widmann. Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Uebungen, Lieder und Choräle für 3 Singstufen einer Knaben- oder Mädchenschule. 2. verm. Aufl. Leipzig. Merseburger. 88 S. 4 Sgr.

Derselbe. Vorbereitungscursus für den Gesangunterricht. Praktische Anleitung zum Gehörsingen. Leipzig. Merseburger. 60 S. 4 Sgr.

F. Hentschel, Musikdirektor am Seminar in Weißenfels. Euterpe. Musik-Zeitschrift für Deutschlands Volksschullehrer ꝛc. 16. Jahrgang. 1857 und 1858. 10 No. (12 Bogen). 1 Thlr. Leipzig. Merseburger.

Trabt, Lehrer am Gymn. in Dessau. Lehrgang beim Schreibunterricht. 45 Vorschriften in 3 Abth. 1. Deutsch Current. 2. Engl. Cursiv. 3. Plan., Gothisch, Fractur. Dessau. Baumgarten. 15 Sgr.

J. Dreiheller, Zeichenlehrer am Gymn. zu Mühlhausen. Naturhistorische Zeichenvorlagen zur Pflege eines inhaltvollen Zeichenunterrichts für Knaben- und Mädchenschulen, nach der Natur und vorzüglichen Mustern entworfen und lithograph. Langensalza. Klinghammer. 12 Bl. 7½ Sgr.

J. Schall, Prof., em. Zeichenlehrer am kath. Gymn. Vollständiger Leitfaden zum ersten allgemeinen Elementarunterricht im freien Handzeichnen, nebst einer Anleitung zum Aufnehmen von Landschaften mit einem höchst einfachen Instrument. Mit 18 Vorlegebl. und 6 Hülfstafeln. Breslau. Trewendt. 148 S.

C. IX. Dr. F. Lohmann, Prediger und Religionslehrer am Gymn. in Wesel. Evangelische Religionslehre für höh. Lehranstalten. 2. verb. Aufl. Göttingen. Vandenhoeck. 132 S. 12½ Sgr.

G. Jatho, Conrektor am Andr. in Hildesheim. Pauli Brief an die Philipper nach seinem innern Gedankengange erläutert. Hildesheim. Gerstenberg 84 S.

Derselbe. Pauli Brief an die Römer nach seinem innern Gedankengange erläutert. 1. Bdchn. Cap. I.—XI. Hildesheim. Gerstenberg. 160 S.

Dr. J. Crüger. Christenlehre in Lebensbildern aus alter und neuer Zeit, besonders der Missionsgeschichte nach der Anordnung des kl. Catechismus M. Luthers für Geistliche und Laien, Lehrende und Lernende, Hausväter und Hausgenossen. Berlin. Wohlgemuth. 244 S. 18 Sgr.

C. Brieger, Populäre Auslegung der Sonn- und Festtags-Episteln. Hülfsbuch zunächst für Lehrer und Hausväter zum Halten heilsamer Bibelstunden. Die Episteln der Trinitatiszeit. 3. Beitrag zu einem tieferen Schriftverständniß. Berlin. Schultze. 268 S. 27 Sgr.

M. Görcke, Pastor in Zarben. Das Bibel-Jahr oder die ganze heil. Schrift zum täglichen Hausgottesdienste auf alle Tage des Jahres eingetheilt, nach dem Kirchenjahre geordnet, nebst den nöthigen Betrachtungen und Erklärungen. Naumburg. Zimmermann. 1. Bd. 1. Lief. 62 S.

R. Bormann, Prov.-Schulrath in Berlin. Erklärung der Biblischen Geschichten. Ein Handbuch für Lehrer. 2. Aufl. Berlin. Oehmigke. 256 S.

Dr. J. Crüger. Die Schöpfungsgeschichte nach der heil. Schrift und den Ergebnissen der Naturwissenschaft, zunächst für evang. Lehrer bearbeitet. Erfurt. Körner. 59 S. 7½ Sgr.

A. Wellhausen. Welfiſcher Katechismus oder chriſtliche Unterweiſung an die Braunſchweig-Lüneb. Prinzen, Söhne Herzog Ernſt des Bekenners, geſchrieben von Dr. Urbanus Rhegius. Auf allergnädigſte Veranlaſſung Sr. Maj. des Königs Georg V. in berichtigter Ueberſetzung neu herausgegeben. Hannover. Hahn. 232 S. 15 Sgr.

Dr. W. Böhmer, Prof. Der unerleuchtete Eifer für die kath. Kirche, welcher in der gegen den Conſiſt.-Rath Böhmer gerichteten und von der K. Staatsanwaltſchaft mit Beſchlag belegten Schrift: „Katholiſches ꝛc." ſich ausprägt. Breslau. Graß. 63 S.

J. Jahns, Rektor in Hannover. Bibliſche Geſchichte. Ein Lernbuch für die evangeliſche Jugend. Hannover. Helwing. 236 S. 5 Sgr.

F. Bodemann, Paſtor. Das heilige Land. Für Volksſchulen und Bibelleſer zum beſſern Verſtändniß der heil. Schrift beſchrieben. Mit einer Karte von Paläſtina und einem Plan des Tempels. Hannover. Helwing. 32 S. 2½ Sgr.

D. I. H. Morf, Sem.-Dir. in Münchenbuchſee. Der Sprachunterricht in der Volksſchule. Eine erläuternde Beigabe zum Unterrichtsplane für die reformirten deutſchen Privatſchulen des Cantons Bern. Bern. Wyß. 260 S.

Hill, Inſp. der Taubſtummen-Anſtalt in Weißenfels. Leſefibel für Volksſchulen und Taubſtummen-Anſtalten. 2. verb. Aufl. Leipzig. Merſeburger. 74 S. 5 Sgr.

W. Hill. Elementar-Leſe- und Sprachbuch für Taubſtumme, angeſchloſſen an die Bilderſammlung von Hill. 2. Aufl. 1858. 1. Bdchn. 2. verb. Aufl. Leipzig. Merſeburger. 120 S. 12 Sgr.

Münkel und Quietmeyer. Kinder-Heimat. Zweites Leſebuch. 2. Aufl. Hannover. Helwing. 280 S.

Reichelt, Direktor. und Stübner, Lehrer. Leſebuch für Mittelklaſſen deutſcher Volksſchulen. 2. verb. und verm. Aufl. Chemnitz. May. 352 S. 13 S.

Illuſtrirtes Volksſchul-Leſebuch. Herausgegeben von dem K. evang. Schullehrer-Seminar zu Münſterberg. 3 Theile. 2. verm. und verb. Aufl. Mit in den Text gedr. Abbildd. Nebſt Leſetafeln, Sammlung von Melodien zu den ſingbaren Liedern und einem der Geogr. und Geſch. jeder Prov. Preußens gewidmeten Anhange. 1. Theil: Erſtes Leſebuch für den vereinigten Leſe-, Schreib-, Sprach-, Sach- und Zeichenunterricht. Nebſt Anhang: Schreib- und Zeichenübungen für die erſten Schuljahre. VIII. 104. 8 S. 3 Sgr. 2. Theil: Zweites Leſebuch als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht. Anhang: Zur Geogr. und Geſchichte der heimathl. Provinz. 184. 32 S. 6½ Sgr. 3. Theil: Drittes Leſebuch als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprach-Unterricht. 400 S. 10 Sgr. Breslau. Hirt.

Illuſtrirtes Volksſchulleſebuch im Auszuge, für einfache Schulverhältniſſe bearbeitet, oder Zweites und drittes Leſebuch als Grundlage für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht. Herausgegeben von dem evang. Schullehrer-Seminar in Münſterberg. Nebſt Sammlung von Melodien und Anhang (Geogr. und Geſch. der betr. Prov.) 352 und 16 S. 10 Sgr. Breslau. Hirt.

Schlotterbeck, Lehrer zu Wismar. Aufſatzübungen für die Mittelklaſſen der Bürger- und die Oberklaſſen der Volksſchule. Zum Gebrauch für Schüler. Fortſ. zu den Sprach- und Aufſatzübungen in Burgwarts erſtem Schul- und Bildungsbuch. Wismar. Hinſtorff. 116 S.

Leſebuch in Lebensbildern für mittlere Schulklaſſen. Von einem Verein heſſiſcher Schulmänner. II. 7. Aufl. Oppenheim. Kern. 254 S.

H. Burgwardt, Rector der Bürger- und Volksſchulen zu Wismar. Morgenſtimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in nieder-deutſchen Volksſchulen. Leipzig. Brandſtätter. 263 S.

C. Noſtiz. Vollſtändiger praktiſcher Lehrgang zu elementaren Sprach- und Stilübungen für Volksſchulen. Dillenburg. Jacobi. 114 S. 5 Sgr.

D. H. Keyl, Lehrer in Liſſa. Beweis, daß eine Ziffertafel und 12 Zifferſpähne für Kopf- und Tafelrechnen der 4 Species mit unben. Zahlen genügen. Mit 2 Bogen Ziffern. Liſſa. Günther. 22 Sgr.

Hentſchel, Lehrer am Sem. in Weißenfels. 100 Rechenaufgaben elementariſch gelöſt. Zum Gebrauch für Volksſchulen und zur Selbſtunterweiſung für die, welche ſich zu Lehrern bilden wollen. 3. Aufl. Leipzig. Merſeburger. 6 S. 7½ Sgr.

F. Heuer, Lehrer in Grasdorf. Rechenbuch beſ. für hannöv. Volksſchulen. 1. Theil. 3. Aufl. Hannover. Helwing. 143 S.

J. Hermann, k. k. Schulrath. Anleitung zum anſchaulichen Zählen, Anſchreiben und Ausſprechen der Zahlen. Mit 1 Tabelle. Wien. Eichner. 70 S. 10 Sgr.

E. Goltzſch, Sem.-Dir. in Stettin. Der verbundene Zahl-, Sach-, und Meßunterricht in der Oberklaſſe der Volksſchule. Berlin. Wiegandt. 400 S. 28 Sgr.

U. H. Stahl de Boer. Rationale Formenlehre zum Gebrauch in gehobenen Volksſchulen. 48 S. Stade. Pockwitz.

Heller und Glaubitz. Stufenweis geordnete Aufgaben zum ſchriftlichen Rechnen nach den neuen Gewichtsbeſtimmungen bearbeitet. Für Schüler in Volksſchulen. 1. Heft: Die 4 Species in gleichbenannten Zahlen. 2. Heft: Reſolviren, Reduciren, die 4 Species in ungleich benannten Zahlen, Zeitrechnung. 16 S. 3. Aufl. 3. Heft: Rechnen mit Brüchen. 16 S. 3. Aufl. 4. Heft: Verhältniſſe, Regel de tri, ohne und mit Brüchen, das Zollgewicht. 16 S. 3. Aufl. 5. Heft: Zuſammengeſetzte Regel de tri, Zins-, Tara-, Disconto-, Rabattrechnung. 16 S. 3. Aufl. Vorwort und Auflöſungen zu Heft 1—5. à 4—8 S. 3. Aufl. Glogau. Flemming.

F. Hentſchel, Sem.-Lehrer in Weißenfels. Aufgaben zum Zifferrechnen. Für Volksſchulen entworfen und nach unterrichtlichen Grundſätzen geordnet. Umgearbeitet nach der neuen Münz- und Gewichtsordnung. 1. Heft. 1. Abth. 12. Aufl. 32 S. 1½ Sgr. 2. Abth. 48 S. 2 Sgr. 13. Aufl. 2. Heft. 1. Abth. 52 S. 2 Sgr. 10. Aufl. 2. Abth. 52 S. 2 Sgr. 6. Aufl. Leipzig. Merſeburger. Antwortbüchlein zu Hentſchels Aufgaben ꝛc. 1. Heft. 1. und 2. Abth. 7. Aufl. 4 Sgr. 2. Heft. 1. Abth. 7. Aufl. 4 Sgr. 2. Abth. 5. Aufl. 4 Sgr.

Derſelbe. Anhang zum 1. und 2. Heft ſeiner Aufgaben zum Kopfrechnen, enth. die nothwendigſten Uebungen in Betreff der neuen Gewichts- und Münzverhältniſſe. Leipzig. Merſeburger. 24 S. 1½ Sgr.

Sammlung von Aufgaben für den Rechenunterricht. Herausgegeben von mehreren Lehrern in Neuſtadt-Eberswalde. 1. Heft: Die 4 Species in unbenannten Zahlen. 2. Heft: Die 4 Species in benannten Zahlen. 3. Heft: Brüche, Regel de tri. Wriezen. Röder. à 16 S. à 1 Sgr.

F. Krancke, Schulinſp. Arithmetiſches Exempelbuch für Schulen ſolcher Länder, die nach dem Preuß. Münz-, Maaß- und Gewichtsſyſtem rechnen. 1. Heft: Die 4 Species. 21. Aufl. Nach den neuen Beſtimmungen über Münze und Gewicht. Mit Vorwort vom Dir. Dr. Tellkampf in Hannover. Hannover. Hahn. 7½ Sgr

Derſelbe. Antwortenheft zu dem arithm. Exempelbuch. 4. Aufl. Hannover. Hahn. 5 Sgr.

J. Egger, Schulinſp. des Seelandes. Methodiſch-praktiſches Rechenbuch für ſchweizeriſche Volksſchulen und Seminarien, mit ca. 6000 Uebungsaufgaben. Als Leitfaden beim Unterricht und zur Selbſtbelehrung mit beſonderer Rückſicht aufs praktiſche Leben bearbeitet. Bern. Wyß. 631 S. 4 Fr.

F. Krancke, Schulinſpektor. Arithmetiſches Exempelbuch für Volksſchulen. 1. Heft: Exempel zu den 4 Grundrechnungen. 47. Aufl. Verändert nach den neuen geſetzlichen Beſtimmungen über Münze und Gewicht. Mit Vorwort vom Profeſſor Dr. Tellkampf, Direktor der höh. Bürgerſchule zu Hannover. Hannover. Hahn.

Derſelbe. Antwortenheft zu dem arithm. Exempelbuche für Volksſchulen. 1. Heft. 18. Aufl. Zu der nach dem neuen Münz- und Gewichts-Geſetze umgearbeiteten 47. Aufl. des 1. Hefts des Exempelbuchs gehörig. Hannover. Hahn. 4 Bog. 5 Sgr.

D. III. Bodemann, Paſtor. Leitfaden bei dem Unterricht in der Erdbeſchreibung. Für Volksſchulen und den Privatunterricht. 3. Aufl. Hannover. Helwing. 80 S.

Dr. Glaſer. Kurzer Leitfaden der Naturkunde mit Beziehung auf die praktiſchen Lebenszwecke für Volksſchulen und Fortbildungsanſtalten in Fragen und Antworten dargeſtellt. Mit 77 eingedr. Abbildungen. 248 S. 12½ Sgr. Frankfurt a. M. Sauerländer.

D. IV. C. Oertel. Liederbuch für Volksſchulen nebſt einem Anhang: Geiſtliche Lieder und Geſangſtücke für Chorſänger. Eilenburg. Offenhauer. 74 S. 4 Sgr.

D. V. Chr. Pauly, Cantor in Heide. Die wichtigſten Bibliſchen Geſchichten für die Elementarſchule katechetiſch geordnet. 2. Theil: Die bibl. Erzählungen N. T. Heide. Pauly. 188 S.

Bodenmüller, Direktor am kath. Schullehrer-Semin. in Ettlingen. Anweiſung für kath. Eltern, Lehrer und Schulvorſtände zur Ertheilung des Religions-Unterrichts bei Kindern von 5–8 Jahren. 2. verb. Aufl. Freiburg i. B. Herder. 146 Sgr. 20 Xr.

E. Schneider, Lehrer der Landwirthſch. in Oſthofen. Die Landwirthſchaft in ihrem ganzen Umfange. In populären Briefen nach dem heutigen Standpunkt der Wiſſenſchaft dargeſtellt für Landwirthe, Lehrer und Gemeindevorſtände. 1. Bd.: Der Ackerbau. Frankfurt a. M. Sauerländer. 458 S.

W. O. v. Horn. Die Maja. Ein Volksblatt für Alt und Jung im deutſchen Vaterlande. 1. Jahrgang. 1858. 12 Hefte à 4 Bog. à 4 Sgr. Wiesbaden. Kreidel.

E. Schriften der Univerſität Kiel aus dem Jahre 1857. Bd. IV. Kiel. Mohr.

VI. Miscellen.

(Auf den Wunſch der philoſophiſch-hiſtoriſchen Klaſſe der kaiſerlichen Akademie der Wiſſenſchaften zu Wien veröffentlicht die Redaktion nachſtehende)

Philologiſche Preisaufgabe.

Die k. Akademie der Wiſſenſchaften zu Wien hat auf Antrag ihrer philoſophiſch-hiſtoriſchen Klaſſe die Ausſchreibung der nachſtehenden Preisfrage in der feierlichen Sitzung vom 31. Mai 1858 bekannt gemacht:

Die Frage nach der Zeitfolge, in welcher Platon ſeine Dialoge abgefaßt hat, iſt dadurch von eigenthümlicher Wichtigkeit, daß ihre verſchiedene Beantwortung auf die Auffaſſung der einzelnen Dialoge und der geſammten Philoſophie Platon's in mancher Hinſicht einen entſcheidenden Einfluß gewonnen hat. Die epochemachenden Unterſuchungen Schleiermacher's über dieſen Gegenſtand ſind am umfaſſendſten und eindringendſten von K. F. Hermann beſtritten, der von einem weſentlich verſchiedenen Principe ausgehend zu theilweiſe abweichenden Ergebniſſen gelangt iſt. Das Princip und die Ergebniſſe Hermann's haben bei mehreren geſchätzten Forſchern auf dieſem Gebiete im Weſentlichen Beiſtimmung gefunden.

Es werde erſtens unterſucht, ob für die Hermann'ſche Anordnung der angeblich auf hiſtoriſchen Thatſachen beruhende Beweis wirklich geführt iſt.

Zweitens. Die Gefahr, unſichere Hypotheſen in die Beantwortung dieſer Frage aufzunehmen, entſteht beſonders dadurch, daß jeder der Platoniſchen Schriften ihre Stelle in der chronologiſchen Anordnung angewieſen werden ſoll. Es wird für einen ſicheren Fortſchritt dieſer Unterſuchung förderlich ſein, den Anſpruch auf ein Umfaſſen der ſämmtlichen Platoniſchen Dialoge zunächſt aufzugeben und diejenigen herauszuheben, für welche ſich die Abfaſſungszeit an ſich oder im Vergleiche zu beſtimmten anderen Dialogen zu völliger Evidenz bringen läßt.

Der Termin der Einlieferung iſt der 31. Dezember 1859; — der Preis von 600 Fl. Oeſterr. Währung wird in der feierlichen Sitzung am 30. Mai 1860 zuerkannt.

Zur Verſtändigung der Preiswerber folgen hier die auf die Preisſchriften ſich beziehenden Paragraphe der Geſchäftsordnung der kaiſerlichen Akademie der Wiſſenſchaften.

§. 55. Die um einen Preis werbenden Abhandlungen dürfen den Namen des Verfaſſers nicht enthalten, ſind aber wie allgemein üblich mit

einem Wahlſpruche zu verſehen. Jeder Abhandlung hat ein verſiegelter, mit demſelben Motto verſehener Zettel beizuliegen, der den Namen des Verfaſſers enthält. In der feierlichen Sitzung am 30. Mai eröffnet der Vorſitzende den verſiegelten Zettel jener Abhandlung, welcher der Preis zuerkannt wurde, und verkündet den Namen des Verfaſſers. Die übrigen Zettel werden uneröffnet verbrannt, die Abhandlungen aber aufbewahrt, bis deren Verfaſſer ſie zurückverlangen.

§. 56. Theilung eines Preiſes unter mehrere Bewerber findet nicht Statt.

§. 57. Jede gekrönte Preisſchrift bleibt Eigenthum ihres Verfaſſers. Wünſcht es derſelbe, ſo wird die Schrift von der Akademie als abgeſondertes Werk in Druck gelegt. In dieſem Falle erhält der Verfaſſer fünfzig Exemplare und verzichtet auf das Eigenthumsrecht.

§. 58. Die wirklichen Mitglieder der Akademie dürfen an der Bewerbung um die von ihr ausgeſchriebenen Preiſe nicht Theil nehmen.

§. 59. Abhandlungen, welche der Veröffentlichung würdig ſind, ohne jedoch den Preis erhalten zu haben, können mit Einwilligung des Verfaſſers entweder in den Schriften der Akademie oder auch als abgeſonderte Werke herausgegeben werden.

Anzeigen.

So eben erſchien und iſt in allen Buchhandlungen zu haben:

Wagner, Prof. Dr. K., (Großherzogl. Heſſiſcher Ober-Studien-Rath,) **Lehren der Weisheit und Tugend in auserleſenen Fabeln, Erzählungen, Liedern und Sprüchen. 23.** vermehrte und verbeſſerte Auflage. 8°. 23½ Bg. 10 Ngr.

Zum **23. Male** erſcheint dieſes **bewährte Schulbuch** in neuer verbeſſerter und vermehrter Auflage! — Praktiſche Einrichtung, zweckmäßige Auswahl des Stoffes und der ſo ungemein billige Preis haben demſelben die Gunſt der geachtetſten Schulmänner nicht nur erworben, ſondern auch, trotz der vielen ähnlichen Werke, während einer langen Reihe von Jahren in einem ſo hohem Grade bewahrt, daß immer binnen wenigen Jahren eine ſtarke Auflage vergriffen wurde. — Die bei jeder neuen Auflage ſtattgefundenen Verbeſſerungen haben weſentlich dazu beigetragen, das Buch nicht veralten zu laſſen, ſondern es vielmehr ſtets auf der Höhe der Zeit erhalten. Die gegenwärtige **23. Auflage**, welche ebenfalls einer ausgedehnten Reviſion unterworfen wurde, wird ſich daher hoffentlich einer gleichen Aufnahme zu erfreuen haben, wie ihre Vorgängerinnen.

Verlag von Ernſt Fleiſcher in Leipzig.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. Nro. 9. 1858.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin, den 15. Oktober. Ich muſtere meine Mappen, um auszuwählen, was ich auf dem mir in der Revue noch übrigen Raum am liebſten mittheilen möchte. Ich ſtelle voran aus einem Bericht der A. A. Z. über das Buch von Geh. Rath Eilers: „Meine Wanderung durchs Leben. Ein Beitrag zur innern Geſchichte der erſten Hälfte des 19. Jahrhunderts", den Abſchnitt, welcher die Schule ſpeciell angeht und der vielleicht diejenigen unſrer Leſer, welche dieſe Autobiographie noch nicht kennen, veranlaſſen wird, das Buch ſelbſt zu ſtudiren.

„Es thut unſrer Meinung nach dem geſchichtlichen Werth des vorliegenden Werkes keinen Eintrag daß der Verfaſſer den größern Theil dieſer Zeit in einer verhältnißmäßig beſcheidenen Stellung, als Direktor eines neuerrichteten Gymnaſiums zu Kreuznach verlebt hat. Schulmänner, wenn ſie neben dem Intereſſe ihres Standes noch für das Menſchliche und Nationale Verſtändniß haben, können der Zeit manches abhören was andern Ohren verſchloſſen bleibt, und wir geſtehen, mit einem Vergnügen zu dem uns deutſche Schulen nicht immer Veranlaſſung geben, daß bei dem Verfaſſer das Menſchliche und das Nationale überall ſein Fachbewußtſein beherrſcht. Wir denken aber daß auch in den Gebieten der Schule zuerſt der Mann, und dann erſt der Schulmann kommen ſollte. Wir finden es nicht in der Wirklichkeit beſtätigt, was man ſo häufig rühmen hört, daß ſich die Schule immer mehr dem Leben nähere. Vielmehr betrachten wir es als eine unläugbare, aber bedenkliche Zeiterſcheinung daß, während ſich ein ungewöhnliches, aber, wie uns ſcheint, weder ſehr wahres noch überall ſehr geſundes Intereſſe für kirchliche Formen und Fragen kundgibt, jener tiefe und intenſive Antheil, der zu Anfang dieſes Jahrhunderts der Erziehung der Jugend von allen Seiten gezollt wurde, einer gewiſſen Lauheit und Gleichgültigkeit Platz gemacht hat. Eine Vergleichung des höhern Unter-

richts in Deutſchland vor 40 Jahren mit den gegenwärtigen Zuſtänden gereicht, wie wir fürchten, der Gegenwart nicht ſo ſehr zur Ehre, als ſie in ihrem Fortſchrittsſtolz ſich gern einreden möchte. Das Mechaniſche freilich iſt beſſer geordnet, die ſchulmeiſterliche Technik ausgebildeter, aber die materiellen Verhältniſſe der höhern Schulen ſind überall entſchieden ſchlechter, für denjenigen der dem Fach ſich widmet entmuthigender geworden, und die Ideen die vor 40 Jahren klar und ſchwungvoll in den freien und friſchen Männern lebten, von denen viele die üblen und die großen Tage der Nation mit durchgekämpft hatten, haben ſich jetzt zu jener vielgeſtaltigen Experimentalpädagogik verflüchtigt, in deren Theorien man den mannigfachen Intereſſen der Gegenwart und der Schule jene bekannte „Rechnung trägt", bei der niemand ſeine Rechnung findet.

Wir glauben deshalb ein gutes Werk zu thun, wenn wir kurz auf die pädagogiſchen Lebensbilder des Verfaſſers, die er an dem Faden ſeiner Direktorialwirkſamkeit in Kreuznach aufreiht, aufmerkſam machen, und denſelben beigeſellen was ſich theologiſch und politiſch bemerkenswerthes daran ſchließt. Zur Zeit Napoleons war in Kreuznach eine franzöſiſche Secundärſchule geweſen, wo in franzöſiſcher Sprache eine oberflächliche Bildung gelehrt, vor allem aber franzöſiſche und kaiſerliche Geſinnung nach dem „Katechismus zum Gebrauch aller Kirchen des franzöſiſchen Reichs" (1809, Trier) eingeſchärft wurde. Aus dieſem theilt der Verfaſſer eine Stelle mit, die wir unſern Leſern nicht vorenthalten zu dürfen glauben:

„Warum ſind wir ſchuldig dieſe Pflichten gegen unſern Kaiſer zu erfüllen?

„Antw. Erſtens weil Gott, der die Staaten errichtet und nach ſeinem Wohlgefallen austheilt, unſern Kaiſer ſowohl im Frieden als in Kriegszeiten reichlichſt begnadigt, ihn zu unſerm Oberhaupt eingeſetzt und zum Diener ſeiner Macht, ja zu ſeinem Bild auf Erden aufgeſtellt hat. Wenn wir alſo den Kaiſer ehren, und ihm dienen, ſo ehren und dienen wir Gott ſelbſt.

„Gibt es nicht beſondere Beweggründe welche unſere Ergebenheit gegen unſern Kaiſer Napoleon I. noch um vieles verſtärken ſollen?

„Antw. Ja, denn er iſt derjenige den Gott der Herr unter den ſchwierigſten Umſtänden erweckt hat die öffentliche Ausübung der heiligen Religion unſerer Väter wieder herzuſtellen und der Beſchützer derſelben zu ſeyn; er hat durch ſeine tiefe und thätige Weisheit die öffentliche Ruhe und Ordnung wieder hergeſtellt und erhalten: er iſt der Vertheidiger des Staats durch die Kraft ſeines mächtigen Arms, und durch die heilige Salbung welche er aus den Händen des Pabſtes, des Oberhaupts der allgemeinen Kirche, empfangen hat, iſt er zum Geſalbten des Herrn geworden.

„Was ſoll man von denjenigen halten die gegen unſern Kaiſer treulos handeln?

„Antw. Sie machen ſich nach der Lehre des heil. Apoſtels Paulus der ewigen Verdammniß ſchuldig.“

Trotzdem erhielt ſich durch die geheimen Bemühungen eines patriotiſchen Maires in der Kreuznacher Schule deutſche Bildung, und als die Rheinlande preußiſch wurden, erkannte die Regierung die Nothwendigkeit durch Pflege der materiellen wie der geiſtigen Intereſſen die Provinz an das Hauptland zu feſſeln. Die Stelle eines Direktors an einem umzuſchaffenden Gymnaſium, zu welcher der Verfaſſer von Bremen herberufen wurde, iſt keine leichte, und in belehrender und anziehender Weiſe werden ihre Bedrängniſſe hier geſchildert. Schwierigkeiten finanzieller Art beengten das junge Gymnaſium, denn was in dieſer Art gutes in Deutſchland geſchaffen wird, ſoll wo möglich nichts koſten, und vielleicht in keinem unſrer nationalen Inſtitute ſteckt ſo viel unbelohnte Arbeit als in unſern Schulen. Es folgen Kämpfe wider die politiſchen Verdächtigungen und Maßregelungen einzelner Lehrer, deren Bruſt das eiſerne Kreuz ſchmückte, deren enthuſiaſtiſcher und volksthümlicher Patriotismus aber jener politiſchen Löſchmannſchaft, die damals in Berlin ihr Weſen trieb, Fürſt Wittgenſtein, Kamptz und Schmalz, „den Schmalzgeſellen“, Grauen erregte; ein verdienter Lehrer wird um elender Verleumdungen willen widerrechtlich von ſeinem Poſten entfernt und durch einen andern erſetzt, der, wie ſein Prüfungszeugniß lautet: „neben guten philologiſchen Kenntniſſen ein guter Mathematiker iſt“, als es aber zum Schuß kommt, unter dem Jubel der pfälziſchen Jugend veter, vetera, veterum declinirt, und den Pythagoreiſchen Lehrſatz nicht demonſtriren kann; eine Unterſuchungscommiſſion um die andere erſcheint, wenn irgend ein beleidigter Vater, deſſen Junge einen Schlag zu viel oder zu wenig erhalten hat, aus einer Mücke einen Elephanten zu machen weiß. Dann wieder ſtören confeſſionelle Händel den Hausfrieden, die jedoch damals den Grad der Bitterkeit doch noch nicht erreicht zu haben ſchienen wie heute, wofür unter anderem der vom Verfaſſer erzählte Fall ſpricht, daß, ehe an dem Gymnaſium ein eigener Lehrer für den katholiſchen Religionsunterricht angeſtellt war, die ſämmtlichen katholiſchen Jungen mit naiver Unbefangenheit in den von dem evangeliſchen Direktor angeſetzten Religionsſtunden erſchienen. Alle dieſe Verlegenheiten bekam der Verfaſſer zu den gewöhnlichen „kleinen“ Leiden eines Gymnaſialdirektors, den eigenſinnigen Lehrern und den ungezogenen Schülern, mit in den Kauf. Bemerkenswerth iſt noch was der Verfaſſer an dieſer Stelle über die dem Kirchlichen feindlich abgeneigte Richtung vieler jüngeren Philologen aus der Schule F. A. Wolfs ſagt: „Es gehöre, meinten ſie, zu einem Philologen

von ächtem Schrot und Korn kein Philiſter zu ſein, und da ſittliches Leben und Philiſterthum faſt gleiche Bedeutung hatten, ſo wurden die Gelbſchnäbel, durch die Mahnung welche mitunter von Profeſſoren ſelbſt bei ihren erſten Beſuchen an ſie erging keine Philiſter zu ſein, von vornherein in das Gebiet der Rohheit und Unſittlichkeit hineingelenkt. Sie erklärten ſogenannte chriſtliche Zucht und Sitte auf Gymnaſien für eine längſt beſeitigte Thorheit, und lehrten ihre Schüler: ſie hätten weiter nichts zu thun als die Jugend recht gründlich in das griechiſche und römiſche Alterthum einzuführen; alles andere könne man ruhig der dem Menſchen innewohnenden ſittlichen Kraft überlaſſen. Dieſe mitunter von obenher begünſtigte Richtung hat unſere Gymnaſien des pädagogiſchen und religiöſen Elements auf lange Zeit beraubt, und es den folgenden Unterrichtsbehörden aufs äußerſte erſchwert das Verlorne wiederzugewinnen."

Wir müſſen es uns verſagen die gelegentlichen Bemerkungen des Verfaſſers über einzelne Fragen der Gymnaſialpädagogik hier wiederzugeben; ſie zeigen uns daß damals ſchon wie jetzt die Schule vergebens ſich gegen die andringende Mannichfaltigkeit des Lehrſtoffs wehrte, die ſich ſo oft bei den Lehrern als geſinnungsloſe Vielwiſſerei, bei den Schülern als encyklopädiſches Nichtswiſſen zeigt. Was der Verfaſſer als ſein eigenes Programm aufſtellt: „Uebung und Stärkung der geiſtigen Kräfte mittelſt der alten Sprachen und der Mathematik, Aneignung eines edeln Gedankenreichthums mittelſt geläufiger Lectüre der griechiſchen und römiſchen Schriftſteller, feſte Fundamente für die hiſtoriſchen und geographiſchen Wiſſenſchaften, ſittliche Zucht in Liebe und Ernſt" trifft, obwohl dehnbar wie jedes Programm, ſicherlich das Weſentliche und Richtige, und wird ſich auch, überall wo der rechte Mann an der leitenden Stelle ſitzt, unſchwer durchführen laſſen.

Poſen, 23 Juni. [Ueber den Bildungszuſtand der Bevölkerung] wird der „Deutſchen Allgemeinen Zeitung" Folgendes geſchrieben: Wohl in keiner andern Beziehung tritt der Segen der deutſchen Herrſchaft im Großherzogthum in hellerem Lichte hervor, als in der Förderung des Bildungszuſtandes der Bewohner, polniſcher wie deutſcher. Als die preußiſche Regierung im Jahre 1816 laut der Beſtimmungen des Wiener Friedens die polniſchen Lande förmlich wieder übernahm, befanden ſich in dem ganzen Regierungsbezirk Poſen, der auf circa 320 Quadratmeilen über 90 Städte und etwa 2400 Dörfer hat, im Ganzen nur etwa 100 Elementarſchulen. Die Regierung hat durch eine Arbeit von 40 Jahren es dahin gebracht, daß wenigſtens durchſchnittlich auf jedes vierte Dorf von einiger Bedeutung eine Elementarſchule kommt; die Rittergutsbeſitzer werden nach den Beſtimmungen des Allgemeinen Landrechts zu laufenden Schulbeiträgen herangezogen. Die ſegensreichen Folgen der Fürſorge der Regierung liegen

zu Tage; die deutſche Bauernbevölkerung kommt freilich der relativen Intelligenz unſeres mitteldeutſchen Bauernſtandes nicht gleich, aber ſie iſt weit entfernt von einem ſolchen primitiven Bildungsſtande, wie er ſich in Ländern des deutſchen Nordens herausſtellt. Leſen und Schreiben verſteht faſt jeder deutſche Hausvater, und dabei hat viel mitgewirkt das treue Feſthalten an den von den Vorfahren ererbten alten Religionsbüchern mitten unter einer katholiſchen Bevölkerung. Freilich, es fehlt nicht an traurigen Erfahrungen, welche die in der evangeliſchen Diaſpora neu angeſtellten Pfarrer machen müſſen, wie dies die vom evangeliſchen Ober-Kirchenrath veröffentlichten Berichte derſelben beweiſen, aber im Allgemeinen haben die deutſchen Koloniſten auf ihren „Hauländereien", dieſen verſteckten Waldinſeln, den guten Kern bewährt, und allmählig ſchließen ſich doch auch rein deutſche Dörfer zuſammen und bauen ſich ihre Kirchen, ſelbſt in Gegenden mit dicht katholiſcher Bevölkerung. Mit der polniſchen Bauern-Bevölkerung und ihrer Bildung freilich ſieht es noch nicht zum beſten aus; an Empfänglichkeit für die Aufnahme fremder Bildungs-Elemente fehlt es bekanntlich dem ſlaviſchen Charakter ganz und gar nicht, aber an dem guten Willen, und wo die Dorfſchulen nicht rein katholiſch ſind, da ſchickt der polniſche Bauer ſein Kind nicht gern hin.

Ueber die Förderung der höhern Bildung in der Provinz Poſen theilt die D. A. Z. Folgendes mit: Als die preußiſche Regierung das Großherzogthum übernahm, befanden ſich, mit Ausnahme des proteſtantiſchen Gymnaſiums zu Liſſa, nur erſt rein katholiſche Gymnaſien in demſelben, darunter die beiden ſehr alten aus Kloſterſtiftungen hervorgegangenen zu Trzemesno (Kreis Mogilno, Regierungsbezirk Bromberg) und zu Oſtrowo (Kreis Adelnau, Regierungsbezirk Poſen); auch dieſe aber waren nicht ſonderlich frequentirt, die Schulverwaltung in ſehr traurigem Zuſtande. Seitdem ſind aber durch die umſichtige und keine Koſten ſcheuende Thätigkeit der Regierung nicht nur die polniſchen Gymnaſien außerordentlich gehoben worden — das zu Trzemesno gehört zu den frequenteſten der Monarchie und zählte 1856 507, 1857 477 Schüler, — ſondern es iſt auch eine relativ bedeutende Anzahl deutſcher oder ſimultaner Gymnaſien entſtanden, ſo daß jetzt die Provinz im Ganzen ſieben Gymnaſien und fünf Realſchulen, darunter zwei königliche, zählt, wozu noch zwei Privatgymnaſien, das zu Rogaſen und die ſogenannte ländliche höhere Lehranſtalt zu Oſtrowo bei Filehne (Kreis Czarnikow, Regierungsbezirk Bromberg), kommen. Sämmtliche Gymnaſien wurden im Jahre 1857 von 2488 Schülern beſucht, worunter 1323 Katholiken, 827 Proteſtanten und 328 Iſraeliten: denn auch unter den ſo zahlreich in der Provinz angeſeſſenen Iſraeliten hat erſt ſeit der deutſchen Herrſchaft eine allgemeinere Bildung Platz gegriffen. Außer-

dem aber giebt es auch noch vier Schullehrerſeminare, zwei katholiſche und zwei evangeliſche, und drei höhere Töchterſchulen.

— d. Höhere Bürgerſchulen. Programme 1858. Magdeburg, Dir. Dr. Holzapfel. Abh. Beiträge zur Lexikographie des Altfranzöſiſchen. Von Dr. Jenſch.

— Halberſtadt. Dir. Dr. Spilleke. Abh. Berechnung und Beobachtung der Sonnenfinſterniß vom 15. März 1858. Vom Oberlehrer Dr. Menzzer.

— Erfurt. Dir. Dr. Koch. Abh. Geometriſche Betrachtung über die Brennpunkts- und Mittelpunktskreiſe der Kegelſchnitte.

— Aſchersleben. Dir. Dr. Hüſer. Abh. Pindar und Horaz. Von Dr. Groſſe.

— Nordhauſen. Dir. Dr. Burghardt. Abh. Allgemeine Vorbemerkungen zu einer deutſchen Poetik. Von Dr. Petermann.

— Stettin. Dir. Kleinſorge. Abh. Zur Geſchichte der Stettiner Schifffahrt unter Friedrich dem Großen. Vom Oberlehrer Schmidt.

— — Ottoſchule. Rector Heß. Abh. Grundriß der Zoologie. Vom Rector.

— Siegen. Dir. Dr. Schnabel. Abh. Franzöſiſche Etymologien. Vom Oberlehrer Langenſiepen.

— Gollnow, Dirig. Humburg. Dieſe örtlichen Bedürfniſſen entſprechend eingerichtete neue Anſtalt ſoll ein Real-Progymnaſium ſein, ihre fähigen Schüler für Secunda einer Realſchule, wie aber auch eines Gymnaſiums vorbereiten. Da die Stadt neben ihr noch eine allgemeine Stadtſchule beſitzt, ſo kann man ihr nur Glück wünſchen, daß ſie in der Gründung der „Neuen höhern Lehranſtalt" das rechte Mittel gefunden hat, ſowohl für die Schüler zu ſorgen, welche mit 14 — 15 Jahren eine höhere Bildung für das praktiſche Leben erworben haben wollen, als für die, welche auf einem Gymnaſium oder einer Realſchule dieſelbe noch mehr zu erweitern und zu vertiefen vermögen. Der Lehrplan faßt dieſe doppelte Aufgabe ſehr klar auf.

— e. Cottbus. [Die Wendiſche Sprache.] Bei dem Gymnaſium zu Cottbus beſteht ſeit anderthalb Jahren die durch die Fürſorge der geiſtlichen und Unterrichts-Behörden begründete Einrichtung eines regelmäßigen Unterrichts in der wendiſchen Sprache. Dieſe Einrichtung hat, wie die „Preußiſche Correſpondenz" bemerkt, ihre Veranlaſſung darin, daß in der Niederlauſitz allein 32 evangeliſche Pfarrſtellen ſich befinden, deren Inhaber, um in Predigt und Seelſorge mit Erfolg wirken zu können, der wendiſchen Sprache mächtig ſein müſſen. Faſt ebenſo groß iſt die Zahl in der preußiſchen Oberlauſitz, und in der ſächſiſchen wohl noch größer. Die

neue Einrichtung hat bereits angefangen, gute Früchte zu tragen. Bei der letzten Abiturienten-Prüfung wurden vier Abiturienten examinirt, welche ſich dem Studium der Theologie zuwenden wollen, und der wendiſchen Sprache in dem Grade mächtig waren, daß einer von ihnen in dieſem Gegenſtande das Prädikat „vorzüglich", zwei andere das Prädikat „gut", der vierte „befriedigend" erhalten konnte. Es handelt ſich bei dieſer Pflege der wendiſchen Sprache nicht darum, eine im allmäligen Abſterben begriffene Sprache künſtlich zu konſerviren, ſondern einer nach Tauſenden von Seelen zählenden treuen und guten Bevölkerung, unter welcher namentlich die Frauen der deutſchen Sprache ſelten auch nur einigermaßen mächtig ſind, und welche jedenfalls noch auf Generationen hinaus wendiſch bleiben wird, wie ſie ſeit Jahrhunderten dem germaniſchen Einfluſſe widerſtanden hat, diejenige Pflege des Herzens und der Seele angedeihen zu laſſen, welche nur in den Klängen der Mutterſprache wirkſamen Eingang finden kann; aus der Zahl der Geiſtlichen tüchtige Schulinſpectoren zu gewinnen, welche die wendiſchen Schulen gehörig überwachen und dirigiren können, und auf ſolche Weiſe, an Stelle eines gewaltſamen Germaniſirens, die Elemente deutſcher Bildung und Geſittung dem Volke auf dem ihm naturgemäßen Wege zuzuführen. Zur Unterſtützung dieſer Beſtrebungen wäre die Stiftung einiger Gymnaſial- und Univerſitäts-Stipendien für ſolche Jünglinge, welche die wendiſche Sprache erlernt haben, zu wünſchen. Für die evangeliſchen Polen beſtehen dergleichen Stipendien in Preußen und Poſen; neuerdings iſt auch in Breslau durch den ſeligen Fürſten von Pleß ein ſolches polniſches Univerſitäts-Stipendium errichtet worden. In der Oberlauſitz preußiſchen Antheils haben die Stände im Jahre 1852 zwei wendiſche Schul-Stipendien und ein Univerſitäts-Stipendium gegründet. Ebenſo beſitzt die ſächſiſche Oberlauſitz dergleichen Stiftungen. Nur die Niederlauſitz entbehrt noch einer gleichen Fürſorge. Man darf erwarten, das mit der weiter ſich verbreitenden Kenntniß des Bedürfniſſes auch hier die Bereitwilligkeit zu gleicher Abhülfe hervortreten werde.

— Gymnſiaen. Programme 1858. Bielefeld. Dir. Dr. Schmidt. Abh. Quaestionis, de fato Sophocleo' particula altera. Von Dr. Hagemann.

— Burgſteinfurt. Dirig. Pror. Rohdewald. Abh. Metriſche Unterſuchungen. 2. Abtheilung. Einige Bemerkungen über die Reſponſion der Perſonen in den *KOMMOIΣ* des Sophokles. Von Dr. Wilms.

— Dortmund. Dir. Dr. Hildebrand. Abh. Ueber diejenigen Zeitwörter, welche bei Cicero, Cäſar und Livius mit dem bloſen Ablativ

und den Präpoſitionen a, de, ex verbunden werden. 1. Abtheilung. Vom Director.

— Gütersloh. Dir. Dr. Rumpel. Abh. Bemerkungen und Nachträge zunächſt zu Prof. Zumpt's lateiniſcher Grammatik. Vom Oberlehrer Scholz.

— Hamm. Dir. Dr. Wendt. Abh. Das Kriegsweſen im heroiſchen Zeitalter nach Homer. Fortſetzung. Vom Oberlehrer Hopf.

— Herford. Dir. Dr. Schmidt. Abh. Quaestionum Propontiacarum P. I. Von Dr. Faber.

— Minden. Gymnaſium und Realſchule. Dir. Wilms. Abh. Moritz, Herzog u. Kurfürſt von Sachſen. Vom Oberlehrer Dr. Güthling.

— Soeſt. Dir. Dr. Patze. Abh. Die Hauptmomente der Geſchichte der Philoſophie in tabellariſcher Ueberſicht. Vom Director.

— Stettin. Dir. Heydemann. Abh. Bruchſtücke einer Phraſeologie aus Xenophon, Lyſias und Iſokrates. Vom Coll. Pitſch.

— Gleiwitz. Dir. Nieberding. Abh. Zur Erklärung von Horat. carm. l. III. 24. Vom Director.

— Berlin. [Geſellſchaft für das Studium der neuern Sprachen.] Unter dieſem Namen hat ſich in Berlin eine Geſellſchaft gebildet, die bereits in vollſter Blüthe ſteht und die ſegensreichſte Wirkſamkeit hoffen läßt. Ihr Zweck iſt auf Grammatik, Geſchichte und Literatur der neueren Sprachen gerichtet, die ſie vom wiſſenſchaftlichen wie vom pädagogiſch-didaktiſchen Standpunkte aus zu fördern gedenkt. Die Geſellſchaft verſammelt ſich in jedem Monate am erſten und dritten Dienstage; am letzten Sitzungstage im October feiert ſie ihr Stiftungs-Feſt. Ihre Verhandlungen werden in dem „Archiv für das Studium der neueren Sprachen" veröffentlicht. Der zeitige Vorſitzende iſt Profeſſor Herrig.

Hannover. [Theologiſches Ephorat.] Durch eine Verordnung vom 21. Aug. 1800 wurde auf der Univerſität Göttingen ein theologiſches Ephorat errichtet, welches ſeine Wirkſamkeit auf die dem Bezirk des Conſiſtoriums zu Hannover angehörigen Theologie-Studierenden erſtreckte. Nach einer Allerhöchſten, von der D. R. Z. erwähnten Beſtimmung ſollen von jetzt an ſämmtliche auf der Univerſität Göttingen dem Studium der Theologie ſich widmenden Inländer, ſofern ſie innerhalb des Königreiches in den Dienſt der Kirche oder Schule zu treten beabſichtigen, der Aufſicht des theologiſchen Ephorats, welches aus zwei ordentlichen Profeſſoren der theologiſchen Falcultät in Göttingen beſteht, untergeben ſein. Dieſe Aufſicht ſoll ſich nicht allein über die Studien, ſondern auch über den ſittlichen Wandel der ſtudierenden jungen Theologen erſtrecken. Zu dem Ende iſt das Ephorat nicht allein ermächtigt nähere Erkundigungen über

die Studierenden bei den Schuldirectionen, den Superintendenten, Predigern oder Ortsobrigkeiten einzuziehen, ſondern die in Civil-, Disciplinar- und Polizeiſtraffachen zuſtändigen akademiſchen Behörden ſollen das Ephorat von den Klagen, welche gegen die ſeiner Aufſicht empfohlenen Studierenden vorkommen, und von deren Entſcheidung jederzeit in Kenntniß ſetzen. Außerdem iſt jeder unter der Aufſicht des Ephorats Studierende verpflichtet auf Vorladung eines der Ephoren vor demſelben zu erſcheinen und über ſeine Studienweiſe, ſeinen Fleiß, ſo wie über ſein Betragen Auskunft zu geben. (H. Bl.)

Mecklenburg. Roſtock, 4. Juli. Deutſch-philologiſches Seminar.] Dem „Norddeutſchen Correſpondenten" entnehmen wir Folgendes: „Nach Aufhebung des bisher auf hieſiger Landes-Univerſität beſtandenen philoſophiſch-äſthetiſchen Seminars iſt an Stelle deſſelben ein deutſch-philologiſches Seminar errichtet worden, deſſen Statuten unterm 11ten d. Mts. die Allerhöchſte Beſtätigung gefunden haben; die Anſtalt wird zu Michaelis d. J. ins Leben treten und unter Leitung des Profeſſors der deutſchen und neueren Litteratur Dr. Bartſch ſtehen. Sie hat die zweifache Beſtimmung: 1) diejenige wiſſenſchaftliche Erkenntniß, welche die Vorträge über ältere und neuere deutſche Litteratur, ſo wie über deutſche Alterthümer und Mythologie mittheilen, durch eigene Forſchungen der Studirenden zu befeſtigen und zu beleben; 2) ihre Gewandheit in der Handhabung der deutſchen Sprache, ſowohl in Bezug auf ſchriftliche, als auf mündliche Darſtellung, zu befördern. Die Arbeiten des Seminars werden demnach beſtehen: 1) in ſchriftlichen Abhandlungen über Gegenſtände der älteren und neueren deutſchen Sprache und Litteratur, ſo wie der deutſchen Alterthumskunde und Mythologie: über jede dieſer Abhandlungen, die 5 Tage vorher dem Opponenten (einem Mitgliede des Seminars) und Tags vorher dem Director eingereicht worden iſt, wird disputirt. Zur Theilnahme an der Disputation ſind auch die übrigen Mitglieder des Seminars berechtigt. 2) In mündlichen Vorträgen über Gegenſtände aus den unter Nr. 1 bezeichneten Wiſſenſchaften. Der Gegenſtand des jedesmaligen Vortrags wird acht Tage vorher bekannt gemacht und der Opponent beſtimmt. Auch hier ſteht es den übrigen Mitgliedern frei, ſich an der Disputation zu betheiligen. Die Zahl der Mitglieder iſt für jetzt auf ſechs beſchränkt. Die Uebungen werden zweimal wöchentlich ſtattfinden, jedesmal zwei Stunden. Ein um das andere Jahr, abwechſelnd mit dem klaſſiſch-philologiſchen Seminarium, ſoll bei dem deutſch-philologiſchen Seminare eine Preisaufgabe geſtellt werden. Der Director des Seminars hat in Verbindung mit den Dekanen der vier Fakultäten die Preisfrage zu ſtellen. Jährlich ſollen an die ausgezeichnetſten Seminariſten drei Prämien, eine von 46⅔ und zwei von

23⅓ Thlr. Cour., vertheilt werden, jedoch nur dann und insoweit, als ſich die Seminariſten durch Fleiß und Betragen der Prämien würdig gezeigt haben. Der Director hat jährlich den motivirten Vorſchlag dazu zu machen, auch damit zugleich einen ausführlichen, dem Vice-Kanzler der Univerſität zur weiteren Beförderung zu übergebenden Bericht an das Miniſterium über die Leiſtungen der Seminariſten, ſo wie über den Fortgang und die Wirkſamkeit des Inſtituts überhaupt zu verbinden."

Holſtein. Kiel, 13. Juli. [Schulen in Schleswig.] Der „Voſſiſchen Zeitung" wird von hier geſchrieben: Ueber die beiden Gelehrtenſchulen Schleswigs wird man in nächſter Zukunft ſo gut wie nichts in Deutſchland erfahren; denn das einzige Vehikel, der Programmen-Austauſch, hat aufgehört, da, dem Vernehmen nach, das bisher beſtandene Abkommen zwiſchen Dänemark und einigen deutſchen Staaten ſeitens des Miniſteriums gekündigt iſt. Außerdem iſt den Gymnaſial-Directoren des Herzogthums anbefohlen, die Programme überhaupt nur in geringer Zahl drucken zu laſſen, und an das Publikum gar nicht zu vertheilen. Wie es ſcheint, will man auf dieſem Wege das letzte Band mit Deutſchland löſen und das Intereſſe für die Herzogthümer erlöſchen machen. Indeſſen möchte man ſich darin verrechnet haben. Die letzten Programme, die noch bekannt geworden ſind, datiren von 1856, wonach an der Domſchule in Schleswig abermals zwei Dänen angeſtellt ſind, und 102 Schüler die Anſtalt beſuchten; däniſche Geſchichte wird hauptſächlich gelehrt, ſo wie nordiſche Mythologie. Die Zahl der Lehrbücher iſt enorm, 29 für Prima, 25 für Secunda ꝛc. Von der Flensburger Gelehrtenſchule weiß man nur, daß bei der Anweſenheit des Königs im Herbſte 1857 die Zöglinge ein däniſches Lied, vom Director Simeſen verfaßt, ſingen mußten, worin ſie ſich „Süderjüten" nennen nnd dem Fürſten für die Pflege der Mutterſprache, verſteht ſich der däniſchen, danken.

Braunſchweig. Braunſchweig, 12. September. [Das höhere Unterrichtsweſen.] Die Stadt Braunſchweig beſitzt, außer einer genügenden Anzahl Elementar- und zwei Bürgerſchulen, drei Anſtalten für den höheren Unterricht, nämlich ein eigentliches Gymnaſium, beſtehend aus einem Pro- und einem Ober-Gymnaſium, eine Realſchule und das früher ſo berühmte Collegium Carolinum, urſprünglich zu einer Vorbereitungs-Anſtalt für die Univerſität beſtimmt, ſeit dem Jahre 1834 aber den Anforderungen der neuern Zeit gemäß erweitert und in eine humaniſtiſche, eine techniſche und eine merkantiliſche Abtheilung getheilt, alſo gewiſſermaſſen ein gemeinſchaftliches höheres Stockwerk für das Gymnaſium und die Realſchule. Das Collegium Carolinum iſt es ganz beſonders, deſſen Zukunft den braunſchweigſchen Ständen ſchon manche ſchöne Stunde

Zeit gekoſtet und die Regierung in die peinlichſte Rathloſigkeit verſetzt hat, und bis zur endlichen Entſcheidung über das Schickſal der Anſtalt dürfte der Gegenſtand muthmaßlich noch mehr als einmal auf die Tagesordnung der braunſchweigſchen Stände-Verſammlung kommen. Die Frequenz der humaniſtiſchen Abtheilung hat ſich nämlich in den letzten zehn Jahren ſo vermindert, daß die Frage entſtand, ob es nicht zweckmäßiger ſei, dieſelbe ganz eingehen zu laſſen und die Anſtalt in ein Polytechnikum zu verwandeln, zumal die drittte oder merkantiliſche Abtheilung ſchon ſeit geraumer Zeit zur Mythe geworden war. Der Vorſchlag zu dieſer Veränderung ging ſeltſamer Weiſe von einer unnatürlichen Coalition der beiden Parteien aus, in welche ſich in Braunſchweig, wie überall, die in Sachen des Unterrichts maßgebenden Kreiſe theilen, und welche beide in unſrer Stände-Verſammlung vertreten ſind. Die Partei der Philologen aus der alten Schule, zu welcher früher die meiſten Lehrer des Gymnaſiums gehörten, und welche noch jetzt unter dieſen mehrere einflußreiche Anhänger zählt, war, ihren bekannten Grundſätzen gemäß, ſeit langer Zeit eingenommen gegen eine Anſtalt, an welcher den modernen Sprachen und den Naturwiſſenſchaften gleicher Rang mit der klaſſiſchen Philologie eingeräumt und dieſe letztere obenein in freierer, geſchmackvollerer Form und in einer die Schule dem Geiſte und Kern unterordnenden Weiſe behandelt wurde. Sie wünſchten das Gymnaſium von einem ihnen lange verhaßten Rivalen zu befreien und erhoben die allerdings nicht ganz unbegründete Anklage, das Collegium ſei wegen ſeiner lockeren Disciplin und der Milde der Abiturienten-Prüfungen zu einem Zufluchtsorte für die Zügelloſen und Unfähigen geworden. Wie der Deſpotismus in gewiſſen Fällen an der Demokratie, ſo fanden auch die Zopfphilologen bei dieſer Gelegenheit willkommene Verbündete an ihren Antipoden, den reinen Realiſten und Utilitariern, welche auch in Sachen des Unterrichts ſo weit wie möglich mit Allem brechen möchten, was nicht nützlich iſt, zu deutſch: was nicht direkt zum „Geldmachen" führt. Dieſer ſowohl in unſeren Ständen, wie in unſerer Stadtverwaltung ſtark vertretenen Partei, welche es vielleicht nicht ungern ſehen würde, wenn unſere Obergymnaſiaſten, anſtatt über dem Demoſthenes und Tacitus, über Adam Smith, Say oder Mill ſchwitzten, an welche ſich denn auf dem in ihrem Sinne umzuſtaltenden Collegium Carolinum paſſende Vorleſungen über „Bank- nnd Actienweſen" anſtatt des ganz unfruchtbaren Plato und Ariſtoteles, reihen könnten, war die humaniſtiſche Abtheilung des Inſtituts längſt ein Gräuel. „Wozu der antike Plunder? Fort mit ihm, er iſt nicht mehr zeitgemäß, wir haben genug am Gymnaſium!" Mit dieſem Feldgeſchrei ergriffen die Nützlichkeitsmänner den Arm der alten Philologen und liefen gemeinſchaftlich Sturm gegen das ehrwürdige Carolinum. Leider fehlt es bei uns

in den maßgebenden Kreiſen an einer juste milieu zwiſchen den genannten beiden Extremen, an einer Partei, welche begreift, daß der höhere Unterricht weder zum Zwecke hat, lauter trockene, der Welt entfremdete Pedanten und Formgelehrte, noch lauter dreſſirte Routiniers, Zahlenmenſchen und Krämerſeelen zu bilden, ſondern Männer von Kopf und Herz, daß alle verſchiedenen Zweige des menſchlichen Wiſſens auch neben ihrer blos praktiſchen Anwendung gleichwerthige Bildungsmittel des Geiſtes ſind, daß die Naturwiſſenſchaften nicht blos die Ausbeutung, ſondern auch die Erkenntniß der Natur zum Zwecke haben, daß die Kenntniß der modernen Sprache nicht blos befähigen ſoll, mit den Kellnern und Fiakern von London und Paris zu konverſiren, ſondern die Varietäten des menſchlichen Geiſtes in den verſchiedenen natürlichen Gruppen des Menſchengeſchlechts zu begreifen, daß aber jeder Unterricht dieſe Zwecke nothwendig verfehlen muß, wenn er nicht auf dem Felſengrunde des richtig verſtandenen klaſſiſchen Alterthums ruht. Sind nun auch diejenigen, welche ſo über das Weſen und die Bedeutung des Unterrichts denken, hier nicht zahlreich genug, um eine compakte Partei in unſerer Ständeverſammlung zu bilden, ſo iſt es um ſo erfreulicher, hinzuſetzen zu können, daß ſich unſer Miniſterium durchaus von Anſichten dieſer Art leiten zu laſſen ſcheint. Es iſt ihm auch zum Glück gelungen, den philologiſch-utilitariſchen Sturm auf das Collegium mehrmals ſiegreich abzuſchlagen. Die Cernirung durch die Verbündeten dauert gleichwohl fort und die Lage der Feſtung iſt ernſter geworden, ſeitdem dieſelbe im vorigen Jahre in dem würdigen Chef der humaniſtiſchen Abtheilung, Hofrath Profeſſor Petri, ihren letzten Thurm verloren hat. Seine Stelle wird proviſoriſch von vier Stellvertretern verwaltet, von denen jedoch nur zwei klaſſiſche Philologen von Fach und als ſolche ihrer Aufgabe vollſtändig gewachſen ſind. Von der Art der definitiven Wiederbeſetzung des Platzes, welche bei dem Miniſterium unter den vorliegenden Umſtänden begreiflicher Weiſe ſchlafloſe Nächte machen muß, wird die Zukunft der Anſtalt und, ich darf wohl hinzuſetzen, das höhere Unterrichtsweſen in unſerem Lande überhaupt abhängen. Denn ſollte das Collegium in ſeiner bisherigen Geſtalt nicht zu halten ſein (und ſein Sturz iſt bei der hier immer bemerkbarer werdenden rein realiſtiſchen Richtung nur zu wahrſcheinlich), ſo würde damit das letzte Bollwerk eines nach allen Richtungen hin humanen Unterrichts in unſerem Lande fallen und unſere Gymnaſien würden alsdann nothwendig einer durchgängigen Reform in ihrem Unterrichtsplane unterworfen werden müſſen. (Zeit.)

Großh. Sachſen. Weimar. [Allgemeine deutſche Lehrerverſammlung, 28—30 Mai.] (A. A. Z.) Nachdem die zahlreich hier angekommenen deutſchen Lehrer eine Vorverſammlung gehalten,

erſchienen ſie in der Hof- und Garniſonskirche zu St. Jacob, deren Außenwand das Cranach-Denkmal ſchmückt, und wählten das Präſidium ihrer zehnten Verſammlung; es gingen aus dieſer Wahl hervor: Hr. Hoffmann, Oberlehrer in Hamburg, als erſter Präſident, und als Vicepräſidenten die HH. Conſiſtorialrath Hirſche aus Wolfenbüttel und Director Schulze aus Gotha. Hierauf begann die Tagesordnung mit der Verhandlung über den Satz: „Was hat die Schule zu thun damit die Geſundheit der Schüler keinen Schaden leide?" Referent hierüber war Tiedemann aus Hamburg, der kurz, und ſo gründlich als es die gemeſſene Zeit erlaubte, ſeine Studien und Erfahrungen über dieſes Thema mittheilte. Von dem alten Satz ausgehend, daß in einem geſunden Körper eine geſunde Seele wohne, will er die Geſundheitspflege nicht dem Elternhaus allein überlaſſen, ſondern macht auch der Schule die Berückſichtigung der Geſundheit zur ſtrengen Pflicht, und zeigt in einzelnen Hindeutungen wie bedeutſam und wichtig dieſe Pflicht mit dem Unterricht zuſammenhängt. Die erſte Sorge des Lehrers ſei eine unermüdete Aufſicht über die Haltung des Kindes während des Unterrichts, da eine Vernachläſſigung derſelben üble Folgen des Körpers nach außen und innen nach ſich ziehen könne; insbeſondere in Knabenſchulen ſei dieſe Aufſicht zu empfehlen, da für die gute Haltung der Knaben gewöhnlich ohnehin weniger im elterlichen Hauſe geſorgt werde als für die Haltung der Mädchen; ferner verhüte der Lehrer das erſchlaffende Hinträumen, und nehme ſich vor der nicht ſeltenen Vorliebe „für die lieben ſtillen Kinder" in Acht; fröhlich, frei und ſelbſtthätig ſollen die Kleinen werden, wenn ſie ihrer Lebensaufgabe ſpäter entſprechen ſollen. Einer weitern ſtrengen Sorgfalt der Lehrer werden hierauf die Lectüre der Kinder, Schullocal und Utenſilien derſelben empfohlen. An den zerrütteten Nervenſyſtemen unſeres Geſchlechts, ſagte der Referent, habe leider unſer bis vor kurzem befolgtes Beſtreben der Schule, die geiſtige Thätigkeit auf Koſten der leiblichen Geſundheit zu fördern, ein gutes Theil zu verantworten. Um ſich dieſem Vorwurf nicht länger auszuſetzen, ſei daher mit einer Reform bezüglich der Schulzeit für jüngere und ältere Kinder, und namentlich für gehörige Abwechſelung der Beſchäftigung während der Schule zu ſorgen. Die Schulzeit von vier Stunden täglich dünkt dem Referenten bei Knaben von 10—14 Jahren nicht genügend, mit den nöthigen Pauſen zwiſchen dem Unterricht dürften 5—6 Stunden nicht zu viel ſein, zumal der Schüler, wie er in Hamburg täglich ſehen müſſe, bald nach ſeiner Confirmation leider ganz unnatürlichen Anſtrengungen auf Comptoirs u. dgl. von Morgens 8 bis Abends 9 Uhr entgegengehe. Sei aber die Schulzeit auf die erwähnte Weiſe erweitert, ſo dürften die Aufgaben der Kinder für das Elternhaus keine anſtrengenden mehr ſein, und höchſtens als Ein- und Nachübungen der vorhergehenden

Schularbeiten gelten. Der Referent empfiehlt nun ſchließlich noch das in wachſender Aufnahme befindliche Turnen als Theil des geſundheitlichen Unterrichts, namentlich das Turnen nach dem Syſtem von Spieß, weil dieſes mehr der Geſundheit und nicht ſo mancher unnöthiger Kunſtſtücke wegen betrieben werde; zu den Gegenſtänden des Anſchauungsunterrichts, um den Kindern gleichſam ſelbſt die Wichtigkeit eines geſunden Körpers recht vor Augen zu ſtellen, wird ein zweckmäßiger Unterricht über den Menſchen gezählt, denn als Meiſterſtück der Schöpfung leite er die Bewunderung der Beſchauer ſehr natürlich zu dem Schöpfer aller Dinge empor, und ſei daher ein trefflicher Ausgangspunkt für religiöſe Betrachtung.

Anſchließend an den Vortrag des Hrn. Tiedemann ließ Hr. Deinhard aus Wien, Vertreter der Heilpflege- und Erziehanſtalt Levana zu Lieſing, einige Theſen verleſen und vertheilen, die er als Reſultate der Erziehungsmethode jener Anſtalt durch kurze Erklärungen mit dem Thema der Tagesordnung in ergänzende Verbindung zu bringen ſuchte; Hr. Benfey aus Frankfurt a. M. faßte hierauf die Frage, wie die Schule für Schonung und Pflege der Kinder ſorgen ſolle, etwas ſpezieller, und gab ſeine Vorſchläge in Bezug auf die Berückſichtigung des Auges, des Ohres und Gedächtniſſes der Schüler; Fröbels Theorien empfahl er hiebei als muſtergültig. Hr. Pöſche aus Leipzig will, um die Geſundheitspflege der Schule nicht auf kleinliche Aushülfsmittel beſchränkt zu ſehen, die möglichſte Erſetzung des Zimmerunterrichts durch Arbeitsunterricht; Muskel und Gehirn müßten durch Arbeit und Denken gleichmäßig in Thätigkeit kommen, um „ganze Menſchen" heranzubilden, und Göthe, deſſen Standbild ihn eben wieder lebhaft an Normalmenſchen erinnere, habe nicht nur in der Studierſtube gehockt, ſondern habe ſich das Gehen, Reiten, Botaniſiren, Jagen und Schlittſchuhlaufen ſehr wohl behagen laſſen; eh' nicht auch bei andern Körper und Geiſt gleichmäßigere Pflege erfahren, ſei nicht daran zu denken bei der Nation die Charakterſchwäche durch Kraft zu erſetzen. Die Debatte ſchließt mit einigen Worten des Referenten, und die Verſammlung gibt einigen formulirten Theſen ihre Zuſtimmung. Der zweite Gegenſtand der Tagesordnung lautete: „Worin liegt der Hauptunterſchied der Disciplin in Knaben- und Mädchenſchulen?" Referent über dieſes Thema war Dr. Meier, Director einer Töchterſchule in Lübeck. Er wußte durch ſeinen Vortrag die Verſammlung zu feſſeln, indem er aus einer Fülle von Beobachtungen ſehr entſchiedene Erfahrungsſätze aufſtellte. Zuvörderſt war er durchaus gegen die weibliche Oberleitung in Mädchenſchulen. Das erſte Bedürfniß unſerer Nationalentwicklung ſei eine männlichere Denk- und Fühlweiſe auch bei dem weiblichen Geſchlecht, darum mögen an Mädcheninſtituten für gewiſſe Gegenſtände immerhin Lehrerinnen angeſtellt ſein, die Oberleitung

und der Unterricht beſtimmter Fächer aber bleibe in den Händen von Männern. Während wir täglich die Beobachtung machen können, wie groß der Einfluß der Mütter gerade auf Knaben iſt, ſehen wir andrerſeits wie gern ſich Mädchen an das kräftigere Element der Familie, den Vater, anſchließen; es iſt Bedürfniß der weiblichen Natur eine feſte ſichere Stütze zu haben, und gerade dem „männlichſten Mann" verſpricht Jean Paul „die weiblichſte Frau!" Von dieſem Geſichtspunkt aus ergeben ſich dem Redner mancherlei Gegenſätze in Bezug auf die Behandlungsart von Knaben und Mädchen in der Schule. Das Mädchen muß immer fühlen, daß es durch ein feſtes Geſetz, durch einen ſtarken Charakter behandelt wird; daher die größte Aufmerkſamkeit des Lehrers, raſches Eingreifen wo ein Fehler wahrgenommen wird; bei Knaben werde mehr beobachtend, nie pedantiſch eingreifend, verfahren, man laſſe ſie, wo es nicht geſundheitſchädlich iſt, lieber öfter „anlaufen;" dem Mädchen gebe man nie volle Freiheit, dem Knaben gewähre man ſie oft, denn das Mädchen ſtrebe nach Sitte, der Knabe nach Freiheit im Leben; früh ſchon lerne das Mädchen innerhalb der Schranken der Weiblichkeit ſeinen ſchweren Beruf erfüllen, ſelbſt auf die Gefahr hin verkannt zu werden; der Knabe, auf Kampf und Ausdauer angewieſen, werde früh an den ſelbſtändigen und weniger rückſichtsvollen Gebrauch ſeiner Kräfte gewöhnt; bei Mädchen hüte man ſich daher mehr Eitelkeit und Ehrgeiz zu wecken, während man die Ehrliebe des Knaben, das Schwärmen für ein männliches Ziel wohl dulden und wecken dürfe. Bezüglich des Unterrichts werde bei Mädchen voran die Phantaſie, dann das Gemüth und zuletzt der Verſtand berückſichtigt; bei Knaben umgekehrt zuerſt der Verſtand, dann der Wille und zuletzt die Phantaſie; bei Mädchen gehe man ſchließlich auf das Individualiſiren, bei Knaben mehr auf das Idealiſiren aus ꝛc. ꝛc.

In der zweiten Sitzung des Lehrervereins ſtanden auf der Tagesordnung zwei Sätze: „Ueber die Nothwendigkeit und die Art der Berückſichtigung des landwirthſchaftlichen Unterrichts in der Volksſchule," und „über die Mittel und Gränzen der nationalen Erziehung." Dr. Schulze aus Gotha war Referent über das erſtere Thema. In einem bündigen und eindringlichen Vortrage wies er nach, daß, wenn die Volksſchule ſich mehr ans Leben anſchließen ſolle, was heutzutage von allen Seiten gefordert werde, der landwirthſchaftliche Unterricht in derſelben nicht länger umgangen werden könne. Das Wohl des Volkes hänge in erſter Linie vom Aufblühen der Landwirthſchaft ab, und zwar das materielle wie geiſtige Wohl; dies beweiſe die Geſchichte auf Schritt und Tritt bei jedem Volk, erſt mit dem Ackerbau beginnen wohlgeordnete Staaten, und ſie verfallen mit der Unfruchtbarkeit oder Vernachläſſigung des Bodens. Die Frage über das Wie des volkwirthſchaftlichen Unterrichts beantwortete er dahin, daß man,

weit entfernt die Volksſchule zu einer „Fachſchule" der Landwirthſchaft zu machen, nur beſtrebt ſein ſolle bei den gewöhnlichen Realien der Schule das landwirthſchaftliche Element, ſo weit es geht, zu berückſichtigen; in den Lehrbüchern könne manches in dieſer Richtung untergebracht werden; das Rechnen, ſtatt ſich in indifferenten Aufgaben zu ergehen, möge nur Berechnungen der nahe liegenden Verhältniſſe aus dem Leben bringen, Geſchichte wie Geographie laſſen die Hinweiſung auf das Landwirthſchaftliche ganz gut zu. Dieſe neue Aufgabe der Schule werde nicht nur den Schülern, ſondern auch den Lehrern auf dem Lande zu gute kommen, indem dieſe, mit ſolchen Kenntniſſen ausgeſtattet, an Einfluß und Anſehen bei dem Volke nur gewinnen können. Alſo im Landwirthſchaftlichen anregen und dann den erſten Grund legen ſolle die Volksſchule, das weitere ſei den Fortbildungs- und Ackerbauſchulen vorbehalten. Hr. Pöſche aus Leipzig empfiehlt den verſchiedenen Lehrervereinen ſich durch Comités mit den land- und forſtwirthſchaftlichen Verſammlungen in Verbindung zu ſetzen, und auf dieſe Weiſe immer friſche Belehrung zu gewinnen; Hr. H. Hertz aus Hamburg führt aus, daß es denn doch bedenklich ſei wenn man die Volksſchule gar zu ſehr zur „Nützlichkeitsanſtalt" machen wolle; ſie ſei geſchaffen um den erſten Grund zu allem Schönen, Wahren und Guten zu legen, und natürlich auch Anregungen zu den künftigen Beſchäftigungen zu geben, allein man habe „Land- und Stadtſchulen," und wenn man das Landwirthſchaftliche dort berückſichtige, ſo ſei es nur billig, daß man hier auch andere Erwerbsthätigkeiten beim Unterrichte ins Auge faſſe. Hr. Boſinger aus Schwäbiſch-Hall verliert kein Wort über die Theorie des Gegenſtandes, ſondern führt blos als belehrendes Beiſpiel an, wie man in ſeinem Städchen, als die Induſtrie Schaden litt, ſofort durch praktiſchen Unterricht in verſchiedenen Zweigen der Landwirthſchaft den Leuten neue Erwerbswege öffnete. Hr. Conſiſtorialrath Hirſche billigt im Ganzen die guten Abſichten, welche laut geworden, warnt aber vor dem Ueberbürden des Unterrichts in der Volksſchule, empfiehlt den Lehrern fleißigen Beſuch der Muſterwirthſchaften und landwirthſchaftlichen Vereine, bei denen ſie als Protocollführer nützliche Dienſte leiſten könnten; auch ſind ihm häufige und belehrende Ausflüge in die freie Natur mit den Schülern wichtig; ſonſt aber bleibt ihm das Fundament der Volksſchule das Ideale, Religion. Schließlich weiſt Hr. Benſen aus Frankfurt noch auf die Leiſtungen im Schweizer Kanton Aarau hin, wo zu den Grundſätzen der Debatte bereits die ermunternde Praxis zu finden ſei; nachdem er noch die Lehren „Friedrich Wolfs" als höchſt empfehlenswerth erwähnt, und die frühere Bemerkung, daß Oeſterreich das naturwiſſenſchaftliche und landwirthſchaftliche Element in den Schulen habe fallen laſſen, widerlegt hat, ſchließt die Verhandlung mit Annahme der formulirten

Theſen des erſten Satzes. — Der nächſte Satz „über die Mittel und Gränzen der nationalen Erziehung" bildet den Höhepunkt der diesmaligen Lehrerverſammlung. Was der Berichterſtatter, Hr. Dr. Stern aus Frankfurt, in einer trefflichen Rede über den Gegenſtand ſagte, ſei in Kürze hier wiedergegeben. Wenn man dem Deutſchen vorwerfe, ſagte er, daß er kein Nationalbewußtſein zeige, ſo gelte dieſer Vorwurf weniger einem Mangel oder Fehler als einer Tugend(!); dieſer tugendhafte Fehler, ſo zu ſagen, ſtamme aber aus zwei Dingen: dem Localpatriotismus und dem Kosmopolitismus. Wie der Deutſche einen tiefen Zug zum engern Kreiſe der Familie fühle, ſo ſchließe er ſich auch leichter an engere Gemeinſchaften und Gebiete an; bei dieſem Zuge zu eingeſchränktern Lebenskreiſen ſei ihm wunderbarer Weiſe ein ſeltſam widerſprechender Zug ins Herz gelegt: in der Anerkennung und Bewunderung für alles Ferne, Fremde und Große kaum eine Gränze zu kennen. Wie ſei nun dieſer Widerſpruch zu erklären? Aus ſeiner Stammeseigenthümlichkeit erkläre ſich einerſeits das Haften an kleineren Gebieten, und aus ſeiner hohen Beſtimmung als großes Culturvolk ſehe der Deutſche zugleich die weite Welt als den Schauplatz ſeiner Thätigkeit an; man blicke wohin man wolle, ſo ſei der Deutſche dieſſeits und jenſeits des Oceans ein wichtiger Factor in allen Entwicklungen. Aber ſoll deshalb nicht verſucht werden dem Deutſchen zu verſchaffen was ihm fehlt: ſtärkeres Nationalbewußtſein? Jedenfalls, und zwar ſehr ernſtlich; Schule und Erziehung ſollen dabei erfolgreich mitwirken. Und ihre Mittel? Dieſe ſeien ſowohl ſittliche als Unterrichtsmittel. Jene beſtehen in der Weckung des Gemeinſinns und Heimathsgefühles, die nach und nach über den engen Kreis des heimathlichen Lebens hinausgeleitet werden; das deutſche Kind lerne die Heimath „als Glied eines großen Ganzen kennen," gewinne Selbſtgefühl aus dieſer Kenntniß, und ein Ehrgefühl welches mit dieſem Ganzen zuſammenhängt. Als Unterrichtsmittel wird vorzüglich angeführt: die genaue Kenntniß der Heimath in Bezug auf Natur, Geographie u. ſ. w., und dieſe Kenntniß erweitere ſich zur Vaterlandskunde, darlegend wie wichtig das Verhältniß des Gliedes zum Ganzen ſei. Namentlich ſei die Pflege der Mutterſprache nicht genug anzuempfehlen, ſie halte den Bauer, Handwerker und Gelehrten, kurz alle Stände zuſammen, und unſere Denker und Dichter haben uns das ſchönſte Unterrichtsmittel für unſere Leſebücher überliefert. Die folgenden Redner, Hirſche, Tiedemann, Pöſche fügten dem im ganzen gebilligten Vortrag nur noch einige Bemerkungen und Rathſchläge hinzu, worauf die Mehrheit der Verſammlung die Grundſätze der Verhandlung annahm. — In der letzten Sitzung der Verſammlung handelte es ſich erſt um die beſte Art und Weiſe bei den „Correcturen" der Schulaufgaben; hierauf wurde über die Bedeutung der „Redeübungen" in Schulen mit oft

überraſchenden Bemerkungen von dem Präſidenten Hoffmann aus Hamburg, Dr. Meier aus Lübeck, Schulrath Lauckhardt, Tiedemann, Stern u. a. geſprochen. A. Z.

— Eiſenach, Realgymnaſium. Dir. Dr. Koepp. Programm 1858. Abh. Der Angelſachſe im Kampf mit dem Normannen. Von Prof. Dr. Koch. — Der zweijährige Curſus der Secunda ward aufgehoben und die beſtehende Prüfung der Reife für unbedenklichen Eintritt in Prima, welcher ſich die Candidaten des Forſt- und Baufachs, des Rechnungs- und Vermeſſungsweſens geſetzlich zu unterziehen haben, für Schüler des Realgymnaſiums an einjährigen Aufenthalt in Prima geknüpft, nach deſſen Ablauf ſie gemacht werden kann. — Die Reifeprüfung für Abgang auf die Univerſität bei Studirenden der Mathematik und Naturwiſſenſchaften, zu deren Abhaltung das Recht dem Realgymnaſium im vorigen Jahr verliehen war, bleibt an den zweijährigen Curſus der Prima geknüpft, und kann erſt nach Vollendung deſſelben beſtanden werden.

Sachſen-Meiningen-H. Saalfeld, Realſchule. Rector Richter. Programm 1858. Abh. Die deutſche Sprache in der Realſchule. Vom Rector. Ich laſſe aus der Abhandlung einen Abſchnitt hier folgen:

— — „Damit iſt keineswegs die Forderung ausgeſprochen, daß die Realſchule den Realien entſagen und ſich wie das Gymnaſium der Pflege der alten Sprachen hingeben, mit einem Worte zum Gymnaſium werden ſoll. Das ſei ferne! Im Gegentheil, die Realſchule muß und wird in ihrer Eigenartigkeit und in ihrer Unterſchiedenheit vom Gymnaſium beſtehen, weil die jenſeits der Schule liegenden ſpeciellen Ziele der Zöglinge beider Anſtalten verſchieden ſind und bleiben.

Aber wie das Gymnaſium den Forderungen der Zeit Rechnung getragen und Realien in ſeinen Lehrkreis aufgenommen hat, ſo muß auch die Realſchule der Richtung der Zeit, die ſich gegen alles einſeitige und excluſive Weſen ablehnend verhält, folgen. Nicht daß auch ſie neue Lehrgegenſtände in ihren Lectionsplan aufnehmen und denſelben noch mehr erweitern ſollte — derſelbe iſt, wenn auch nicht in Rückſicht auf das numeriſche Verhältniß der Disciplinen, wohl aber in Rückſicht darauf, daß während das Gymnaſium ſeine Hauptarbeit am Sprachunterricht vollbringt, in der Realſchule Mathematik und Realien als den Sprachen ebenbürtig auftreten und mit denſelben gleiche Anrechte auf Zeit und Arbeitskraft der Schule in Anſpruch nehmen, ſchon ſo groß, daß die Beſorgniß vor Kraftzerſplitterung und daraus zurückbleibender Ermüdung nirgend näher gelegt iſt. Aber die Realſchule ſoll behufs der Erreichung des mit dem Gymnaſium gemeinſchaftlichen

Zwecks der Begründung einer allgemeinen Bildung namentlich in Bezug auf die Behandlung des Sprachunterrichts entſchiedener als bisher in die Bahn der ältern Schweſteranſtalt einlenken und ſtatt im Andenken an ſo manche Familienſcene, die nicht immer unter vier Augen und innerhalb der vier Wände abgeſpielt worden iſt, länger zu ſchmollen und ſpröde zu thun, vielmehr rückhaltlos mit dem Gymnaſium Hand in Hand gehen.

Der weſentliche Charakter des Gymnaſialunterrichts in den alten Sprachen beſteht demnach in der zuſammenhängenden Lectüre ganzer Werke der klaſſiſchen Autoren, die ſo gewählt und geordnet ſind, daß die Hiſtoriker und Epiker auf den unteren und mittleren Lehrſtufen abſolvirt werden, während die Philoſophen und Redner einerſeits, die Lyriker und die Dramatiker andrerſeits, als die Träger der aus der hiſtoriſchen Entwicklung der Griechen und der Römer entſproſſenen höchſten Blüthe des Kulturlebens beider Völker, auf der oberen Lehrſtufe die Bekanntſchaft mit dem antiken Leben zum relativen Abſchluß bringen.

Hierdurch erreicht das Gymnaſium ſein Ziel, nämlich eine auf die Kenntniß des griechiſchen und römiſchen Alterthums baſirte „vielſeitige Anregung und gründliche Bildung des verſtändigen Urtheils der Schüler, deſſen ſie für das praktiſche Leben wie für jedes wiſſenſchaftliche Studium vorzüglich bedürfen" und zugleich „Erweckung eines hohen Sinnes, eines idealen Strebens, einer edlen Begeiſterung für echte Größe und ein reines Gefühl für wahre Schönheit in den Seelen der Jünglinge, die es nunmehr aus ſeiner Obhut entläßt. Das iſt die Grundlage der Bildung zur Humanität oder was daſſelbe bedeutet, das im Vorangehenden wiederholt poſtulirte Fundament der allgemeinen Bildung, welches auch die Realſchule legen muß und kann.

Auf Seiten der Realſchule iſt die Anerkennung der Zweckmäßigkeit und Anwendbarkeit des Wegs, den das Gymnaſium in Behandlung des Unterrichts in den alten Sprachen einſchlägt, eine ſchon zum Theil vollendete Thatſache, indem der Unterricht in den neueren fremden Sprachen ſchon vielfach von den Chreſtomathien, Anthologien ꝛc. ſich emancipirt hat und aus der Benutzung der zuſammenhängenden Lectüre ganzer Schriftwerke einen in allen Beziehungen klar und deutlich zu Tage tretenden Gewinn erzielt.

An den Vortheilen dieſer annähernden Haltung zum Gymnaſium welche gegenwärtig die Realſchule beobachtet, nimmt auch der Unterricht in der Mutterſprache Antheil, aber ſicher noch nicht in dem Umfange, in welchem es von Rechts wegen geſchehen müßte.

Wie groß auch der Reichthum namentlich der neuern Litteratur an Schriften über die Methode des Unterrichts in der Mutterſprache, wie groß die Zahl der Hülfsmittel an Leſebüchern iſt, die unter dieſem oder anderen

Titeln Muſterſtücke in gebundener oder ungebundener Rede in überſchwenglicher Fülle darbieten, wie gewiſſenhaft und eifrig auch die Schule von allen dieſen Subventionen Gebrauch gemacht haben mag, es werden doch nur wenige Lehrer der deutſchen Sprache an der Realſchule ſich rühmen mögen, allen Anforderungen der Schulordnung oder, was faſt mehr iſt, ſich ſelbſt genügt zu haben. Von allen Seiten verlautet offener oder verblümter die Klage, daß neben aller Kenntniß der Grammatik, neben aller Bekanntſchaft mit der Geſchichte der vaterländiſchen Nationalliteratur, d. h. neben dem vorzugsweiſe gedächtnißmäßigen Erfolge des Unterrichts ein fühlbarer Mangel an Correctheit, Klarheit und Geſchmack im mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucke der Gedanken und Gefühle, ja, was das Schlimmere iſt, ein Mangel an Gedanken, an productiver Denkkraft übrig bleibt.

Die Schulſemiotik, wenn ſo geſagt werden darf, giebt die nöthigen Fingerzeige. Mit den trefflichſten Leſebüchern — nämlich Leſebüchern im üblichen Sinne — in der Hand und vom Lehrer unermüdet vom Schönen zum Schöneren aufwärts geführt, verhalten ſich die Schüler theilnamlos und entmuthigen endlich auch den Lehrer.

Dagegen wird nicht leicht einem Lehrer der deutſchen Sprache an der Realſchule der friſche und zugleich nachhaltige Eifer entgangen ſein, der die Schüler beſeelt, ſobald, wie es in den oberen Klaſſen geſchieht, die zuſammenhängende Lectüre eines ganzen Schriftwerks in Angriff genommen wird.

Was ſo zu ſpornen vermag, trägt ſicher auch die Bürgſchaft des Erfolgs in ſich und gewiß bedarf es einer weiteren Auseinanderſetzung nicht mehr, um die Ueberzeugung zu begründen, daß ein ſchon von unten auf nach dem Muſter des Unterrichts in den alten Sprachen am Gymnaſium geregelter Unterricht in der Mutterſprache, alſo ein Unterricht, der weſentlich auf der zuſammenhängenden Lectüre ganzer Schriftwerke und zwar für die untere und mittlere Lehrſtufe hiſtoriſchen und epiſchen, für die obere Lehrſtufe betrachtenden und lyriſchen oder dramatiſchen Inhalts ruht, für die Realſchule der einzig ſichere Weg zur Erreichung des Ziel der Begründung einer allgemeinen Bildung ſein wird. Denn es iſt der einzige Weg, auf welchem gegenüber der diſperſiv wirkenden Mannigfaltigkeit der übrigen Unterrichtsgegenſtände der Realſchule das zur Herſtellung des Gleichgewichts nothwendige Correctiv gefunden werden kann.

Es bleibt ſchließlich nur noch übrig, die Skizze eines nach den im Vorangehenden gegebenen Orientirungen auszuführenden Lehrgangs für den Unterricht in der Mutterſprache an der Realſchule zu entwerfen. Leitender Grundſatz iſt, daß, da nur bei fleißigem Leſen in einem engbegränzten Kreiſe der Lectüre gründliches und bildendes Eingehen in die Sache möglich iſt, viel, aber nicht vielerlei geleſen werden ſoll, ſo daß wo möglich in jeder

Klaſſe gleichzeitig nur je ein Proſaiker der kurſoriſchen und ein Dichter der ſtatariſchen Lectüre zu Grunde gelegt wird.

Die rein elementare Vorſtufe fällt hier natürlich weg, da ſelbſt unter der Vorausſetzung, daß die Realſchule bis zur Sexta herunterreicht, die Schüler den Gebrauch der Sprache ſchon mitbringen. Deshalb kann und muß die Lectüre ſofort ihren Anfang nehmen, die zwar mit Rückſicht auf die noch unentwickelte Faſſungskraft des jugendlichen Alters in kurze Leſeſtücke eingetheilt werden, aber dabei keineswegs des einheitlichen Charakters entbehren darf. Für die kurſoriſche Lectüre möchten in jeder Beziehung am beſten die bibliſchen Geſchichten geeignet ſein, die zwar auf dieſer Stufe in der Regel auch den Mittelpunkt des Religionsunterrichts bilden werden, aber nie genug geleſen und eingeprägt werden können. Für die poetiſche Lectüre, die in dieſer, wie in der folgenden Klaſſe vorzugsweiſe aus Mären oder Rhapſodien, wie Echtermeyer ſie nennt, beſtehen muß, kann der einheitliche Charakter nur vermittelſt der Anordnung der einzelnen Stücke nach den Dichtern oder nach dem Inhalte hergeſtellt werden.

In ähnlicher Weiſe lieſt die Quinta neben den poetiſchen Stücken kurſoriſch die griechiſchen Heroengeſchichten, wie Niebuhr oder G. Schwab dieſelben erzählt haben. Die ſchriftlichen Arbeiten beſchäftigen ſich mit dem Wiedererzählen des Geleſenen.

Auch die poetiſche Lectüre der Quarta hat ſich noch an die Rhapſodien zu halten, jedoch ſo, daß nunmehr umfangreichere cykliſche Dichtungen, wie wir deren von Uhland, Pfizer, Schwab u. A. beſitzen, gewählt werden, während eine Bearbeitung der alten Geſchichte, wie die von Roth, kurſoriſch geleſen wird. Die ſchriftlichen Uebungen halten im Ganzen noch den erzählenden Charakter feſt, werden jedoch auch zu Beſchreibungen, die ſich auf unmittelbare Anſchauung gründen, benutzt.

Hiermit iſt das Ziel des Curſus erreicht, der ein propädeutiſcher genannt werden mag, weil viele Realſchulen in Ermangelung ſolcher Vorklaſſen nur bis zur Tertia herabreichen. Von jetzt ab ſoll die kurſoriſche Lectüre nur noch die vaterländiſche Geſchichte zum Gegenſtande haben, da dieſelbe den Schülern zum unverlierbaren Eigenthume werden muß, wenn die Schule auch etwas zur Weckung des nationalen Sinnes beitragen will, was ſie nicht vermag, ſo lange ſie es vermittelſt des Unterrichts in der Geſchichte allein thun ſoll.

Die Tertia bedarf dazu eines Leſebuchs, welches bis zur Reformation reicht, da bis dahin die Verhältniſſe noch einfach genug ſind, um dem Verſtändniſſe der Schüler auch bei kurſoriſcher Lectüre zugänglich zu bleiben. Die Secunda mag bis zum ſiebenjährigen Kriege leſen und endlich die

obere Lehrſtufe in die beziehungs- und verwicklungsreiche Neuzeit eingeführt werden.

In Tertia endlich muß auch die poetiſche Lectüre ſich größeren epiſchen Werken zuwenden, nämlich dem Nibelungenliede und Gudrun. Natürlich nicht im mittelhochdeutſchen Idiom, ſondern in Uebertragungen, unter denen die von Simrock voranzuſtellen ſein dürften.

Die Secunda ſoll neben und vermittelſt der Lectüre der dramatiſchen und zuletzt der epiſchen Dichtungen Schillers ihre Schüler anleiten, in ſelbſtändigerer Weiſe als bisher die Eindrücke der Außenwelt ſo wie ſie ſich in ihnen reflectiren, alſo ſchildernd zu reproduciren.

Die obere Lehrſtufe, auf welcher die hiſtoriſche Lectüre nach Befinden zeitweilig wohl auch mit betrachtender (Laokoon ꝛc.) vertauſcht werden darf, trifft für die poetiſche Lectüre eine Auswahl aus den dramatiſchen Dichtungen Leſſings und Göthes, ſowie aus den didaktiſchen und lyriſchen Schöpfungen Schillers, Göthes und auch Klopſtocks. Die ſchriftlichen Uebungen bewegen ſich nur noch auf dem Gebiete der Abhandlung, der ſchließlich auch eine oratoriſche Färbung gegeben werden muß.

So ihre Zöglinge an dem der Jugend faßbaren tüchtigſten und köſtlichſten Inhalte unſeres nationalen Lebens nährend, legt auch die Realſchule einen breiten und feſten Grund der Bildung zur Humanität, zur nie alternden Empfänglichkeit für alles, was etwa ein Lob, was etwa eine Tugend iſt.

Aber hier tritt der Wendepunkt ein, auf welchem die bisherige Diskuſſion faſt ganz in ein pium desiderium umſchlägt. Zur Ausführung des gegebenen Lehrgangs bedarf es der Schulbücher, die theils gar nicht vorhanden, theils den Schülern einen allzugroßen Aufwand zumuthen. Denn es darf nicht überſehen werden, daß der Zugang zur Realſchule auch den weniger Bemittelten offen erhalten werden muß. Einzelausgaben von gewählten Stücken unſerer Claſſiker ſind zwar veranſtaltet worden, ſo lange ſie aber im Preiſe höher ſtehen, als entſprechende Ausgaben engliſcher und franzöſiſcher Schriftwerke, können ſie weder der Schule noch der Nation den rechten Nutzen bringen. Aber bei weitem ſchlimmer iſt es, daß namentlich die hiſtoriſche Lectüre in der bezeichneten Weiſe zur Zeit gar nicht möglich iſt, weil die nöthigen Bücher erſt noch erwartet werden müſſen. Die bisherigen Bearbeitungen der bibliſchen Geſchichten ſind nur Stoffſammlungen für den Religionsunterricht, deren Form von Muſtergültigkeit weit entfernt iſt und die Duncker und Mommſen, die Gieſebrecht und Häuſſer ſollen für die Schule erſt noch erweckt werden. Es wäre wohl eine ſchöne patriotiſche That, wenn die Beſten ſich nicht für zu gut hielten, auch der Jugend deutſcher Nation zu gedenken und zu helfen, daß, was das Gymnaſium an

der alten Geſchichte lehrt, die Realſchule an der Geſchichte des eigenen Vaterlandes lehren könnte.

Sachſen-Altenburg. Altenburg, 19. April. [Seminar-Ordnung.] Wie der „Magdeburger Zeitung" gemeldet wird, hat die Regierung eine neue Seminar-Ordnung erlaſſen, der zufolge die Ausbildung der Volksſchullehrer ſtrenger als bisher überwacht werden und die Lehrweiſe ſich entſchieden auf die Bibel, den Katechismus und das Geſangbuch ſtützen ſoll.

Württemberg. Stuttgart, 29. Juli. [Aus der Kammer der Abgeordneten.] Heute gab der Gymnaſialetat zu längeren Debatten Anlaß. Es iſt beabſichtigt in den höheren Klaſſen des Gymnaſiums dem realiſtiſchen Element dadurch mehr Rechnung zu tragen, daß mittelſt Errichtung von Realparallelklaſſen diejenigen Schüler, welche nicht Griechiſch lernen und nicht für das akademiſche Studium ſich vorbereiten, ſondern für eine praktiſche Laufbahn ſich entſchieden haben, aber doch nicht auf die humaniſtiſche Gymnaſialbildung verzichten wollen, beſſere und umfaſſendere Gelegenheit finden ſtatt des Griechiſchen die neueren Sprachen und Realien zu erlernen. Die Commiſſion iſt nicht hiefür, ſondern beantragt Ablehnung der erforderlichen Mittel und eventuelle Genehmigung derſelben für eine lateiniſche Klaſſe der Realſchule. In der Debatte wurde die Maßregel, welche in einigen niedrigen Gymnaſialklaſſen mit anerkanntem Erfolg bereits durchgeführt iſt, ebenſo ſtark vom humaniſtiſchen (Probſt) als vom realiſtiſchen Standpunkt aus angefochten, von andern als Ineinanderleitung zweier einander ergänzenden Bildungsgebiete hochgeprieſen (Schott), vom Departementschef Rümelin mit Eifer und Geſchick vertheidigt. Das Ergebniß der Berathung iſt die Annahme des Commiſſionsantrags auf Ablehnung der für die Realparallelklaſſen exigirten 3400 fl. mit 49 gegen 36 Stimmen. (N. C.)

In der Sitzung vom 30 Juni ſteht auf der Tagesordnung der Etat der Realſchulen, Exigenz 42,550 fl. 42 kr. Darunter ſind neu 2700 fl. für Begründung einer franzöſiſchen Privatſchule und Einberufung von Lehrern zu franzöſiſchen Curſen und 5000 fl. zu Concursprämien für Realſchüler aus dem ganzen Lande (Real-Landexamen). Die Commiſſion trägt auf Verwerfung der beiden letztern neuen Poſten an, und will nur 34,850 fl. 42 kr. verwilligen. Nach längerer Debatte über die Zweckmäßigkeit und Nichtzweckmäßigkeit der franzöſiſchen Schule wird die Exigenz dafür abgelehnt, da viele Redner der Anſicht ſind, daß, um gründlich Franzöſiſch ſchreiben und ſprechen zu lernen, doch ein Aufenthalt in Frankreich nöthig ſei und bleiben werde. Die 5000 fl. für das Real-Landexamen, welche auf das Gutachten von Fachmännern gegründet iſt, werden, nach einer

Debatte, die ziemlich bitter und persönlich zu werden anfing, und wobei es sich um eine Aeußerung des Herrn Cultdepartementschefs über zu tiefes Eingehen der Kammer in technische Fragen handelte, welche der Präsident und einige Mitglieder als Angriffe auf das Prüfungsrecht der Kammer deuten zu sollen vermeinten, was aber der Hr. Departementschef von sich wies, dem Antrag der Commission gemäß mit großer Mehrheit gestrichen.

Oesterreich. Wien, 2 August. [Zurücksetzung der Protestanten.] Die Mitglieder der evangelischen Gemeinde zu Werschetz haben die Errichtung einer confessionellen Schule beschlossen, und es wird der hierzu nöthige Fonds durch den Vermögens-Verhältnissen jedes einzelnen entsprechende repartirte Beiträge gegründet werden. Seitdem es, zufolge hoher Verordnung, den israelitischen Schülern untersagt ist, protestantische Lehranstalten zu besuchen, haben letztere mit materiellen Schwierigkeiten zu kämpfen; übrigens hat der evangelische Kirchendistrict in seiner jüngsten General-Versammlung gegen die erwähnte Verordnung „als eine die evangelische Kirche zurücksetzende und herabwürdigende Verfügung" feierlich protestirt, und die hierauf bezügliche Verhandlung einem besondern Ausschuß überwiesen.

— [Zulassung zu den Semestral-Prüfungen.] Die „Allgemeine Zeitung" schreibt: Nach einer Verfügung des Unterrichts-Ministeriums werden die an einem öffentlichen Gymnasium oder einer selbständigen Realschule eingeschriebenen Privatschüler katholischer Confession nur dann zu den Semestral-Prüfungen zugelassen werden können, wenn sie das Zeugniß eines Priesters beibringen, daß sie von ihm den vorgeschriebenen Religions-Unterricht genossen und auch in Bezug auf religiöse Uebungen ihre Pflichten erfüllt haben.

— 15. September. [Die Handelsakademie] in Wien hat bekanntlich mit dem Unterrichts-Ministerium einen Kompromiß abgeschlossen, demzufolge ihre Zöglinge 4 Jahrgänge durchmachen müssen, nämlich 2 Vorbereitungsjahre und 2 akademische. In den Vorbereitungsklassen dürfen nur katholische Lehrer die meist jüdischen und griechischen Zöglinge unterrichten und nur die Lehrer an der Akademie können auch andern Religionsbekenntnissen angehören. Dies der Kompromiß. Da Naturgeschichte an einer Handelsakademie nur ein Vorbereitungsgegenstand sein kann und der Vertreter dieses Faches, Tekeli, ein Protestant war, so gab die Anstalt ihm den Abschied. Um jedoch zu beweisen, daß man sich nicht scheue, auch einen Professor an der Anstalt zu haben, der Protestant ist, so wurde Dr. Wagner in Göttingen für die Professur der National-Oekonomie gewonnen. An die Stelle des verabschiedeten Tekeli wurde ein Herr Böhm zum Lehrer

der Naturgeſchichie ernannt. Das Verhältniß der Handelsſchule iſt nichts deſtoweniger ein ſehr ſonderbares. Von einem Proteſtanten, Herrn Ohligs, ins Leben gerufen, mit vorzugsweiſe jüdiſchem Kapital errichtet, ließen ſich die Vorſtände zwei Vorbereitungsjahre auferlegen, die ganz überflüſſig ſind und in welchen die Lehrerſtellen nur mit Katholiken beſetzt ſein dürfen. Die Gründer der Anſtalt bewieſen durch ſolche Nachgiebigkeit nicht allein ihren Mangel an Bürgerſinn, ſondern auch ihren Mangel an Verſtändniß. Nach den Zumuthungen, die ihnen gemacht wurden, mußten die Gründer die Handels-Akademie aufgeben, anſtatt ſie unter Bedingungen ins Leben treten zu laſſen, die dem proklamirten Grundſatze der Gleichberechtigung der Religionsbekenntniſſe widerſprechen und dem Erwerb tüchtiger kaufmänniſcher Bildung nicht förderlich ſind. (Zt.)

Prag. Höhere Handelslehranſtalt, Dir. Arenz. Programm 1858. Abh. Zur Buchung der Staatspapiere, Actien und der Creditpapiere überhaupt. Von J. Odenthal.

Schweiz. Bern. Programm der Cantonsſchule 1858. Der erſte Jahresbericht der ſeit dem 3. November 1856 beſtehenden Cantonsſchule zu Bern bringt unter dem Titel: „Der Organismus des Unterrichts in der Mutterſprache auf deutſchen Gymnaſien" eine ſehr beachtenswerthe Abhandlung von dem Rektor Profeſſor K. Pabſt. Die Mutterſprache wird als die lebendige Einigung aller Unterrichtszweige des Gymnaſiums angeſehen, „in ihr ſollen wie in einem Brennpunkte die Lichtſtrahlen, welche von dem Unterricht in den verſchiedenſten Wiſſenſchaften ausſtrömen, zur hellſten intenſivſten Durchleuchtung des Geiſtes als eines auf der ſtrengſten Einheit des Weſens beruhenden Ganzen zuſammenſchießen".

— [Der Unterrichtsplan für die reformirten deutſchen Primarſchulen des Cantons Bern], entſprechend dem in der Päd. Revue 1857 mitgetheilten Schulgeſetz für den Canton Bern, liegt uns jetzt in amtlicher Ausgabe (Bern, Haller 59 S.) vor. Leider können wir denſelben hier nun nicht weiter beſprechen, wir können nur ſein Erſcheinen denjenigen unſrer Leſer anzeigen, welche von ihm nähere Kenntniß nehmen mögen. Zugleich machen wir ſie aufmerkſam auf zwei zu demſelben in engſter Beziehung ſtehende und allgemeiner Beachtung werthe Schriften des Herrn H. Morf, Director des Seminars in Münchenbuchſen: 1) der Sprachunterricht in der Volksſchule. Eine erläuternde Beigabe zum Unterrichtsplan für die reform. deutſchen Primarſchulen des Cantons Bern (Bern, Wyß. 260 S.); 2) Ueber die Aufgabe der Volksſchule gegenüber der immer allgemeiner werdenden Verarmung. Ein Referat über die von der ſchweizeriſchen gemeinnützigen Geſellſchaft ausgeſchriebene Frage: Was kann von der Volksſchule durch eine den wahren Bedürfniſſen unſrer Zeit entſprechende Ju-

gendbildung geſchehen, um der immer allgemeiner werdenden Verarmung und dem daraus hervorgehenden Vagantenthum entgegen zu arbeiten? (Bern, Haller,. 68 S.)

Frankreich. Paris, 5 Januar. (Rundſchreiben des Miniſters.) Der Unterrichtsminiſter hat ein Rundſchreiben an die Rectoren der Akademieen erlaſſen, welches heute durch den Moniteur zur Oeffentlichkeit gelangt iſt. Die Reformen, welche im Unterrichtsweſen eingeführt worden, ſtoßen vielfach noch auf Widerſpruch oder ſtillſchweigende Oppoſition. Dieſen Gegnern gegenüber bezeichnet Herr Rouher die Verbeſſerungen, welche jüngſt in das neue Lehrſyſtem eingeführt worden, als ſolche, „welche allen Unparteiiſchen genügen müſſen", und fügt drohend hinzu: „Es handelt ſich daher nicht mehr darum, zu discutiren; es iſt mehr werth, nützlich zu handeln, indem mit Aufrichtigkeit die Maßregeln ausgeführt werden, welche geeignet ſind, unſeren Kindern einen geſunden und allen moraliſchen und geiſtigen Bedürfniſſen des Landes entſprechenden Unterricht zu bieten. Die Rectoren werden demnach aufgefordert, „mit Ausdauer und Pflichtgefühl für die gute und weiſe Vollziehung dieſer Anordnungen zu ſorgen." Der Unterricht ſoll gehoben, „mit Liebe zur Sache und jener lebendigen Einſicht ertheilt werden, die alle Bedingungen erfüllt, durch welche die Autorität der Lehrer, das Intereſſe ihrer Klaſſen, die Liebe und Achtung ihrer Schüler geſichert werden." Die Rectoren ſollen die Lyceen und Collegien ihrer Akademie ſo oft, wie ſie können, beſuchen und ſich nicht blos auf die eingereichten Berichte verlaſſen, ſondern mit den Lehrern in unmittelbare Beziehungen treten. Da wegen Ungleichheit in den Baccalaureats-Prüfungen über die Facultäten Klagen laut geworden, ſo ſchärft der Miniſter ein, daß die Prüfungen weder dazu da ſeien, die Unwiſſenden durchſchlüpfen zu laſſen, noch auch, blos auserleſene Schüler auszuwählen, ſondern daß dieſelben den Durchſchnitts-Anſprüchen, die man an das Wiſſen und den Fleiß der Schüler zu ſtellen habe, angemeſſen ſein müſſen. Die Rectoren werden deshalb aufgefordert, den Prüfungen beizuwohnen und auch umſichtige Väter zu veranlaſſen, daß ſie ſich dabei einfinden. Niemand möge vergeſſen, daß, indem er über das Ergebniß der Prüfung entſcheide, er faſt alle Staatscarrieren verſchließe oder aufthue. Seinerſeits verſichert der Miniſter, daß er unabläſſig mit den Intereſſen des Unterrichts-Körpers beſchäftigt ſei und, Dank der Gnade und den Eingebungen des Kaiſers, der alle dem Lande erwieſenen Dienſte ſehe und beurtheile, bereits die Lage einer gewiſſen Anzahl von Profeſſoren verbeſſert habe, und daß zu weiteren Verbeſſerungen Hoffnung ſei.

D. Chronik der Univerſitäten.

Münſter, 3. Sept. Durch ein Reſcript des Curatoriums der königl. Akademie (für theologiſche und philologiſche Studien) vom 30. Auguſt wird derſelben mitgetheilt, daß des Königs Majeſtät auf den wiederholten Antrag der Provinzial-Stände hieſiger Provinz Allerhöchſt gewährt haben, den §. 66. der akademiſchen Statuten, gemäß welchem „diejenigen Studirenden derſelben, welche ſich dem höheren Lehrfache an dem Gymnaſium widmen, außer der auf der Akademie zu Münſter zugebrachten Zeit noch zwei Jahre eine vollſtändige Univerſität zu beſuchen gehalten ſein ſollen", durch Allerhöchſte Ordre vom 9. Auguſt c. aufzuheben und folgende Beſtimmung an die Stelle zu ſetzen: „diejenigen Studirenden, welche ſich dem höheren Lehramte bei den Gymnaſien und bei den zu Entlaſſungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerſchulen widmen und zu dem Ende die Akademie beziehen, ſoll die Zeit ihres Aufenthaltes auf derſelben für das akademiſche Triennium vollſtändig angerechnet werden"

Jena. Jena hat im Auguſt d. J. ſein dreihundertjähriges Jubiläum gefeiert. Dies veranlaßt die „Zeit" zu folgendem

Rückblick auf die Jenaer Jubelfeier.

Was Jena in ſeiner kurzen Blüthezeit war, wird erſt recht lebhaft vor die Augen treten, wenn wir zugleich ſehen, was es unmittelbar vor ſeiner Glanzperiode war. Jena's Blüthe war ein deutſches Ereigniß und bildete einen wichtigen, nie mehr wiederkehrenden Abſchnitt in der Entwicklungsgeſchichte des deutſchen Univerſitätsweſens; um den poetiſchen Augenblick zu würdigen, werden wir daher die vorangehende Proſa einmal in's Auge faſſen.

Mit dieſer Proſa ſah es aber in der Periode um das Jahr 1770 ſehr traurig aus. In Jena ſelbſt herrſchte Danovius mit ſeinem dogmatiſchen Lehrbuch, erfüllte ſeine Zuhörer mit gründlicher Furcht vor den Socinianern und empfahl ihnen als Schild gegen deren Angriffe außer ſeinen Arbeiten des Reuſch Einleitung in die offenbarte Theologie. In Marburg eiferte Wyttenbach für Calvin's abſoluten Rathſchluß und für die Rechtmäßigkeit von Servet's Hinrichtung. In Leipzig führte Cruſius ſeinen exegetiſchen Krieg gegen den Papſt, überzeugte ſeine Zuhörer, daß „der Böſe", über deſſen Nachſtellungen die Gerechten der Pſalmen klagen (wegen des Artikels), nur der römiſche Antichriſt ſein könne, und erweckte ihren heiligen Haß gegen das zehnköpfige Thier der Apokalypſe, in dem er gleichfalls die prophetiſche Abbildung des Papſtes ſah. In ſeinem exegetiſchen Feldzug gegen den römiſchen Widerchriſt verfuhr er ſo gründlich, daß er

für ſein Collège über die Pſalmen den Zeitraum von einem Dutzend von Jahren brauchte, und dieſe typiſche Beſchäftigung mit den Bildern des Alten Teſtaments feſſelte noch einen Theil der Jugend, während an derſelben Univerſität Erneſti die klaſſiſche Sprachgelehrſamkeit pflegte und Fiſcher in ſeinen exegetiſchen Vorleſungen über das Neue Teſtament einzelne Gemüther doch ſchon durch ſeine grammatiſche Auslegung erſchütterte.

In Gießen ſchrieb Bechtold in der Blüthe ſeiner Orthodoxie ſeine Abhandlung: „Der Calviniſten Gott der heiligen Schrift unbekannt und der geſunden Vernunft widerſprechend" — alſo ganz im Sinne jenes Philipp Nicolai, der zur Zeit der größten Erbitterung, mit welcher ſich die Confeſſionen verfolgten, ſeine Abhandlung: „Der Calviniſten Gott der Teufel" geſchrieben hatte. Das Sprachſtudium lag ſo darnieder, daß, als Einer der Docenten, Namens Link, ein arabiſches Colleg zu leſen wagte, nachdem er ſelbſt erſt das Alphabet der Kinder der Wüſte gelernt hatte, ein Student, der bei Ritter Michaelis in Göttingen gehört hatte, ſich nicht enthalten konnte, ihm öffentlich im Colleg zu widerſprechen, worauf die arabiſche Lection ein ſchleuniges Ende nahm. Einer der ordentlichen Lehrer der Theologie, Ouvrier, war bei den fürſtlichen Kindern in Darmſtadt Informator geweſen und zum Lohn dafür in die theologiſche Fakultät verſetzt worden. Er erhielt ſich vor ſeinen wenigen Schülern mit Mühe in dem Ruf eines Theologen, indem er des Danovius Dogmatik ablas.

Eine Vorſtellung von den Leiſtungen der mediziniſchen Fakultät in Gießen giebt es, daß damals in drei Jahren oft nur ein einziger Cadaver auf dem anatomiſchen Theater ſecirt worden iſt.

Wie auf den meiſten der damaligen Landesuniverſitäten waren die meiſten Profeſſoren Landeskinder, die nie außer Landes gekommen waren, noch weniger eine fremde Schule frequentirt hatten. Selten ward ein Ausländer berufen und geſchah es einmal, ſo hatte der Fremdling ſeine liebe Noth und mußte er es erfahren, was es heißt, in Gießen Profeſſor ſein, ohne ſeinen Stammbaum von denen herleiten zu können, die unter Philipp dem Großmüthigen der Reformation beigetreten waren.

So traurig wie in der Theologie und Medizin ſah es auch in den andern Fakultäten aus. Der alte Böhm las zwar philoſophiſche Collegien, aber das war weiter Nichts als Wolfiſche Logik und Metaphyſik. Geſchichte der Philoſophie, Aeſthetik, Literaturgeſchichte waren ganz unbekannte Dinge. In der Philologie ſah es ſchrecklich aus. Prof. Schmidt lehrte einmal öffentlich die „Fundamenta Styli", verſtand aber vom lateiniſchen Styl ſelbſt ſo wenig, daß er in jedem Satz wider die Grammatik verſtieß. Derſelbe Schmidt erklärte auch dann und wann einen lateiniſchen Claſſiker; da wurden aber nur z. B. Baxters und Geßners Anmerkungen über den Horaz

wiederholt und wer den Baxter hatte, konnte die Lectionen vollständig entbehren.

Ueber griechiſche Schriftſteller wurde vollends gar nicht geleſen. Da galt noch das Wort: graeca sunt, non leguntur. Benner, der Zionswächter der theologiſchen Fakultät, verſtand wohl Griechiſch, wie man aus ſeinen Anmerkungen zu einer Abhandlung Lucians erſehen konnte, aber er war zu alt und zu ſtolz dazu, in den klaſſiſchen Sprachen Unterricht zu geben. Alle Anderen waren nicht weiter gekommen als bis ans Neue Teſtament.

Die Oberherrſchaft über Heidelberg beſaßen die Katholiken und die katholiſche Hofpartei beſetzte daher faſt alle Stellen mit ihren Schützlingen. In der juriſtiſchen Fakultät befand ſich kein Proteſtant, in der mediziniſchen nur ein Reformirter, zur philoſophiſchen waren nur wenig Proteſtanten zugelaſſen. Die Katholiken waren keine Wunder der Gelehrſamkeit, aber die Reformirten ſtanden ſogar noch unter ihnen. In der theologiſchen Fakultät, in der ſie natürlich ihre unbeſchränkte Oberhoheit geltend machen konnten, verſtand Prof. Mieg weder hebräiſch noch griechiſch, ſo daß er, wenn er einmal einen hebräiſchen Spruch anführen wollte, ſich an die Umſchreibung der fremdartigen Worte mit lateiniſchen Lettern halten mußte, die er ſich vorher zu Hauſe nach mühſeligem Buchſtabiren beſorgt hatte. Prof. Heddäus, der Häuptling der Fakultät, war ein ſtörriger Anhänger der Dortrechter Synode und Vertheidiger der Meinung der Supralapſarier, der den Heidelberger Katechismus für inſpirirt hielt, und den Umgang mit Lutheranern als eine Verleugnung der Religion anſah.

Faſt um dieſelbe Zeit, als ſich in Weimar der dichteriſche Kreis zu bilden begann, an den ſich bald darauf Jena mit ſeinen wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen anſchloß, faßte Joſeph Emmerich, der aufgeklärte Kurfürſt von Mainz, den Plan, die Univerſität Erfurt aus ihrem Verfall aufzurichten und zum Träger eines neuen Geiſtes zu machen. Durch die Berufung namhafter proteſtantiſcher Gelehrten wollte er Studirende von allen Religions-Parteien nach Erfurt ziehen und durch die Ermunterung der freien Forſchung von dort aus Toleranz und Geiſtesfreiheit verbreiten. Es war ein eigenthümliches Zuſammentreffen, daß in der Nähe von Jena und Weimar verſucht wurde, was doch nur auf proteſtantiſchem Boden gelingen ſollte.

Die beſtehende Verfaſſung der Univerſität und die Gewalt, die ſie den alten Profeſſoren gab, machte es dem Kurfürſten unmöglich, Erfurt in der Weiſe umzubilden, wie er es beabſichtigte. Die Profeſſoren der alten Stiftung waren ſo gut wie unabhängig; ihre Beſoldung, ihre Stellen, ihre Zahl und ihre akademiſchen Verhältniſſe — Alles war durch die akademiſchen Geſetze unabänderlich vorgeſchrieben, und dem Kurfürſten ſtand nichts

frei, als neue Profeſſoren zu machen und ſie aus ſeiner Kaſſe zu beſolden, aber er konnte ſie nicht der Univerſität einverleiben.

Wieland, Riedel, Meuſel, Bahrdt, die als ordentliche Profeſſoren der Philoſophie berufen waren, führten nur den leeren Titel und gehörten nicht zur philoſophiſchen Fakultät, wurden zu keinen Verſammlungen der Fakultät hinzugezogen, hatten bei den Promotionen Nichts zu thun, kurz, ſie waren Profeſſoren außerhalb der Univerſität und hatten im Grunde nur die Stellung von Privatdocenten.

Dagegen hatten ehrſame Bürger Erfurts, die ſich nicht ſelten, wenn eine Profeſſur der philoſophiſchen Fakultät erledigt war, in dieſelbe einkauften, um die mit dieſer Würde verbundenen Immunitäten zu genießen und als Bierbrauer und Weinſchenker Gewerbefreiheit zu gewinnen, alle Rechte und Ehren eines Fakultäts-Mitgliedes.

Bei dieſer Verfaſſung konnte natürlich auch keine proteſtantiſche theologiſche Fakultät geduldet werden, ſondern es gab nur Profeſſoren der Augsburgiſchen Confeſſion, ohne Sitz und Stimme im Rath der Profeſſoren. Die armſeligſten aller Lehrer der Univerſität waren daher dieſe Profeſſoren der Augsburgiſchen Konfeſſion; da der Kurfürſt unter dieſen Verhältniſſen keine bedeutenden Männer aus dem Auslande berufen konnte und mit den theologiſchen Profeſſuren gar keine oder nur eine ſehr geringe Beſoldung von etwa funfzig Thalern verbunden war, ſo wurden dieſe Stellen nur mit den Stadtpfarrern beſetzt, die ſich in ihren Vorleſungen an veraltete Compendien hielten.

Als Bahrdt im Jahre 1766 nach Erfurt einem unerwarteten und durch keine Leiſtungen gerechtfertigten Rufe folgte, war das Experiment der Reform und Erneuerung im vollen Gange. Wieland gewann der Univerſität durch ſeinen Namen als Dichter ein Paar junge Leute, Meuſel bildete ſich erſt in ſeinem Fach der Literaturgeſchichte, Riedel, ein oberflächlicher ſchöner Geiſt, konnte für die Erneuerung der Univerſität weiter Nichts thun, als daß er in einigen geſellſchaftlichen Kreiſen den Uebermuth und die Sittenloſigkeit der damaligen Genie-Krankheit pflegen half. Aber das ganze Experiment war bald zu Ende. Schon 1770 waren alle neuen Profeſſoren wieder fort und alle Einrichtungen zerſtört, die Joſeph Emmerich getroffen hatte.

Woher nun bei ſo troſtloſen Zuſtänden faſt auf allen kleineren Univerſitäten dieſer unerwartete Aufſchwung der Jenaer Univerſität? Woher nun ſo bald nach dem verunglückten Erfurter Erneuerungsverſuch und in der unmittelbaren Nähe der katholiſchen Univerſität dieſe Blüthe eines proteſtantiſchen Inſtituts, die wegen ihrer eigenen hohen Bedeutung und wegen der Folgen, die ſie auch für den Kampf der Nation gegen die Fremd-

herrſchaft hatte, für immer der Geſchichte angehören wird? Es gab noch neben jenen verfallenen Landesuniverſitäten Hochſchulen, die die Grundlagen wahrer Gelehrſamkeit und Geiſtesbildung pflegten, und deren Schätze nur in einem günſtigen Augenbicke uns in einem Kreis edler und kühner Geiſter zuſammenzuſtrömen brauchten, damit ſich jene ideale wiſſenſchaftliche Geſammtanſchauung bildete, die von Jena aus die ganze deutſche Nation ergriff und aufrichtete und die ſpäter, nach dieſer jugendlichen Erfriſchung und Begeiſterung, anderen, auch berechtigten, aber männlicheren Bedürfniſſen der Forſchung weichen ſollte.

In Göttingen hatte ein Kreis tüchtiger Gelehrter, in welchem Walch, Michaelis, Heyne, Schlözer, Pütter und Gatterer hervorragten, das Studium der alten Litteratur und die Geſchichtskunde überhaupt gepflegt und die einzelnen Fachwiſſenſchaften durch die Erweckung der geſchichtlichen Anſchauung belebt. Die Rechte des Gemüths und die Bedürfniſſe des Herzens, die der Pietismus gegen die ſtarre Herrſchaft der kirchlichen Formel geltend gemacht hatte, hatte Semler in Halle auf dem Boden der hiſtoriſchen Theologie vertheidigt und zu befriedigen geſucht, indem er neben der Geltung der poſitiven Kirchenſatzungen die Freiheit der geſchichtlichen Forſchung für ſich in Anſpruch nahm. Dieſelbe pietiſtiſche Entgegenſetzung der Welt des eigenen Gemüths und der Satzung hatte Kant in Königsberg zu dem großen wiſſenſchaftlichen Gegenſatz erweitert, indem er dem Selbſtbewußtſein die Kraft des ſchöpferiſchen und die Rechte des herrſchaftlichen und ordnenden Urtheils beizulegen ſuchte, und als er daran verzweifelte, dieſe Schöpfung und Eroberung wiſſenſchaftlich durchzuführen, hatte er dem Ich in dem moraliſchen Urtheil wenigſtens die Autonomie der Welt gegenüber geſichert. Die nationale Ergänzung dieſer Beſtrebungen hatte endlich Leſſing aufgeſtellt, als er den Deutſchen auf dem Gebiet der Kunſtkritik zeigte, daß es ſich in der Erforſchung der Geſchichte und der Kunſtgeſetze zugleich um die Befreiung von einer geiſtigen Fremdherrſchaft und um die Bildung und Geſtaltung des eigenen Geiſtes handle.

Die philologiſchen Schulen Göttingens und Leipzigs hatten aber nur die Mittel der ferneren wiſſenſchaftlichen Arbeit ausgebildet. Der Pietismus, Semler, Kant hatten mit geſteigerter Schärfe und in immer größerem Umfange das deutſche wiſſenſchaftliche Problem formulirt. Leſſing hatte den Deutſchen die nationale Bedeutung ihrer Kunſt und Forſchung zum Bewußtſein gebracht.

Unterm Impuls der ſchönen Kunſt, deren Vertreter ein hochherziger Fürſt in Weimar zu einem „Muſenhof“ vereinigt hatte, ſollte aber auch das deutſche wiſſenſchaftliche Problem, welches Spener angedeutet, Kant mit imperatoriſcher Gewalt fixirt hatte, in Jena zur Ausführung kommen.

Brachte es nun die gewaltige Thatkraft Fichte's und Hegel's, in Verbindung mit der kühnen Phantaſie Schelling's, auch nur zu einem Kunſtwerk, ſo bleibt doch auch dieſe That, die den Namen Jena's verewigen wird, ein Vermächtniß, an dem die deutſche Forſchung, wenn ſie auch ſeitdem andre Wege eingeſchlagen hat, ſich orientiren und deſſen Angedenken ſie auch in ihren neuen Verſuchen und Leiſtungen beſtändig begleiten wird.

Es war eine echt deutſche That, der Verſuch, den die Heroen von Kant bis Hegel unternahmen, die Welt von ihrem Mittelpunkt, dem Ich aus, zu konſtruiren und gleichſam zum zweiten Male zu ſchaffen. Der kühnſte Anwalt der Rechte des Ich unter ihnen brachte daher ſeinen Zeitgenoſſen nur die Frucht der wiſſenſchaftlichen Blüthe Jena's dar, als er ſpäter in Berlin in ſeinen Reden an die deutſche Nation das Deutſchthum wieder zur ſtolzeſten und edelſten Selbſterkenntniß erhob und damit der geiſtigen Abhängigkeit ein Ende machte, in welcher die Deutſchen ſeit dem dreißigjährigen Kriege vom Ausland geſtanden hatten. Dieſes Vertrauen der Nation zu ſich ſelbſt und der moraliſche Adel, zu deren Erneuerung und Erſtarkung Jenas wiſſenſchaftliche Blüthezeit beigetragen hatte, lebte und wirkte in den Männern und Jünglingen, die auf den Schlachtfeldern von Groß-Görſchen und der Katzbach, bei Großbeeren und Dennewitz, von Leipzig bis Waterloo für König und Vaterland fochten und bluteten und Leſſing's und Fichte's Siege der Erkenntniß im Siege des Schwerdtes vollendeten. Als von hoher Hand unter uns die Jenaer Univerſität zu ihrer Jubelfeier mit den Büſten der drei philoſophiſchen Helden beſchenkt wurde, lag in dieſer ehrenden Huldigung, die der Wiſſenſchaft dargebracht wurde, zugleich die Anerkennung des engen Zuſammenhanges, in welchem Jena's wiſſenſchaftliche Blüthe mit der Befreiung Deutſchlands von der Fremdherrſchaft und namentlich mit der gewaltigen Erhebung unſers Preußens ſtand. Möge die männliche, ſchwierigere Forſchung, deren Zeitalter nach dem Abſchluß der poetiſchen und jugendlichen Theorie angebrochen iſt, zu gleicher Erſtarkung des Vaterlandes und in den Tagen der Gefahr zu gleichem Zuſammenſtehen von Fürſt und Volk führen.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

L. Nro. 10. 1858.

VI. Miscellen.

General-Index der Abhandlungen aus der Pädagogiſchen Revue. Band I.—L. Erſter bis neunzehnter Jahrgang, 1840–1858.

[Die Ueberſicht des Index ſiehe am Schluß.]

A. Geſchichte der Pädagogik. Pädagogiſche Zuſtände.

Zur Geſchichte der Examina. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. X. 1845. 117—133. 1848. XVIII. 346—365.

Zur Geſchichte des Studiums fremder Sprachen. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1850. XXIV. 1—12. 1851. XXVIII. 167—206.

Die Bedeutung der Ruthe und des Stocks in der Geſchichte der Erziehung. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1856. XLIII. 103—119.

Ueber die Fürſtenſchulen im Alterthum und namentlich im Mittelalter. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1857. XLVI. 321—337.

Ueber das Sprechenlernen und über Leſen, Schreiben und Rechnen, beſonders im Mittelalter. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1858. XLVIII. 161—180.

Beiträge zur Geſchichte der deutſchen Schulen und deutſcher Schulmänner. 1858. XLVIII. 321—357.

Wie noch vor wenigen Jahren manche Schulen beſchaffen waren. Erinnerungen aus meinem Schüler- und Lehrerleben. 1842. V. 263—281. 1843. VII. 97—115. 1844. VIII. 409—434.

Aus der Kirchen-Ordnung für die Grafſchaft Bentheim vom Jahre 1708. Von Dr. Miquel. 1853. XXXV. 129—135.

Unſre ambulanten Akademien. — Der Philologen- und der Pädagogen-Verein. Von Dr. Mager. 1846. XIV. b. 81—93.

Die Verſammlung der Philologen zu Gotha 1840. 1841. II. 537—562.

Bericht über die Zuſammenkunft der Germaniſten in Frankfurt am 24—26. September 1846. Von Hofrath Dr. J. Grimm. 1846. XIV. b. 137—145.

Die neunte Verſammlung der deutſchen Philologen zu Jena 1846. 1847. XVII. b. 1—13, 17—23.

Die Philologen-Verſammlung zu Baſel und die Pädagogen-Verſammlung zu Gotha 1847. 1847. XVII. b. 137—158.

Die Verhandlungen der pädagogiſchen Section in der 17. Verſammlung deutſcher Philologen ꝛc. zu Breslau 1857. Von W. Langbein. 1857. XLVI. 338—356.

Die Jubiläen zu Pforte, Dortmund und Stettin. 1845. X. 254—259.

Die Privatſchule in Berlin. 1849. XXIII. 55—60.

Die lateiniſche Schule in Rauden. 1858. L. 106—114.

Stellung und Bedeutung der Preußiſchen Cadettenhäuſer, mit beſonderer Beziehung auf die Schrift von H. Lentz. 1844. IX. 175—198.

Mittheilungen aus dem Hannöverſchen. 1841. III. 529—533.

Kurze Darſtellung des Braunſchweigſchen Unterrichtsweſens. Von A. Ludewig, Seminar-Direktor in Wolffenbüttel. 1840. I. 505—517.

Das Schul- und Erziehungsweſen in Württemberg. Von Prof. Klumpp. 1843. VII. 89—95. 1844. VIII. 88—103.

Das Schulweſen im Königreich Bayern. Von Ingerslev. 1842. IV. 73—80.

Mittheilungen und Bemerkungen über das Schulweſen in Böhmen. 1845. X. 347—361.

Die Altonaer Sonntagsſchule. Von Dr. Kleinpaul. XLIX. 190—204.

Pädagogiſche Zuſtände. Aus der Schweiz. Von Dr. Mager. 1841. II. 184—193, 501—515.

1. Allgemeines. — 2. St. Gallen.

Die Aargauiſchen Bezirksſchulen. Von Rektor Zähringer in Baden. 1851. XXVII. 188—200.

Zur Geſchichte des Primarſchulweſens im regenerirten Canton Bern. 1844. VIII. 290—316.

Die Miſſions-Anſtalt in Baſel. Von Prof. Klumpp in Stuttgart. 1841. III. 291—294.

Ueber das ſchweizeriſche Cadettenweſen. Von Rektor Zähringer in Baden 1850. XXV. 203—228.

Die Penſionate der franzöſiſchen Schweiz. Von Dr. Hauber 1841. II. 591—601.

Deutſche Sprache und Sitte im Herzogthum Schleswig. 1841. IV. 210—230.

Das Schulweſen in den Diſtrikten gemiſchter Sprache des Herzogthums Schleswig. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1858. XLVIII. 195—213.

Bericht über das Gymnaſium zu Leyden. Deutſch mit Anmerkungen von Ober-Schulrath Dr. Friedemann. 1840. I 599—606.

Die höhern Unterrichts-Anſtalten in Holland. 1857. XXIX. 88—99.

Zuſtand der holländ. lateiniſchen Schulen und Gymnaſien 1852. Von Prof. Arenz 1854. XXXVIII. 142—146.

Zuſtände des höhern Unterrichts in Holland in ihrem Entwicklungsgange bis auf unſere Zeit. Von Prof. Arenz in Maſtricht. 1851. XXVII. 1—25.

Blicke in ein holländiſches Gymnaſium. Von Dr. Miquel. 1851. XXVIII. 259—277.

Einige Bemerkungen zu „Blicke in ein holländiſches Gymnaſium.“ Von Valhedan in Bonn. — Entgegnung des Verfaſſers der „Blicke.“ 1852. XXX. 329—336.

Das Schulweſen im Elſaß in ſprachlicher Hinſicht. Von Schulrath Kellner in Marienwerder. 1855. XLI. 114 ff.

Pädagogiſche Zuſtände in England. Die Unterrichts-Anſtalten für den gemeinen Mann. — Das Volksſchulweſen in den Bezirken Mancheſter, Liverpool, Salford und Bury. — Einige Uebelſtände der Privatſchulen. 1841. V. 84—91.

Die Schulzucht in England. 1842. IV. 80—84,

Die gelehrten Schulen in Großbritanien. 1857. XLVII. 342—348.

Einige Worte über die Volksbildung in England. 1851. XXIX. 155—160.

Ueber Säcularſchulen und Säcular-Erziehung in England. 1851. XXIX. 231—245.

Die Nationalſchulen Irlands. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1852. XXX. 337—355. XXXI. 1—28.

Das Schulweſen in Kopenhagen. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1858. XLVIII. 29—48.

Ferneres über die Kopenhagener Volksſchulen und die Däniſchen Volksſchulen überhaupt. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1858. XLIX. 113—120.

Pädagogiſche Reiſe-Bemerkungen aus Schweden. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1853. XXXIII. 271—291. XXXIV. 46—70.

L'instruction publique en France et en Europe. Par Mr. Matter, inspecteur général des études. 1841. III. 187—192.

Erziehung in Frankreich. Von W. Nolte. 1842. IV. 265—270.

Das Unterrichtsweſen in Frankreich. 1. Die Baccalaureats-Prüfung. Von W. Langbein. 1850. XXIV. 281-297.

Die Lyceen von Paris. 1856. XLIV. 265—279.

Strafe und Lohn in den Gymnaſien und Volksſchulen Frankreichs. 1854. XXXVIII. 380—389.

Das Schulweſen im eigentlichen Rußland. 1851. XXIX. 99—109.

Unterrichtsweſen in Rußland. 1853. XXXV. 354—357.

Das öffentliche Unterrichtsweſen in Rußland nach ſeiner Entwicklung ſeit Peter dem Großen, Von Prof. Dr. Thrämer in Dorpat. 1854. XXXVIII. 5—27.

Schulweſen in Ruſſiſch-Polen. 1853. XXXV. 357—359.

Ueber Schulen im Königreich Polen. 1854. XXXVIII. 147—148.

Zur Bildungsgeſchichte Finnlands. 1857. XLVII. 348—353.

Das Schulweſen in Italien. 1851. XXIX. 37—62.

Dämmerungen in Italien. 1853. XXXV. 348—354.

Ueber den jetzigen Zuſtand des öffentlichen Unterrichts im Königreich Griechenland. Vortrag des Staatsrath Schinas. 1843. VI. 294.

Der öffentliche Unterricht in Griechenland. 1856. XLIV. 279—284.

Das Lyceen-Syſtem in Nordamerika. 1841. II. 91—92.

Die Jugend-Erziehung in den Ver. Staaten von Nordamerika. 1853. XXXV. 398—403.

Der Volksſchul-Unterricht in den Vereinigten Staaten. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1854. XXXVII. 190—202.

Rawſon's Bericht über das Erziehungsweſen in Bengalen. 1841. II. 92-98.

Das europäiſche Unterrichtsweſen in Indien. Nach L. v. Orlichs Bericht. 1845. XI. 254—262.
Schulweſen in Britiſch-Indien. 1854. XXXVIII. 102—108.
Schulweſen in Java. 1854. XXXVIII. 97—101.

B. Biographiſches.

Peſtalozzi. Von Prof. Dr. Heuſſi in Parchim. 1845. XI. 368—372.
Parallele zwiſchen Sokrates und Peſtalozzi. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1847. XV. 265—284.
Zur Säcularfeier Peſtalozzi's. 1845. XI. 2. Abth. 141—178.
Der Verfaſſer des Robinſon Cruſoe. Von Dr Miquel. 1854. XXXVI. 235—240.
J. G. Tobler, Erzieher. Von Dr. Niederer. 1845. XI. 2. Abth. 101—107.
Auguſt Spilleke. Von Dr. A. Dieſterweg. 1841. III. 372—380.
Das Dieſterwegsfeſt in Berlin. 1845. XI. 2. Abth. 97—101.
Carl Ludwig Roth. 1858. XLIX. 1—16.
Dr. Carl Mager. 1858. XLIX. 83—84.
Dr. Mager's Leben aus ſeinen Schriften, Briefen und authentiſchen Privatmittheilungen. Von W. Langbein. 1858. XLIX. 309—388.

C. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

Die Stellung der Herbartſchen Philoſophie zum Staat. Von Dr. Miquel in Neuenhaus. 1853. XXXIV. 257—276.
Einige Bemerkungen über die Encyklopädie. Von Dr. Mager. 1847. XVI. 385—419.
Ueber den Vortrag der Logik und ſeinen didaktiſchen Werth für die Univerſitäts-Studien, mit beſonderer Rückſicht auf die Naturwiſſenſchaften. Von Prof. Dr. Strümpell in Dorpat. 1858. XLVIII. 241—272.
Das Gefühl des Menſchen. Eine pſychologiſche Abhandlung. Von H. Langethal. 1844. VIII. 105—118.
Ueber die Entſtehung der Anſchauungen vom Räumlichen. Von L. Ballauff in Varel. 1856. XLII. 1—24.
Ueber die verſchiedenen Arten der Vorſtellungen. Von L. Ballauff in Varel. 1856. XLIII. 161—192.
Ueber einige Mißverſtändniſſe, denen der Begriff des Ethiſchen ausgeſetzt iſt. Von Dr. Mager. 1848. XVIII. 66—80.
Ueber das Gute und Schöne im literariſchen Vortrage. Von Beynen. 1844. IX. 8—21.
Sind Philoſophie und Geſchichte Wiſſenſchaften? Ein Fragment. Von Dr. Mager. 1845. X. 241—254.

D. Schulregiment. Stellung der Schule zu Staat, Kirche, bürgerlicher Gesellschaft.

Die streitende Schule. Von Dr. Mager. 1843. VII. 193—224.
Ueber die Feinde, welche die Schule vom religiös-kirchlichen Gebiet aus gefährden. — Ueber Lehrfreiheit. — Bruno Bauer ꝛc.

Der Staat und die Schulen. 1. Artikel. Der Staat als Schulherr. Von Dr. Mager. 1845. XI. 1—15.

Bei Anlaß eines Buchtitels und eines Predigtfragments. Von Dr. Mager. 1847. XVI. 106—131.

Die deutschen Zeitschriften der Pädagogik im Jahre 1848. Von Dr. Mager. 1848. XVIII. 301—312.
(Staat als Schulherr.)

Staat und Kirche, Staat und Schule, Kirche und Schule auf und seit dem vereinigten Landtage in Preußen. 1848. XX. 1—12, 73—116.

Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft — dem Staate — zu überlassen. 1848. XVIII.
Vorwort von Dr. Mager. S. 34—35.
I. Schleiermacher. Ueber den Beruf des Staats zur Erziehung. S. 34—55.
II Herbart. Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. S. 102—111.
III. W. v. Humboldt. Ueber öffentliche Staatserziehung. S. 202—206.

Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik. Von Dr. Mager. 1848. XIX. 359—422.

Die Stellung der Schule im Gebiet der Erziehung. Von Scheibert. 1851. XXVIII. 1—55. 91—114.

Das (von Hippelsche) Sendschreiben über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung. 1. Artikel. Das Elementar- und Volksschulwesen II. 229—278. 2. Artikel. Gymnasien, h. Bürgerschulen. Bürgerkatechismus. Von Dr. Mager. III. 1—26 1841.

Die Volksschule als Staatsanstalt. Von Dr. Mager. 1843. VI. 321—336.

Ueber die Hauptarten des Volksschulregiments. 1846. XIV. a. 161—170. Von Dr. Mager.

Theorie und Praxis. Von Dr. Mager. Nebst einer Dienstanleitung für die Schulvorstände des Kreises N. in der preuß. Rheinprovinz. 1847. XVII. 65—75.

Der Streit über die katholische Cantonsschule in Graubünden. Von Prof. Rauchenstein. 1843 VII. 378—384.

Eine verständige Verordnung des türkischen Oberstudienraths über den Religionsunterricht. 1848. XVIII. 200—224.

Die Gymnasien unter städtischem Patronat. 1842. V. 1—12.

Die Berechtigung der Schulgemeinde zur Theilnahme an den Curatorien der h. Schulen. Von Scheibert. 1849. XXII. 55—77.

Was heißt das, die Schule soll fortan Staatsanstalt sein? Von Steffenhagen, Oberl. in Parchim. 1849. XXI. 347—412.

Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Von Oberl. Steffenhagen in Parchim. 1849. XXII. 264—287.

Die Unentgeltlichkeit des öffentlichen Unterrichts. Von Oberl. Steffenhagen. 1849. XXII. 223–231.

Die preußiſche Staatsverfaſſung, Art. 17–23, betr. das Unterrichtsweſen, und die Motive zu derſelben. Von Scheibert. 1849. XXI. 155—199.

Die Berathungen der Deputirten des höhern Lehrſtandes in Preußen. Von Scheibert.

1. Die Ergebniſſe. 1849. XXI. 376—396.
2. Das Schulregiment und die Schulleitung. 1849. XXII. 44—54.
3. Die äußere und amtliche Stellung der Lehrer. 105—128.
4. Das Untergymnaſium. 129—162.
5. Das Obergymnaſium. 163—189.
6. Das Realgymnaſium. 190—222.

Die Landesſchulconferenz in Berlin. Von Scheibert. 1850. XXIV. 105—114.

Der Cultusminiſter im Conflict mit den übrigen Miniſterien. Von Scheibert. 1849. XXII. 288—302.

Die Aerzte und die Lehrer. Von Scheibert. 1849. XXII. 384—392.

Die Preußiſche Univerſitätslehrerconferenz und die höhern Schulen. Von Scheibert. 1850. XXV. 135–147.

Die Geſetzesvorlagen, betr. die höhern Schulen in Preußen. Von Oberl. Steffenhagen in Parchim. 1850. XXIV. 48—92.

Ueber einige Beſchlüſſe der Landesſchulconferenz. Von Schulrath Wendt in Stettin. 1850. XXV. 148—168.

Ueber allgemeine Schulordnungen. Von Dr. Roth. 1858. L. 218—229.

Die geheimen Conduitenliſten. Von Scheibert. 1853. XXXIII. 241—255.

Gelehrte Ueberproduction. Von Dr. Mager. 1843. VI. 56—59

Das Württemb. Volksſchulgeſetz und ſeine nächſte Zukunft. 1857. XLV. 321–354.

Die Unterrichtsfrage in Holland. Von Prof. Arenz in Maſtricht. 1852. XXXII 41—47.

Unterrichtsreformen in Holland. Von Prof. Arenz. 1855. XLI. 109. ff.

Das Geſetz über den mittleren Unterricht in Belgien, hiſtoriſch und kritiſch behandelt von Prof. Arenz in Maſtricht. 1852. XXX. 96—119. XXXI. 77–200. 1854. XXXVII. 99—120. 1855. XXXX. 1—25. 163–200.

E. Erziehung und Unterricht im Allgemeinen.

Was iſt Pädagogik? Von Dr. Mager. 1856. Bd. XXII. S. 1—42.

Die populäre und die chriſtliche Pädagogik. Von Scheibert. 1854. XXXVI. 161—182.

Zur Frage über die Principien. (Wiſſen und Bildung). Von * 1841. II. 339—364.

Princip der Erziehung und des Unterrichts. Von Prof. Dr. Braubach in Gießen. 1840. I 236–243, 231–248.

Die Welt- und Lebensanſchauung als Princip der Erziehung. Von Prof. Scheitlin in St. Gallen. 1843. VII. 289—302, 396—404.

Ueber den Einfluß der neueſten Zeitbewegungen auf Erziehung und Unterricht. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1850. XXV, 93—111.

Ueber die Nützung des Zeitgeiſtes in der Erziehung. Von Prof. Dr. Weber, Director des Gymnaſiums in Bremen. 1842. IV. 389—412.

Die Schule und die Zeitintereſſen mit beſonderer Berückſichtigung der Beſtrebungen von Fr. Liſt. Von Dr. Schulz in Weilburg. 1842. V. 367—373.

Schule und Leben. Erſte pädagogiſche Betrachtung. Von Dr. C. Michelſen, Subrector in Hadersleben. 1845. XI. 111—126.

Schule und Leben. Gloſſen zu Dr. Curtmanns Preisſchrift. Von Dr. Mager. 1844. VIII. 316-342.

Bemerkungen über das Verhältniß zwiſchen Wiſſenſchaft, Schule und Leben. Von Rector Dr. Otto in Mühlhauſen. 1845. XI. 441—456.

Sind Schulen Vorbereitungsanſtalten? Von Oberlehrer A. Steffenhagen in Parchim. 1857. XXVII. 116—126.

Schleiermachers Erziehungslehre. Von Scheibert. 1857. XXVII. 349—438.

Der Begriff der Kinderregierung. Von Dr. Ziller in Leipzig. 1857. XLV. 1—16.

Pädagogiſche Briefe. Von Dr. Miquel. 1857. XXVII. 173—187.

Pädagogiſche Aphorismen. 1848. XIX. 82—84. 1849. XXI. 146—150.

Pädagogik und Pſychologie. Von Prof. Dr. Strümpell in Dorpat. 1857. XLV. 305—313.

Subjectivität und Individualität. Von Scheibert. 1850. XXV. 229—254.

Die Anlagen des Menſchen und ihre weſengemäße Entwicklung. Von Prof. Dr. Lindemann in Solothurn. 1845. XI. 204—212.

Die Bildung des menſchlichen Willens durch pädagogiſche Regierung, Unterricht und Zucht zur Feſtigkeit und ſittlichen Freiheit. Von Dr. Miquel in Neuenhaus. 1853. XXXIII. 261—270.

Das ethiſche Element in den ſprachlichen Disciplinen. Von A. Steffenhagen. 1849. XXI. 267—278.

Begriff und Entwicklung des Gewiſſens und der Gewiſſenhaftigkeit. Von H. Langethal. 1844. IX. 161—175.

Aphorismen über die Möglichkeit der Ausbildung der Phantaſie. 1844. IX. 321—335.

Ueber die Einführung der Jugend in die ſchönen Künſte. Von C. Freſenius in Weinheim. 1849 XXII. 1—34.

Die Pflege des Geſchmacks und kunſtgeſchichtlicher Studien als Bildungsmittel der Jugend. Von Dr. Buchner in Oppenheim. 1854. XXXVII. 24—261.

Ueber den Unterricht in der Staatskunde. Von Bernaleken in Dynhardt. 1843. VI. 514—520.

Ueber die Erziehung nach phrenologiſchen Grundſätzen. Von G. von Struve 1842. V. 345—360. 1843 VII. 385—395.

Die Phrenologie in der Familie oder der Nutzen der Phrenologie für die früheſte häusliche Erziehung. Mitgetheilt von G. von Struve. 1844. VIII. 127—133.

Die Mnemonik. Mit beſonderer Berückſichtigung der neueſten auf ſie bezüglichen Schriften. Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal. 1844. IX. 21—34.

Mnemonik. Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal. 1845. XI. 362—368.

Der Erlaß des Miniſters ꝛc. der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten behufs der von den Candidaten der Theologie zu erlangenden Fac. doc. vom 10. Auguſt 1853. Von Scheibert. 1853. XXXIV. 277—294.

Beitrag zu einem Synonymiſchen Handwörterbuche für Schulmeiſter und Pfarrer. Von Dr. Kühner, Dir. der Muſterſchule in Frankfurt a. M. 1848. XVIII. 313—333.

Ueber die pädagogiſche Bedeutung der Ohrfeige und die Symbolik der Schläge überhaupt. Von Prof. Dr. Cramer in Stralſund. 1841. III. 27—37.

Beiträge zur Schulpädagogik. Von Scheibert. 1855. Bd. 39.

1. Unterſchied der Schulpädagogik von der allgemeinen Pädagogik. 1—30.
2. Wie bilden ſich Lehrercollegien? 161—195, 241—288.

Das Schulleben. Von Scheibert 1849. XXI. 241—252.

Aus der Schulſtube. Von Scheibert.

1. Vom Fragen in den Schulen. 1852. XXX 280—291.
2. Von den dummen Schülern. 1852. XXX. 356—378.
3. Warum den Herren Reviſoren und Hoſpitanten der Unterricht in Religion, Deutſch und Geſchichte immer nicht recht gefallen will. XXXI. 29—39.
4. Von den flüchtigen Geiſtern in den Schulen. XXXI. 161—176.
5. Von der Beſchränkung der Schule in ihren Zuchtmitteln und Einiges von der pädagogiſchen Strafe. XXXI. 325—354.
6. Die häuslichen Aufgaben. 1853. XXXIII. 1—50, 161—199.
7. Die langſamen Köpfe. 1853. XXXIV. 177—195.
8. Die beweglichen Geiſter. XXXIV. 327—344.
9. Die mechaniſchen und ſtumpfen, träumeriſchen und zerſtreuten, verworrenen und kritiſchen Köpfe. 1854. XXXVI. 345—360.
10. Halte Zucht durch den Unterricht in der Stunde. 1854 XXXVII. 233—248.

Ueber die Schwächlichkeit der deutſchen Schuljugend. Von Director Ludewig in Wolffenbüttel. 1843. VI. 97—113.

Die Bildungselemente, welche Norddeutſchland nicht beſitzt. Ein Beitrag zur Beleuchtung der in letzter Zeit für die deutſche Jugend über die Grenze gebrachten franzöſiſchen Ideen. 1856. XLII. 35—62.

Ueber einige Haupthinderniſſe des pädagogiſchen Segens in unſerer nationalen Erziehung. Eie familiare Herzensergießung. Von Dr. Weber, Director des Gymnaſiums in Bremen. 1843. VII. 1—20, 116—141.

Das Grundübel der ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Bildung in den gelehrten Anſtalten des preußiſchen Staats. Von Dr. Allihn in Halle. 1850. XXV. 13—44.

Die Noth der geiſtig arbeitenden Claſſen und das geiſtige Proletariat. Von C. G. Scheibert. 1847. XV. 385—427.

Ueber einen Hauptfehler unſrer Cultur Von Dr. Mager. 1847. XVII. a. 86—88.

Fröbel's Verdienſte um die Erziehung der Kindheit. Von Dr. H. Weil in Frankfurt. 1840. I: 417—426.

Ueber das Verbot des Fröbelſchen Kindergärten. Von Langbein. 1854. 29. 325—332.

Ueber die ethiſchen Unterrichtsfächer auf polytechniſchen und auf Fachſchulen. Von L. Ballauff in Varel. 1858. XLVIII. 81—92.

Induſtrielle Erziehung. — Die projectirte Induſtrie-Univerſität in London. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1853. XXXIII. 354—371.

Sind bei unſern Lateinſchulen und Gymnaſien ſog. Alumnate, Convicte ꝛc. zu errichten oder nicht? Von Dr. K. Schreiber in Ansbach. 1848. XVIII. 1—17, 106—114.

Aus den Acten- und Tagebüchern eines Schulvorſtehers. Vorſtellungen, Ermahnungen und Bemerkungen. 1844. IX. 92—104.

Die Arbeiten der Jugend. Von Dr. E. Krüger, Rector am Gymnaſium in Emden. 1842. V. 13—33.

Die Veranſchaulichungsmittel. Von Scheibert. 1853. XXXIII. 256—260.

Ueber Wiſſen und Können. Mit Rückſicht auf den Schulunterricht. Von Director Dr. Deinhardt in Bromberg. 1858. XLVIII. 307—317.

Wiſſen und Können Nro. 2, oder der Unterricht als Diſciplinarmittel. Von Director Deinhardt in Bromberg. 1858. XLIX. 33—45.

Ueber die beiden Hauptgrundſätze beim Unterricht und bei der Behandlung der Schüler. Von Rector Siedhof in Aurich. 1841. III. 222—229.

Der Unterricht in vollen Claſſen. Ein Beitrag zur Löſung der Frage: Wie ſind die reifern und die ſchwächern Schüler zweckmäßig neben einander zu beſchäftigen? Von A. Kuhr in Stettin. 1849. XXII. 458—471.

Betrachtungen über Schuldiſciplin, beſonders auf Gymnaſien. Von Dr. E. Krüger in Emden. 1841. III, 230—243.

Eine Schul- und Diſciplinarordnung. Von Scheibert. 1849. XXII. 423—457. 1850. XXIV. 331—369.

Die Examina. Von Scheibert. 1854. XXXVI. 241—294.

Proſpectus als Vorrede. Von Dr. Mager. 1840. I. 1—16.

Eine Bemerkung. Von Dr. Mager. 1845. XI. 212—215.

Zum neuen Jahr 1843. Von Dr. Mager. 1843. VI. 1—22.

Zur Eröffnung des achten Jahrgangs. Von Dr. Mager. 1847. XV. 1—19.

Vorwort zum 10. Jahrgang. Von Dr. Mager und Scheibert. 1849. XXI. 1—6.

— zum 11. Jahrgang. Von Scheibert. 1850. XXIV, III—IV.

— zum 12. Jahrgang. Von Langbein. 1851. XXVII. I—XVI.

— zu 1854. XXXVI. III—IV. Von Scheibert.

— zu 1855. XXXIX. III—IV. Von Scheibert.

— zu 1856. XLII. III—IV. Von Langbein.

Ein Gaſtgeſchenk auf den Weg nach Oeſterreich. Von W. Langbein. 1857. XLVI. 237—240.

Abſchied an unſre Leſer. Von Langbein. XLIX. 305—308.

F. Erziehung und Unterricht im Beſondern.

1. In den Gymnaſien.

Die Gymnaſien im Kampfe mit dem Zeitgeiſt. Von Rector Dr. Vömel in Frankfurt. 1840. I. 427—438.

Die Gymnaſien durch ihre Grundſätze im Kampf mit den Forderungen der Gegenwart. Von Prof. Dr. Menſing in Erfurt. 1846. XIII. 185—205.

Erfahrungen über die Wirkungen des höhern Gymnaſialunterrichts. Eine Confeſſion. Von Prof. Scheitlin in St. Gallen. 1841. II. 113—129.

Ueber das Ziel und den ſittlichen Werth der Gymnaſialbildung. 1842. IV. 1—18.

Fragmentariſche Bemerkungen, veranlaßt durch Bäumlein's „Anſichten über gelehrtes Schulweſen." Von Rector Roth in Nürnberg. 1841. III. 468—480.

Die Gelehrtenſchule in ihrem Einfluß auf die Jugendbildung außerhalb der Unterrichtszeit. 1844. IX. 396—399.

Dilthey's Eröffnungsrede der achten Philologenverſammlung in Darmſtadt. 1845. XI. 353—362.

Die Einheit des Gymnaſialunterrichts nebſt einer hieraus hervorgehenden Anordnung und Methode deſſelben. Von Oberlehrer von Gruber in Stralſund. 1845. XI. 321—352.

Die Einheit des Gymnaſialunterrichts. Von Prof. Dr. Queck in Sondershauſen. 1856. XLII. 89—104.

Die Tendenzen des deutſchen Gymnaſiums. Eine hiſtoriſche Skizze. Von A. Steffenhagen in Parchim. 1849. XXI. 17—39.

Alte Vorſchläge zu Bildungsanſtalten für Lehrer an Gymnaſien und Realſchulen. Von Oberſchulrath Dr. Friedemann in Idſtein. 1848. XVIII. 152—154.

Gründlichkeit, Umfänglichkeit und Vielſeitigkeit des ſprachlichen Unterrichts in den deutſchen Gymnaſien. Beitrag zur deutſchen Synonymik. Von Steffenhagen in Parchim. 1849. XXI 108—121.

Die chriſtlichen Gymnaſien. Von Scheibert. 1852. XXX. 197—224.

Die Claſſiker und die Kirchenväter in den Gymnaſien. Von Prof. Mezger in Schönthal. 1854. XXXVI. 295—311.

Das Parallelſyſtem und das Claſſenſyſtem an den deutſchen Gymnaſien. Von Oberlehrer Steffenhagen in Parchim. 1848. XIX. 1—33.

Die Alterthumskunde auf Gymnaſien. Von Schlz. in Weilburg. 1842. IV. 285—296.

Philipp Melanchthon's Humanismus. Von Dr. Schubart in Weimar. 1853. XXXIII 336—353.

Allgemeine Encyklopädie der Wiſſenſchaften und akademiſche Hodegetik für Gymnaſiaſten. Von Schlz in Weilburg. 1841. IV. 413—416

Was können die Gymnaſien zur Wiederherſtellung der öffentlichen Beredſamkeit thun? Von J. Günther, L. am K. Pädag. in Halle. 1841. II. 327—338.

Die wiſſenſchaftliche Rhetorik. Von Dr. E. Krüger, Rector des Gymnaſiums in Emden. 1843. VI. 23—33.

Die Rhetorik im Gymnaſium. Von H. Deinhardt in Sondershauſen. 1853. XXXIV. 196—203.

Der Geſang und die Geſanglehre auf Gymnaſien. Von Dr. Krüger, Director des Gymnaſiums in Emden. 1842. IV. 197—209.

Ueber den ſucceſſiven Unterricht in den auf Gymnaſien zu lehrenden Sprachen. Von Director Rothert in Lingen. 1841. II. 209—225.

Mit einem Nachwort. Von Dr. Mager. 225—228.

Die Auswahl der Lehrgegenſtände für Ideal- und Realgymnaſien. Von Dr. Friedemann. 1844. IX. 241—254.

Bemerkungen bei Gelegenheit von Dr. Köchly's Schrift. Das Princip des Gymnaſialunterrichts in der Gegenwart. Von Dr. Rauchenſtein, Rector der Cantonsſchule in Aarau. 1847. XV. 20—38, 89—101.

Die neueſten Vorſchläge zur Gymnaſialreform. I. Dr. Köchly's Gymnaſialreform. Von Dr. Mager. 1847. XVI. 208—264.

Die Stelle des Gymnaſiums unter den Jugendbildungsanſtalten Deutſchlands. Von Oberl. Steffenhagen in Parchim. 1848. XIX. 161—171. Zuſatz von Dr. Mager. 172.

Sendſchreiben des Oberlehrers Steffenhagen zu Parchim an den Dir. Dr. Foß in Altenburg. 1848. XVIII. 59—66.

Beleuchtung der Ergebniſſe der Lehrerverſammlungen der höhern Schulen. Von C. G. Scheibert. 1849. XXI. 7—16.

Welche Ergebniſſe für die Gymnaſien und die höhern Bürgerſchulen wird die berufene Conferenz der Lehrer haben? Von Scheibert. 1849. XXI. 85—95.

Sendſchreiben an Herrn Director Deinhardt in Bromberg. Von Scheibert. 1849. XXII. 313—319.

Wie viel wöchentliche Lehrſtunden müſſen an den höhern deutſchen Schulen den ſprachlichen Diſciplinen im Verhältniß zu den nichtſprachlichen zugewieſen werden? Parallele zwiſchen Sprach- und Realgymnaſium. Von A. Steffenhagen in Parchim. 1850. XXIV. 187—217.

Zuſatz von Langbein. 218—220.

Ueber Rothert's Vorſchläge zur Reform der Gymnaſien. Von Subrector Vollbrecht in Clausthal. 1851. XXVII. 127—153.

Real- und Sprachgymnaſium. Gegen Herrn Steffenhagen. Von L. Ballauff in Varel. 1857. XXVII. 269—284.

Schulpforta in den Jahren 1812—1818. Erinnerungen von E. Ortlepp. 1840. I. 137—144, 244—253.

Zucht-, Straf- und Arbeitsſyſtem in der K. P. Landesſchule Pforta unter Ilgen's Directorat in den Jahren 1824—1830. 1856 XLII. 208—221.

Die thüringiſchen Gymnaſien. Von Prof. Dr. Kern in Coburg. 1851. XXVIII. 115—133.

Was thut dem mittlern Schulweſen, insbeſondere dem hannöverſchen Noth? Von Dr. Miquel. 1850. XXV. 153—202.

Die Marburger Petition. Von W. Langbein. 1858. XLVIII. 93—103.

Zum kurheſſiſchen Gymnaſialſtreit. Von Dr. Vilmar in Hanau. 1858. XLVIII. 181—194.

Zur Orientirung über den Gymnaſialſtreit in Kurheſſen. Von Prof. Dr. Waitz in Marburg. 1858. XLIX. 85—93.

Das erweiterte Gymnaſium zu Worms. Zugleich ein Blick auf die Zukunft des deutſchen Schulweſens. Von Director Dr. Wiegand in Worms. 1843. VII. 225—232.

Ueber die Tendenz des erweiterten Gymnaſiums zu Worms. Von Dir. Dr. W. Wiegand. 1846. XII. 195—203.

Der proviſoriſche Lehrplan für die neu organiſirten Gelehrtenſchulen des Herzog-

thums Naſſau. Mitgetheilt und bevorwortet von Oberſchulrath Dr. Friedemann in Idſtein. 1846. XIII. 105—121.

Bemerkungen aus Anlaß der verſchiedenen Beurtheilungen, welche der Entwurf einer neuen Württemb. Schulordnung erfahren hat. Von Dr. Roth, Ephorus in Schönthal.

1. Das nationale Element und die Principien der gelehrten Schule.
2. Lateiniſche und griechiſche Stilübungen.
3. Unterricht in der Geſchichte.
4. Philoſophiſche Propädeutik. 1849. XXII. 245—263.

Theſen zur Reorganiſation unſers höhern Schulweſens, zunächſt für Württemberg. Von Oberſtudienrath Dr. Klumpp. 1851. XXVIII. 328—335.

Entwurf der Organiſation der Gymnaſien und Realſchulen in Oeſterreich. Von Scheibert. 1850. XXIV. 13—47.

Rechtfertigung gegen Herrn Prof. Bonitz. Von Scheibert. 1851. XXVII. 262—268.

Zur Geſchichte der höhern Lehranſtalt in Solothurn. Von Prof. Weishaupt in Solothurn. 1846. XIII. 29—40.

Die Gymnaſialreform in Oeſterreich. 1858. L. 209—218.

Ueber Gymnaſialreform. 1858. L. 229—233.

2. In den höhern Bügerſchulen.

Die deutſche Bürgerſchule. Ein Brief an den Herausgeber. 1841. II. 417—430.

Die deutſche Bürgerſchule. Ein Sendſchreiben an den Herrn Verf. des Briefs an Dr. Mager über deſſen deutſche Bürgerſchule. Von Dr. Kletke, Director der höhern Bürgerſchule in Breslau. 1842. IV. 119—151.

Das Weſen und die Stellung der Mittelſchule. Von J. Schauer. 1858. L. 192—206.

Pſychologiſcher Lehrplan für Real- und Bürgerſchulen. Von Dr. Braubach, Director der Realſchule in Gießen. 1843. VI. 421—434, 497—513.

Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnaſiums. Von Dr. Mager. 1845. X. 1—40, 369—374.

Die neueſten Schriften über das Realſchulweſen. Von Prof. Dr. Klumpp in Stuttgart. Mit einem Zuſatz von Dr. Mager. 1841. II. 431—468. III. 122—155.

Württembergiſches. Von Dr. Mager. 1841. III. 575—589.
Behandelt die Gründung eines Realgymnaſiums, und deſſen Verhältniß, zu den Realſchulen und der polytechniſchen Schule.

Pädagogiſche Aphorismen Von Prof. Arnold in Berlin. Polemiſches, Dogmatiſches, der hiſtoriſche Unterricht. Nachwort von Dr. Mager. 1840. I. 518—560.

Schulfragen und Schulklagen. Brief eines Realſchulmannes an ſeine Collegen. 1846. XV. 177—194.

Das Geſammtgymnaſium und die höhere Bürgerſchule. Von Scheibert. 1850. XXV. 352—398.

Die höhern Bürgerſchulen in Preußen und die Zulaſſung zum Studium des Baufachs. Von Scheibert. 1850. XXV. 321—333.

Der Kampf über Gymnaſium und höhere Bürgerſchule. Von Scheibert. 1852. XXXI. 81—133.

Die höhern Bürgerſchulen und die techniſchen Anſtalten. Nachtrag zu dem Aufſatz: Der Kampf über Gymnaſium und höhere Bürgerſchule. Von Scheibert. 1852. XXXI. 355—365.

Die bürgerliche Geſellſchaft und die höhere Bürgerſchule. Von W. Langbein. 1857. XLV. 206—215.

Höhere Bürgerſchule und Gymnaſium noch einmal. Von W. Langbein. 1857. XLV. 95—101.

Anſchreiben des Direktors Dr. Kletke in Breslau an den Herausgeber der Pädagogiſchen Revue. 1857. XLVI. 301—317.

Statt der Duplik. Von W. Langbein. 1857. XLVI. 317—320.

Ueber den Entwurf zum Statut für die Poſener Realſchule. Von Dr. H. 1845. XI. 195—204.

Nachricht über eine Realſchule des vorigen Jahrhunderts, wie ſie in Breslau beſtanden. 1845. X. 361—368.

Aus den Verhandlungen der vom 30. Septbr. bis 3. Oktbr. 1846 zu Mainz gehaltenen 1. Verſammlung zur Beſprechung der Angelegenheiten der deutſchen Real- und höh. Bürgerſchule. Von Dr. Mager. 1846. XIII. 357—383.

Die Säcularfeier der Königl. Realſchule in Berlin. Von Prof. Dielitz. 1847. XVI. 89—104.

Zwei Bemerkungen des Herausgebers. 1847. XVI. 104—105.

Die Verſammlung der Realſchulmänner in Gotha. Von Dr. Mager. 1848. XVIII. 80.

Worauf muß ſich die Disciplin in der höh. Bürgerſchule ſtützen? Von W. Langbein. 1846. XIII. 1—28.

Die Philoſophie in der höhern Bürgerſchule. Von Dr. Robolsky in Stettin. 1858. XLVIII. 16—28.

Die deutſchen Stilübungen in den höhern Bürgerſchulen. Von Dr. Joſt in Frankfurt a. M. 1848. XIX. 173—201.

Aphorismen über Geſchäftsaufſätze auf Realſchulen. Von L. Müller in Breslau. 1843. VII. 233—235.

Der Unterricht im Lateiniſchen und Griechiſchen in der Realſchule zu Bern. Von Dr. Seeger. 1842. V. 199—203.

Noch ein Wort über das Lateiniſche auf höhern Bürgerſchulen. Von A. Kuhr, Lehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. 1846. XII. 394—326.

Ueber den Unterricht in der alten Geſchichte auf höheren Bürgerſchulen. Von Rektor Kühn in Lübben. 1844. VIII. 377—395.

3. In den Volksſchulen.

Die Aufgabe der Volksſchule. Von Seminardirektor Krüſi in Gais. 1842. V. 121—138.

Die erziehende Kraft der Volksschule. Von A. Grube in Posen. 1841. III. 545—554.

Einige Gedanken über die deutsche Volksschule. Von Conrektor Baer in Leer. 1845. X. 2. Abth. 33—44, 49—53.

Comment vous portez-vous? (Das Befinden der Elementar- und Volksschule in deutschen Landen.) Von Dr. Mager. 1846. XIV. a. 1—8.

Welche Zeit ist es dermalen im deutschen Unterricht unsrer Elementar- und Volks-Schulen? Von Dr. Mager. 1847. XVII. a. 113—122.

Die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler. Von Scheibert. 1851. XXVIII. 207—235.

Die Preisfrage des Herrn alt Landammann Schindler. Von Scheibert. 1853. XXXIII. 321—335. — 2. Michelsen. Friedrich.

Zur Reform der Volksschule. Von Scheibert. 1853. XXXIV. 1—45, 97—134.

Zur Reform der Volksschule. Von Scheibert. 4. Die Preuß. Regulative vom 1—3. Oktbr. 1854. 1855. XXXIX. 77—103.

Die Regulative vom 1—3. Oktbr. und die politischen Blätter. Von Scheibert. 1855. XLI. 51—63.

Zur Concentrationsfrage. Von W. Langbein. 1857. XLV. 198—205.

Erinnerungen. Von Seminardirektor Krüsi in Gais. 1840. I. 305—330, 439—469.

Eine Reliquie von K. A. Zeller. Von C. A. Zeller in Stuttgart. 1846. XIV. a. 81—85.

Ein Wort zur Pestalozzifeier. Von Jeremias Gotthelf. 1846. XIV. a. 49—65.

Die Pestalozzi-Stiftung der deutschen Schweiz auf Olsberg. Von Rektor Straub in Muri. 1850. XXV. 1—12.

Das Württembergsche Volksschulwesen mit Rücksicht auf den neuen Entwurf eines Schulgesetzes. 1857. XLVII. 155—171.

Bitte an das Volk von Appenzell A. Rh. um ein gutes Schulgesetz. Von Dr. Niederer. Mit Vorbemerkung und Anmerkungen von Dr. Mager. 1845. X. 2. Abth. 53—80.

Zuschrift an die Direktion der schweizer. gemeinnützigen Gesellschaft in Glarus, von Hermann Krüsi. 1845. X. 2. Abth. 53—80.

Vorstellung einer Versammlnng von Lehrern und Schulfreunden des Cantons Bern an den h. Verfassungsrath. 1846. XIV. a. 97—107.

Der Canton Bern trifft Anstalten zu einer Schul-Synode. 1847. XVII. a. 23—29, 49—54.

Die Landwirthschaftliche Schule in Kreuzlingen. Von Dr. Mager. 1846. XIV. a. 17—22.

Die Ackerbaukolonie zu Mettray. 1845. X. 526—527.

Ueber das Buch: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord par E. Rendu. Von Dr. Günther in Barby. 1856. XLII. 167—196.

Kann die Volksschule zur Wahrhaftigkeit des Volks beitragen und wie? Von C. A. Zeller in Stuttgart. 1846. XIV. a. 85—91.

Was hat die Schule, die Kirche, der Staat für die sittliche Ausbildung der Jugend von ihrem Austritt aus der Volksschule bis zum Alter der Mündigkeit zu thun? Von Direktor Krüsi in Gais. 1848. XIX. 247—273.

Ueber Präparandenunterricht. Von Direktor Ludewig in Wolffenbüttel. 1843. VII. 481—492.

Die Lecture des Volksschullehrers. 1845. XI. 2. Abth. 134—141.

Ueber das psychologische Studium des Volksschullehrers, mit Beziehung auf den „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule ꝛc." von A. W. Grube. 1846. XIV a. 33—39.

Die Bildung der Volksschullehrer im katholischen und protestantischem Sinne. Eine Parallele zwischen Oesterreich und Preußen. 1845. X. 2. Abtheilung. 81—95.

Ueber die Folgen der ungenügenden Besoldungen der Elementarlehrer. Von Dyckerhoff. 1844 IX. 69—80

Zerstreute Bemerkungen, welche den Unterricht in den Schulen und die Lehrer derselben angehen. Von Rektor Dr. Otto in Mühlhausen. 1852. XXXI. 157—160. 1853. XXXIII. 153—160, 233—240.

Bruchstücke aus der praktischen Schulkunde. Von Dr. Michelsen in Hildesheim. 1846. XLIII. 337—354. 1857. XLV. 183—197.

Der Anschauungs-Unterricht in der Volksschule. 1844. IX. 34—35.

Ueber die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Von Prof. Dr. Waitz in Marburg. 1851. XXVII. 101—115.

Bruchstücke über den sprachlichen Elementar-Unterricht. Von Schulrath Graßmann in Stettin. 1854. XXXVI. 81 - 100.

Die Sprachlehre in der Volksschule. Von Schulrath Graßmann in Stettin. 1855. XXXVII. 313—327.

Der Lesestoff in den Fibeln. Von Schulrath Graßmann in Stettin. 1855. XXXIX. 321—341.

Der kleine Catechismus Lutheri und unsere schlesischen Schulen. 1842. V. 433—

Der Elementarunterricht in der bibl. Geschichte von seiner ästhetischen Seite. Von A. W. Grube. 1857. XVIIa. 1—17, 17—23, 33—38.

4. In den Mädchenschulen.

Ueber die dem weiblichen Geschlecht zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule. Von Oberlehrer Schulz in Berlin. 1842. V. 533—546.

Ueber die Schulbildung des weiblichen Geschlechts. Von A. Lentz. 1845. XI. 177—194.

Ein Vögelinstitut. Von Prof. K. v. Raumer. 1849. XXI. 82—84.

Vorschläge für die äußere Einrichtung einer höh. Mädchenschule. Von Wrampelmeier in Siegen. 1851. XXVII. 210—230.

G. Einzelne Unterrichtsgegenstände.

1. Religion.

Der Religionsunterricht auf den höhern Schulen. Von Scheibert. 1849. XXII. 239—244.

Soll der Religionsunterricht ein allgemeiner oder christlich-confessioneller sein? Von Rektor Dr. Otto in Mühlhausen. 1849. XXII. 359—383.

Kritische Bemerkungen zu den Aeußerungen Diesterwegs über den confessionellen Religionsunterricht. Von Rektor Otto in Mühlhausen. 1850. XXIV. 221—237.

Schulandachten von W. Langbein. 1849. XXI. 253—266.

Ueber Schulandachten. Von Rektor Otto in Mühlhausen. 1856. XLIII. 81—102.

Ueber Zweck und Methode des Unterrichts über Perikopen. Von Dr. Bobertag in Schweidnitz. 1857. XLVI. 161—183.

2. Sprachen.

a. Im Allgemeinen.

Die grammatischen Kategorien. Von Dr. Mager. 1841. III. 321—371. 543—544.

Die genetische Methode. Von Steffenhagen, Oberlehrer in Parchim. 1848. XVIII. 1. Artikel: Die genetische Methode in ihrem Verhältniß zu andern Methoden. S. 181—196. 2. Artikel: Die Methoden des schulgemäßen Unterrichts. S. 249—262. 3. Artikel: Die von Dr. Mager unter dem Namen der genetischen eingeführte neue Methode. S. 262—267.

Bemerkungen über den Aufsatz von Steffenhagen: Das methodische Prinzip. Von L. Ballauff in Varel. 1850. XXIV. 267—280.

Schule und Grammatik. 2. Pädagogische Betrachtung. Von Dr. Michelsen, Subrektor an der Gelehrtenschule in Hadersleben. 1846. XII. 177—194.

Die Grammatik und die Schüler. 3. pädagogische Betrachtung. Von Dr. Michelsen in Hadersleben. 1847. XV. 285—300.

Die Grammatik und die Schüler. 4. pädagogische Betrachtung. Von Dr. Michelsen in Hadersleben. 1849. XXI. 96—107.

Ueber den zweckmäßigen Gebrauch der Grammatik einer fremden Sprache. Von Dr. Heussi, Oberlehrer in Parchim.

Ueber Etymologie und vergleichendes Sprachstudium. Von Oberstudienrath Dr. Dilthey in Darmstadt. 1846. XIII. 122—140.

Die Onomatik vom Standpunkt der Schule und der Wissenschaft. Von Dr. Sparschuh in Frankfurt a. M. 1850. XXV. 271—292.

b. Alte Sprachen.

Glossen zu L. Wienbarg's Aufsatz. Ueber das Studium der Alten. (In dessen Quadriga.) 1841. III. 441—467.

Ueber Wahl und Folge der alten Autoren in Gymnasien. 1844. IX. 412—418.

Ueber die Wahl und Folge der alten Schriftsteller in den Gymnasien Deutschlands. Von Oberschulrath Dr. Friedemann. 1846. XIII. 277—285.

Ueber die cursorische Lectüre der alten Classiker in den Gymnasien. Mit Rücksicht

auf Herrn Dr. Köchly. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen. 1847. XVI. 177–207.

Pädagogische Anfragen über Einrichtung der Anmerkungen zu alten Autoren und derartigen Chrestomathien für Mittelclassen. 1844. IX. 407–411.

Probe von Ph. Melanchthons Interpretation der classischen Autoren. Von Dr. Volkmann in Stettin. 1857. XLV. 313–319.

Verdienen die griechischen Kirchenväter Berücksichtigung auf Gymnasien? Von Dr. Walz, Prof. in Tübingen. 1842. V. 361–366.

Das Hebräische und unsre Schulen. Von einem württembergischen Schulmann. 1841. II. 1–10.

Proben einer griechischen Hausgrammatik. Von Dr. Köhler in Vivis. 1845. X. 41–49, 133–145.

Pädagogische Bedenken über einen „Herodot für Schulen eingerichtet." Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen. 1849. XXII. 303–312.

Expectorationen zur Frage über den Umfang altclassischer Lectüre, besonders zur Lectüre der grichischen Tragiker in den Gymnasien. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen. 1852. XXXI. 245–297.

Griechische Schulgrammatiken und Formenlehren; zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechischen Sprachunterrichts auf Gymnasien besonders in Hinsicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer basirt werden kann. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen. 1854. XXXVI. 1–32.

Das moderne Judenthum. Von Dr. Michelsen in Hildesheim. 1856. XLII. 378–394.

Ueber den Elementarunterricht in den alten Sprachen, zunächst im Lateinischen. Von Prof. H. Schweizer in Zürich. 1855. XL. 81–105, 323–336.

Ueber den ersten Unterricht in der lateinischen Sprache. Von Dr. Becker in Wittenberg. 1852. XXX. 13–31.

Wie wir die lateinischen Conjugationen lehren. Von W. Langbein. 1851. XXVII. 349–383.

Das Manuscript des Breslauer Philologen. Von Dr. Mager. 1840. I. 521–547.

Bemerkungen zu Herrn Dr. Ruthardts Kritik meiner Ansicht vom Unterricht in fremden Sprachen. Von Dr. Mager. 1842. IV. 511–536. V. 34–74, 139–158.

Ueber das Auswendiglernen lateinischer Vocabeln und den Gebrauch von Vocabularien. Von Rektor Dr. Rauchenstein in Aarau. 1854. XXXVII. 85–98.

Das Vocabellernen und das Lexikon. Von W. Langbein. 1856. XLIII. 37–54.

Ueber den Werth des Lateinschreibens. Von Rektor Siedhof in Aurich. 1841. II. 130–140.

Ueber das Lateinschreiben und Sprechen in den Gymnasien. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen. 1846. XIII. 286–305.

Das Lateinschreiben, insbesondere der lateinische Aufsatz auf Gymnasien. Eine historisch-pädagogische Skizze. Von Prof. Dr. Queck in Sondershausen, 1857. XLV. 259–282.

Die lateiniſchen Proſaiker auf den Gymnaſien. Von Prof. Dr. Heimbrod in Gleiwitz. 1858. XLIX. 17—32.

Pädagogiſches Gutachten über commentirte Schulausgaben von Horaz Satiren und Epiſteln, namentlich über deren Verhalten gegenüber den erotiſchen Stücken des Dichters. Von Prof. Mezger in Schönthal. 1857. XLVI. 1—28.

Ein pädagogiſcher, didaktiſcher und culturpolitiſcher Verſuch aus dem Alterthum. Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal. 1843. VII. 303—319.
Ueber Hor. Od. III. 1—6.

Die heutigen ſprachhiſtoriſchen und ſprachphiloſophiſchen Beſtrebungen in Frankreich. Von Prof. Dr. H. Schweizer. XLIX. 205—223.

c. Neuere Sprachen.

Die moderne Philologie und die deutſchen Schulen. Von Dr. Mager. 1840. I. 1—80.

Die Behandlung und die Erklärung moderner Claſſiker auf Gymnaſien. Von Dr. Noiré in Mainz. 1854. XXXVI. 183—188.

Der Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen auf der höhern Bürgerſchule. Von Dr. Robolsky in Stettin. 1856 XLII. 105—126.

Bemerkungen über das Darſtellen in fremden Sprachen, beſonders im Franzöſiſchen. Von Schmeding in Oldenburg. 1856. XLII. 315—333.

Der franzöſiſche Unterricht in den Realſchulen. Von Dr. Bücheler in Eßlingen. 1856. XLII. 251—276.

Franzöſiſche Programme. — Franzöſiſche Lehrer. Von Prof. Barbieux in Hadamar. 1852. XXX. 32—53.

Probe eines franzöſiſchen Antibarbarus. Von Prof. Barbieux in Weilburg. 1845. X. 457—473.

Ueber den Unterricht im Engliſchen. Von Dr. Brüggemann in Liegnitz. 1843. VI. 225—229.

Nachträge zu Heuſſi's engl. Grammatik. Von A. Dräger in Güſtrow. 1850. XXIV. 328—330.

d. Deutſch.

Ueber die Vorurtheile, welche dem Unterricht in der deutſchen Sprache immer noch im Wege ſtehen. Von Prof. Seeger. 1844. VIII. 229—246.

Dr. K. E. Ph. Wackernagel's Unterricht in der Mutterſprache. Von Dr. Mager. 1844. VIII. 1—46.

Das Mäckenſche Paſquill. Von Dr. Mager. 1842. V. 446—473.

Beitrag zur deutſchen Schulgrammatik. Von Dr. Roth, Ephorus in Schönthal. 1845. X. 225—240.

Zur Satz- und Wortlehre. Von Langbein. 1849. XXI. 150—154.

Unterrichtsprobe. Von Scheibert. 1849. XXI. 349—355.

Die äſthetiſch-kritiſche Exegeſe auf dem Gebiet der deutſchen Claſſiker beſonders in ihrem Verhältniß zum Unterricht in höhern Schulen. Von Oberlehrer Dr. Becker in Wittenberg. 1851. XXVIII. 337—358.

Auf welche Weiſe iſt die Lectüre von Litteraturwerken des deutſchen Alterthums zu betreiben? Von Dr. Timm in Parchim. 1852. XXXI. 366—374.

Ueber die Wichtigkeit der Bearbeitung alter Volksgedichte für den Schulunterricht. Von Oberlehrer Dr. Becker in Wittenberg. 1850. XXV. 293—311.

Die Geſchichte der deutſchen Litteratur auf den deutſchen Schulen. 1858. XLVIII. 1—15.

Ueber das Bedürfniß einer Schulausgabe von Göthes Gedichten. Von Oberlehrer Dr. Viehoff in Düſſeldorf. 1846. XII. 42—49.

Bitte, Dr. Mager's deutſches Elementarwerk betreffend. 1845. XI. 457—463.

Der deutſche Aufſatz als Kennzeichen der gewonnenen Bildung. Von Scheibert. 1851. XXVIII. 278—286.

Ueber deutſche Metrik und den deutſchen Hexameter insbeſondre. Von Dr. Teuffel. 1844. VIII. 118—127.

3. Geſchichte.

Zur Regeneration des geſchichtlichen Unterrichts auf den Gymnaſien. Von Prof. Dr. Campe in Neu-Ruppin. 1848. XVIII. 155—180.

Ein Beitrag zur Vereinfachung des Unterrichts in der alten Geſchichte. Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal. 1841. III. 38—46.

Ueber die Verbindung des geographiſchen und des hiſtoriſchen Unterrichts in den untern Klaſſen eines Gymnaſiums. Von Oberlehrer Dr. Campe in Neu-Ruppin. 1846. XII. 50—60, 111—121.

Hiſtoriſche Miscellen. 1. Verdienen geſchichtliche Compendien oder Geſchichtstabellen den Vorzug? 2. Ueber das Ethiſche in der Geſchichte. 1856. XLII. 311—314

Bildergeſchichte. Von Dr. Keber in Aſchersleben. 1849. XXI. 279—282.

Geſchichte und Kunſt. Von Profeſſor Dr. Eyth in Schönthal. 1856. XLII. 246—250.

Die Beurtheilung der geſchichtlichen Perſönlichkeiten. Eine pädagogiſche Warnung. Von Dr. Miquel. 1852. XXX. 1—12, 81—95.

Ueber den Begriff einer Geſchichte der Menſchheit. Von Prof. Dr. Campe in Neu-Ruppin. 1850. XXV. 112—134.

Die Weltgeſchichte und der Glaube. Von Rektor Krüger in Weißenfels. 1858. XLIX. 121—132.

4. Philoſophiſche Propädeutik.

Die philoſophiſche Propädeutik auf Gymnaſien. Von Dr. Mager. 1840. I. 200—235.

Ueber die Berechtigung der philoſophiſchen Propädeutik im Gymnaſialunterricht. Von Prof. Nieſe in Schulpforte. 1842. IV. 19-30.

Ueber die philoſophiſche Propädeutik auf Gymnaſien. Von Prof. Dr. Biedermann in Leipzig. 1842. V. 374—383.

Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik auf Gymnaſien. Von Dr. Allihn in Halle. 1854. XXXVII. 1—32, 161—189. 1857. XLV. 81—107. XLVI. 184—193.

5. Mathematik.

Die Methode des mathematiſchen Unterrichts. Nebſt Proben einer ſchulmäßigen Behandlung der Geometrie. Von Dr. Th. Wittſtein in Hannover. 1847. XVI. 1—30, 297—323.

Drei Anmerkungen zum erſten Artikel: 1. Ueber die Unterrichtsſtufen. 2. Ueber den Unterſchied der Ohmſchen und der genetiſchen Behandlung der Mathematik. 3. Drei Bedeutungen des Wortes Methode und daher dreierlei Methodologie. Von Dr. Mager. 1847. XVI. 30—37.

Ueber die genetiſche Methode beim Geometrie-Unterricht. Von L. Großmann. 1844. IX. 401—406.

Ueber Euklids Elemente als Schulbuch. Von Prof. Dr. Menſing in Erfurt. 1849. XXII. 35—43.

Das methodiſche Prinzip in ſeiner Anwendung auf den Unterricht in der Stereometrie. Von A. Steffenhagen in Parchim. 1849. XXI. 283—305, 356—375.

Bemerkungen über den mathematiſchen Unterricht. Von L. Ballauff in Varel. 1857. XLV. 355—368. XLVI. 102—122, 277—289.

Der wiſſenſchaftliche Unterricht in der Arithmetik auf Gymnaſien und höh. Bürgerſchulen. Von L. Ballauff in Varel. 1853. XXXIII. 108—123, 200—213.

Einige Bemerkungen zu dem Unterricht in der Elementararithmetik, beſonders rückſichtlich des Gebrauchs der negativen Größen. Von Prof. Dr. Strümpell in Dorpat. 1856. XLIII. 227—246.

Ueber das Weſen und die Behandlung der Schlußrechnungen. Von Reallehrer Gruner. 1844. IX. 335—360.

Die Stellung der Mathematik im Gymnaſium. Von Prof. Dr. Kern in Coburg. 1851. XXVII. 26—39.

Ueber das Studium der Mathematik auf Gymnaſien. Von Dr. v. Cölln in Cüſtrin. 1857. XLVIII. 293—306.

Bemerkungen zu: „Ueber den Unterricht in der Mathematik auf Gymnaſien. Von Dr. v. Cölln.“ Von J. Winkler in Perleberg. 1858. XLIX.

Verlauf und Ziel des mathematiſchen Unterrichts in der höh. Bürgerſchule. Von W. Langbein, Lehrer an der Friedr.-Wilh. Schule in Stettin. 1846. XII. 89—110.

Ueber die Behandlung des mathematiſchen Unterrichts auf Realſchulen. Von Direktor Dr. Tellkampf in Hannover. 1848. XIX. 233—246.

Die mathematiſchen Aufgaben. Von Scheibert. 1854. XXXVI. 33—45.

Ueber die räumliche Formenlehre. Von Schulinſpektor Hagnauer in Reinach. 1842. IV. 105—118.

Ueber Materialien für den vorbereitenden mathematiſchen Unterricht auf Gymnaſien. Von Dr. Th. Wittſtein. 1844. IX. 81—92.

Ueber mathematiſche Propädeutik. Von E. Röttger in Stettin. 1856. XLIII. 1—18.

Ueber das mathematiſche Studium in Württemberg. Von Dr. Ofterdinger in Tübingen. 1841. III 201—221.

Ueber das Studium der griechiſchen Mathematik. Von Dr. Ofterdinger in Tübingen. 1844. IX. 198–203.

Ueber das Studium der Mathematik. Von Dr. Ofterdinger in Tübingen. 1848. XVIII. 81–105

Die arithmetiſchen Grundoperationen. Von Prof. Dr. Emsmann in Stettin. 1858. XLVIII. 214—223.

Die populäre Aſtronomie als ein allgemeines Bildungsmittel. Von Dr. Ofterdinger in Tübingen. 1843. VI. 230—234.

Sendſchreiben über einige Sammlungen arithmetiſcher und algebraiſcher Aufgaben. Von Dr. Strauch in Muri. 1. Jahn's Aufgaben. 2. Heis' Sammlung. 3. Heuſſi's Sammlung. 1843. VI. 114—128, 240—252, 337—354.

Ueber die ſogenannten organiſch-wiſſenſchaftlichen Lehrgebäude der Elementar-Mathematik, welche der Herr Prof. Reuter in Aſchaffenburg nun ſchon ſeit geraumer Zeit erfunden und zur wahren Heilsförderung des Unterrichts in wenigſtens 24 Heften der neuen Jahrbücher für Philol. und Pädag. nicht blos auf das Deutlichſte beſchrieben, ſondern auch auf das Angelegentlichſte der allgemeinen Beachtung empfohlen hat. Von Prof. Grabow in Kreuznach. 1848. XVIII. 225—248. 1852. XXX. 161—196.

6. Naturwiſſenſchaften.

Geſchichtliche Ueberſicht des Entwicklungsganges der Methode des naturgeſchichtlichen Unterrichts ſeit 1832. Von Dr. Preſtel. 1844. IX. 1–8.

Kritiſche Beleuchtung der in der neuſten Zeit anempfohlenen Methoden bei dem naturhiſtoriſchen Unterricht. Von Oberlehrer J. H. Schulz in Berlin. 1841. II. 11–51. III. 105—131, 555—574.

Noch einmal Analytiſch und Synthetiſch. Von Dr. Mager. 1843. VI. 235—239.

Der ſchulmäßige Unterricht in den Naturwiſſenſchaften. Von Dr. Mager. 1844. VIII. 193—229.

2. Artikel. 1847. XV. 195—216.

Aphorismen über den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht. Von Direktor Dr. Tellkampf in Hannover. 1844. VIII. 465–477.

Die Naturwiſſenſchaften im Dienſte der Religion. Von Dr. Kühner, Direktor in Saalfeld. 1842. IV. 152–159.

Ueber den Einfluß des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts auf die ethiſche Bildung. Von Prof. Dr. Kern in Coburg. 1848. XIX. 283—300.

Die Naturwiſſenſchaften in der Realſchule. Von E. Röttger in Stettin. 1857. XLV. 241—258.

Darſtellung eines bildenden geographiſchen Unterrichts.

1. Die Propädeutik als Anſchauungslehre des Horizonts.

2. Allgemeine Grundſätze des geographiſchen Unterrichts. Bericht über die Lehr- und Lernmittel. Die Methode. Von J. G. Tobler (Vater). 1840. I. 113—136.

Einige Gedanken über die ſogenannte Erdkunde. Von Dr. Mager. 1846. XII. 393—415.
Ueber eine Anſchauungslehre der mathematiſchen Erdkunde, vermittelt durch einen wandelnden Globus. Von Tobler in Nyon. 1842. V. 233—262.
Bildergeographie. Von Inſp. Ziemann in Halle. 1845. XI. 15—24.
Die Phyſik als Lehrobjekt. Von Dr. Heuſſi. 1844. VIII. 281—290.
Die genetiſche Methode in ihrer Anwendung auf den Unterricht in der Phyſik. Von L. Ballauff in Varel. 1848. XVIII. 18—33. XIX. 85—101.
Ueber den Unterricht in den Naturwiſſenſchaften, namentlich in der Chemie. Von L. Ballauff in Varel. 1850. XXIV. 115—136.
Der chemiſche Unterricht auf der höhern Bürgerſchule. Von Prof. H. Graßmann in Stettin. 1850. XXV. 45—54.
Specielle Chemie. Allgemeine Chemie. Syſtematiſche Chemie. Chemiſches Laboratorium im Verhältniß zu einander und zu dem Zwecke des Unterrichts. Von Dr. Loth in Erfurt. 1853. XXXIII. 81—107.

7. Turnen.

Aphorismen über deutſche Turnkunſt. Von Kloſſ in Zeitz. 1843. VI. 218—229.
Gedanken und Vorſchläge über die Organiſation des Turnunterrichts. Von W. Langbein. 1845. XI. 89—110.
Bericht über den Turnunterricht in Volksſchulen nach Elias. Mitgetheilt von Pro Dr. H. H. Vögeli. 1846. XIV. a. 113—126.
Turnen in der höhern Bürgerſchule. Von W. Langbein. 1848. XIX. 301—311.
Gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht. Von W. Langbein. 1854. XXXVII. 33—46.
Die Spieß'ſche Turnmethode. 1854. XXXVII. 56—51.
In Sachen der Spieß'ſchen Turnweiſe. Von Director Kloſſ in Dresden. 1855. XXXIX. 104—109.

H. Univerſitäten.

Ueber die Gegenwart der deutſchen Univerſitäten. Anſichten und Wünſche von Dr. Mager. 1844. VIII. 444—459, 517—519.
Die Facultäten. Von Dr. Mager. 1846. XIV. b. 1—11, 17—35, 57—60.
Das philologiſche und pädagogiſche Seminar auf der Univerſität zu Göttingen. 1846. XIV. b. 129—136.
Entwurf eines Geſetzes über die Hochſchule des Cantons Bern. Nebſt einigen Bemerkungen von Dr. Mager 1847. XVII. b. 97—111.
Ueber die Nothwendigkeit eines philologiſchen Seminars im öſterreichiſchen Kaiſerſtaat. Von Prof. Ficker. 1846. XIV. b. 97—107.
Das Leben auf engliſchen Univerſitäten. 1841. II. 525—527.

Die Univerſities zu Oxford und Cambridge. Von Prof. Lyell in London. 1847. XVII. b. 33—48, 49—58.

Die königliche Univerſität zu Dublin und ihre Colleges. Von Dr. Kleinpaul in Altona. 1854. XXXVI. 321–344.

Die colleges und die universities in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Von M. Morgan F. Smead. 1847. XVII. b. 113–123.

Die alte Univerſität Köln. 1858. L. 86—106.

I. Vermiſchtes.

Ueber das dreifache Moment eines jeden Worts. Von Prof. Wedewer in Frankfurt a. M. 1858. XLVIII. 49—51.

Uebereinſtimmung mehrerer grammatiſcher Eigenthümlichkeiten der hebräiſchen und der franzöſiſchen Sprache. Von Dr. Mühlberg in Mühlhauſen. 1856. XLIII. 301—306.

Monatsberichte der Akademie der Wiſſenſchaften in Berlin. 1856. Philologiſches und Hiſtoriſches. 1857. XLVI. 369–376.

Mehrere Stellen in Herodots Geſchichte, verglichen mit ähnlichen und gleichen Stellen in der heiligen Schrift. Von Dr. Mühlberg in Mühlhauſen. 1846. XLII. 242—245.

Philologiſche Miſcellen. 1855. XL. 307—319.

Philologiſche Miſcellen. 1. Gerhard als Hiſtoriker. 2. F. Jacob. 3. Spengel, das philologiſche Seminar in München und die Ultramontanen. 4. Geſammelte Abhandlungen von E. v. Laſault. 1856. XLII. 74–82, 154–159.

Ueber die griechiſchen Myſterien. Von Schulrath Dr. Wehrmann in Stettin. XLIX. 165—189.

Ueber die Schreibekunſt unter den alten Griechen. Von Prof. Dr. Weishaup in Solothurn. 1852. XXX. 257—279.

Die Tragödie. Von Prof. Dr. Weishaupt in Solothurn. 1855. XL. 26—49.

Zur vergleichenden Syntax. Von Prof. H. Schweizer in Zürich. 1854. XXXVII. 159—160.

Zu Plutarch de Musica (über Terpandros). Von Dr. R. Volkmann in Stettin. 1856. XLII. 197 - 207. XLIII. 19–36.

Neue Leiſtungen für Homer. Von Dr. Volkmann in Stettin. 1858. XLIX. 94—112. 1857. XLV. 161—182. XLVI. 81—94.

Zur homeriſchen Texteskritik. Von Dr. Volkmann in Stettin. 1. Die Interpunktion. 1846. XLIII. 247—264.

Probe einer Ueberſetzung der Ilias nach neuen metriſchen Grundſätzen. Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal. 1851. XXVII. 40—54.

Gelegenheitsgedanken über Dr. Kühners Elementargrammatik der latein. Sprache. Von Rektor Straub in Muri. 1853. XXXIV. 135—164.

Die Anwendung der Reſultate der Sprachvergleichung beim lateiniſchen Unterricht. Von Prof. H. Schweizer-Siedler in Zürich. 1854. XXXXIX. 245—272.

Die Sentenzen-Sammlungen aus lateiniſchen Autoren. Von Prof. Dr. Queck in Sondershauſen. 1857. XLVI. 230–237.

L. Annäus Seneca. Litterariſch-pädagogiſche Skizze. Von Dr. Volkmann in Stettin. 1857. XLVI. 259–276.

Ueber Seneca's Troſtſchrift an Polybius. Von Dr. Volkmann in Stettin. 1858. XLVIII. 104–135.

Das litterariſche Frankreich. Von Oberl. Dr. Robolsky in Stettin. 1855. XL. 245–256, 369–387.

Die franzöſiſche Sprachforſchung im Gegenſatz gegen die deutſche. Von Dr. Robolsky in Stettin. 1856. XLII. 277–287. XLIII. 120–136.

Die Geſchichtſchreibung der Franzoſen ſeit der Reſtauration. Von Dr. Robolsky in Stettin. 1856. XLIII. 307–336.

Eine neue Ausgabe des franzöſiſchen Rolandsliedes. Von Dr. Robolsky in Stettin. 1857. XLV. 25–41.

Ueber die gegenwärtigen wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Zuſtände des franzöſiſchen Sprachſtudiums. Von Dr. Baumgarten in Coblenz. 1. Altfranzöſiſche Studien. 1857. XLVI. 241–258. 1858. XLVIII. 273–292.

Ueber das Grödner-Romaniſch. Von Dr. R. Volkmann in Stettin. 1856. XLII. 25–34.

Der Stil. Von Direktor Curtmann in Friedberg. 1853. XXXIV. 345 360.

Schellings Stil. Von Günther. 1857. XLV. 319–320.

Miscellen. Von Prof. H. Schweizer in Zürich. 1853. XXXIII. 148–153. XXXIV. 316–326.

F. A. Wolf und Göthe. Von Prof. Dr. Lothholz in Weimar. 1855. XXXIX. 120–132.

Ueber die hiſtoriſche Begründung der deutſchen Rechtſchreibung. Von Geh.-Rath Feldbauſch in Carlsruhe. 1855. XXXIX. 196–225, 289–306.

Die richtige Paſſattheorie iſt zuerſt aufgeſtellt von Hadley 1735 und nicht von Halley 1686. Von Profeſſor Dr. Emsmann in Stettin. 1855. XL. 158–162.

(Schluß der Pädagogiſchen Revue.)

Inhalt des funfzigſten Bandes.

I. Pädagogiſche Zeitung.

A. Culturpolitiſche Rundſchau.

Seite.

Oeſterreich. Staat, Kirche und Schule ..... 121—128
Württemberg. Die Convention mit dem römiſchen Stuhl vom 8. April 1857 ..... 128—132
— Aus den Erläuterungen des Württemberger Staatsanzeigers ..... 132—138
— „Die Zeit" über die Convention zwiſchen Württemberg und Rom 138—157
— Verhandlungen der Nürtinger Diöceſanſynode (30. Septbr. 1857) über die Folgen der Württemb. Convention für die evang. Kirche 157—159
— Die katholiſchen Convicte ..... 159—160

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

Die erſte Verſammlung mittelrheiniſcher Gymnaſiallehrer ..... 46— 47
Die Gymnaſiallehrer-Verſammlung in Aſchersleben am 30. Auguſt 1857 47— 52

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Zur Beſeitigung des Mangels an theologiſch gebildeten Gymnaſiallehrern. S. 1. Prüfungen für den einjährigen Militairdienſt. 276. Eilers: Meine Wanderung durch's Leben. 319. Ueber den Bildungszuſtand der Bevölkerung und die Förderung höherer Bildung in der Prov. Poſen. 322.

c. Mangelhafte Präparanden-Bildung. — Lehrpläne der ſtädtiſchen Schulen in Berlin. — Das K. Schullehrerſeminar in Berlin. — Ueber die ſchleſiſchen Seminare. S. 1. Verordnung über den Unterricht in der bibl. Geſchichte u. über die muſikaliſche Fortbildung der Volksſchullehrer. — Lehrmittel beim Religionsunterricht im Reg.-Bez. Liegnitz. 52. Eine Lection für die Verächter der Regulative. 166.

d. Höhere Bürgerſchulen. Programme: Stettin, Breslau, Neiße, Grünberg, Magdeburg, Aſchersleben, Halberſtadt, Burg, Siegen, Lippſtadt (Nachrichten über den Turnunterricht), Münſter. S. 4. Berlin (3), Nordhauſen, Erfurt, Elberfeld, Düſſeldorf, Cöln, Aachen, Crefeld, Mühlheim. 54. Königsberg (2), Danzig (2), Wehlau, Culm, Elbing, Inſterburg, Tilſit, Graudenz, Görlitz, Landshut, Aachen, Trier, Crefeld, Mühlheim, Düſſeldorf, Barmen, Lippſtadt, Siegen. 169. Berlin (2), Cüſtrin, Potsdam, Landsberg, Perleberg, Frankfurt, Brandenburg, Croſſen, Stralſund, Poſen, Lübben, Frauſtadt, Burg,

Mühlhausen. 241. Königsberg (2), Tilsit, Elbing, Memel, Danzig, Insterburg, Breslau (2), Grünberg, Neisse, Posen, Bromberg, Meseritz, Halle. 276. Magdeburg, Halberstadt, Erfurt, Aschersleben, Nordhausen, Stettin (2), Siegen, Gollnow. 324.

Besoldungsetats der höheren Schulen in Berlin. 53. Die Organisation der mittlern Bürgerschule. 165. Die prämiirten Eleven der Bau-Akademie aus der h. Bürgerschule. 241. Der Handelsminister und die höhern Bürgerschulen. 273.

e. Gymnasien. Programme: Hamm (Jubiläum), Stettin, Stralsund. 8. Bromberg, Ostrowo, Trzemeszno, Posen, Greifswald, Marienwerder. 57. Danzig, Deutsch Crone, Conitz, Lyck, Rastenburg, Thorn, Tilsit, Braunsberg, Gleiwitz, Treptow a. R., Rössel, Spandau 172. Stolp, Putbus, Anclam, Neu-Stettin, Stargard, Greiffenberg, Cöslin, Berlin (4), Neu-Ruppin, Guben, Luckau, Züllichau, Cottbus, Sorau, Königsberg, Potsdam, Frankfurt, Prenzlau, Brandenburg, Pforta, Demmin. 243. Breslau (3), Brieg, Glogau, Görlitz, Hirschberg, Lauban, Liegnitz (2), Oels, Ratibor, Schweidnitz, Posen, Krotoschin, Lissa, Wittenberg, Torgau, Stendal, Schleusingen, Roßleben, Salzwedel, Quedlinburg, Nordhausen, Naumburg, Mühlhausen, Merseburg, Magdeburg (2), Halberstadt, Erfurt, Eisleben, Halle (3), Heiligenstadt, Danzig, Greifswald. 280. Bielefeld, Burgsteinfurt, Dortmund, Gütersloh, Hamm, Herford, Minden, Soest, Stettin. 326.

Die Breslauer Universität als Bildungsstätte angehender Schulmänner. 58. Die Direction des k. Semin. für Gelehrtenschulen in Breslau. 241. Prädikate für Prüfungsarbeiten. 279. Gesellschaft für das Studium der neuern Sprachen. 326. Cottbus: Die wendische Sprache. 324.

f. Briesen, Erziehungsinstitut. 11.

g. Die Taubstummen-Anstalten in der Provinz Westphalen. 59.

K. Sachsen. Annaberg, Progymn. und Realschule. 11. Die K. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden. 175. Leipzig, Realschule. Bürgerschule. 244.

Hannover. Hannover, Höh. Bürgerschule. Celle, Gymnasium. 245. Theologisches Ephorat. 326.

Mecklenburg. Deutsch-philologisches Seminar in Rostock. 327.

Holstein. Altona, Gymnasium. 245. Programme: Glückstadt, Meldorf, Plön, Flensburg, Hadersleben, Schleswig, Ratzeburg, Kiel. 14. Kiel, pädagogisches Seminar. 15. Die Schulzustände in Holstein. 16. Die Beschwerden der Herzogthümer. 18.

Schleswig. Zustände in den Gelehrtenschulen. 328.

Oldenburg. Oldenburg. Höh. Bürgerschule. 246.

Braunschweig. Helmstädt, Gymnasium. 246. Das höhere Unterrichtswesen. 328.

Großherz. Sachsen. Weimar, Gymn. 177. Modification des Abiturientenexamens am Gymn. 178. Allgem. deutsche Lehrerversammlung in Weimar 1858. S. 330. Eisenach. Realgymnasium. 336.

Sachsen-M.-H. Saalfeld, Realschule. 336.

Sachsen-C.-G. Gotha, Realgymn. 246.

Sachsen-A. Altenburg. Seminarordnung. 341.

Schwarzburg. Sondershausen, Gymnasium. 246.

Kurhessen. Cassel, Abänderung der Maturitätsprüfung am Gymn. 12. Cassel, Programm der Realschule. 181. Vom kurhessischen Gymnasialstreit. 184.

Großh. Hessen. Mainz, Gymn. 187.

Freie Städte. Frankfurt a. M., Programm der Musterschule: Die Jugendlectüre der Vorzeit. 178. Hamburg. Johanneum. Akademisches und Realgymn. 247.

Württemberg. Das Volksschulgesetz. Eine französische Schule. 65. Aus den Kammern. 341.

Baden. Höhere Bürgerschulen: Baden, Mannheim. 61. 247. Besserstellung der Volksschullehrer. 190.

Oesterreich. Vorlage zur Prüfung des Gymnasiallehrplans. 68. Zurücksetzung

der Proteſtanten. — Zulaſſung zu den Semeſtral-Prüfungen. — Handelsakademie in Wien. — Höhere Handels-Lehranſtalt in Prag. 342.
Schweiz. Zürich, Eidgen. polytechniſche Schule. 191. Bern, Cantonsſchule. — Unterrichtsplan für die reform. Primarſchulen. 343.
Dänemark. Klagen über Univerſitätszuſtände. 21.
England. Conferenz über das Unterrichtsweſen. 22.
Frankreich. Umgeſtaltung des Collége de France. — Die Frage in Betreff der theologiſchen Facultäten. 24. Rundſchreiben des Miniſters. 344.
Rußland. Unterrichtsweſen — Gymnaſien in Polen. — Mediciniſche Facultät in Warſchau. 26.
— Petersburg, Annenſchule. 27.
Italien. Rom. Schließung des franz. Penſionats. 29.
Spanien. Das neue Unterrichtsgeſetz. 29.
Griechenland. Das Unterrichtsweſen. 31.

D. Chronik der Univerſitäten.

Münſter. Erweiterung der Gerechtſame. 345. Schriften der Univerſitäten zu Bonn und Greifswald. 174.
Jena. Rückblick auf die Jubelfeier. 345.

E. Perſonalchronik.

Preußen. 37. 161, 249, (Jubiläum des Geh. R. Dr. J. Schulze) 283.
Bayern. Hannover. 162. **Oeſterreich. Mecklenburg.** 250.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Die alte Univerſität in Köln ..... 86—106
Die lateiniſche Schule in Rauden..... ..... 106—114

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die Gymnaſialreform in Oeſterreich. (Die Zeit.)..... 209—218
Ueber allgemeine Schulordnungen. Von Dr. Roth in Stuttgart. (Württemberger Correſpondenzblatt.)..... 218—229
Ueber Gymnaſialreform. (Die Zeit.)..... ..... 229—233

E. Ueberſicht der Schulſchriften.

Das Weſen und die Stellung der Mittelſchule. Von J. Schauer. (Programm 1858 der Bürgerſchule zu Fürſtenwalde.)..... 192—206

VI. Archiv des Schulrechts.

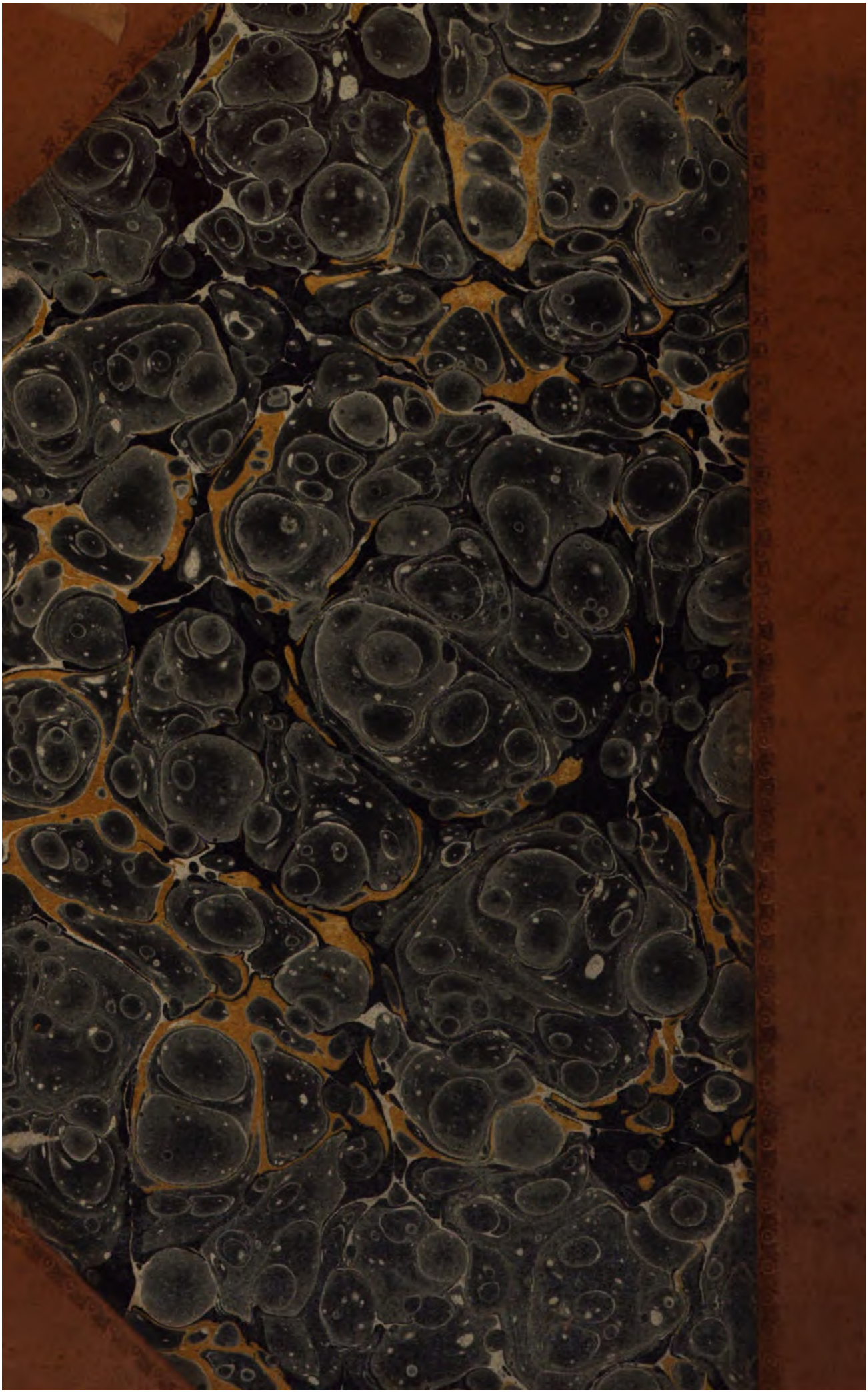
Preußen. Inſtruction, betr. die Einrichtung und Leitung des mit dem Pädagogium des Kloſters U. L. Fr. zu Magdeburg verbundenen Candidaten-Convicts... ..... 38— 42
— Haus-, Studien- und Lebens-Ordnung für die Mitglieder des Candidaten-Convicts am Pädagogium in Magdeburg ..... 42— 43
— Bekanntmachung vom 20. Febr. 1858, betr. die Bedingungen der Aufnahme von Zöglingen in die K. Landesſchule Pforta..... 285—301

Bayern. Verordnung vom 18. Mai 1857, die Schullehrer des Kgr. Bayern betr. ..... 251—272, 301—306
Holstein. Normativ für eine Maturitätsprüfung der Abiturienten auf den höheren Lehranstalten des Herzogthums Holstein. 9. Decbr. 1857. ..... 233—239
Holstein und **Lauenburg.** Normativ für die Prüfung der an der Universität Kiel studirenden Candidaten des Lehramts ..... 76— 83

V. Pädagogische Bibliographie.

S. 43, 83, 115, 206, 239, 272, 307.

VI. Miscellen.

Gesammt-Frequenz der Preußischen Gymnasien 1856 und 1857 ..... 163—164
Philologische Preisaufgabe der Akademie der Wissenschaften in Wien ..... 317—318
Verzeichniß der Abhandlungen in der Pädagog. Revue, 1. bis 19. Jahrgang, Band I. bis L. ..... 351—374

Schluß der Pädagogischen Revue.