Das

Erziehungs- und Unterrichtswesen

in den russischen Ostseeprovinzen.

Verhandlungen von Schulmännern

in den pädagogischen Beilagen des Inlandes,

Jahrgang 1849.

In besonderem Abdrucke herausgegeben

von

Th. Thrämer,

Hofrath, Oberlehrer der Religion, der griech. und hebr. Sprache am Gymnasium zu Dorpat der gelehrten estnischen Gesellsch. daselbst, sowie der ehstländ. literär. Gesellsch. zu Reval, der kurländ. Gesellsch. für Literatur und Kunst zu Mitau und der Gesellsch. für Geschichte und Alterthumskunde der Ostseeprovinzen zu Riga Mitglied.

Acc. 46, 398.

BIBLIOTH. ACADEM. DORPAT.

Dorpat, 1849.

Zu beziehen durch **Franz Kluge** in **Reval** und **Dorpat**, und **Rud. Hartmann** in **Leipzig**.

Im Namen des General-Gouvernements von Liv-, Ehst- und Kurland gestattet hiemit den besonderen Abdruck der vier pädagogischen Beilagen zum Jahrgang 1849 des Inlandes.

E. G. v. Bröcker, Censor.

Nr. 210. Dorpat, den 21. December 1849.

Gedruckt bei H. Laakmann in Dorpat.

Inhalt der pädagog. Beilagen 1849.

1. Abhandlungen und Vorträge sammt Anfragen und Vorschlägen.

Die bisherigen Leistungen der pädag. Beilagen des Inlandes (in systemat. Uebersicht nebst dem Verzeich. d. bisher. Mitarbeiter). * 1

Ueber das Fach- u. das Klassenlehrersystem.
Domschulk. Herweg in Riga. 14

Ueber das Lesen der latein. u. griechischen Schriftsteller in den beiden oberen Klassen der Gymnasien.
Ok. Dr. Mohr in Dorpat. 23.

Der Leseunterricht. Kreisk. Rußwurm in Hapsal. 27

Was heißt rechts herum? Eine Anfrage.
Gymnk. Riemschneider in Dorpat. 38

Verhandlungen über diesen Gegenstand. T. u. B—s. . . 40. 84

Ein Vorschlag in Beziehung auf die inländ. Schulschriften. . * 49

Ueber den Umfang u. die Grundsätze der Erziehung auf Schulen, Schulrede. Dir. Dr. Haffner in Dorpat. 50

Welche Beschränkung muß man sich bei der Erlernung einer fremden Sprache auferlegen? Schulvorsteher A. v. Kiel in Riga. 62

Unzuverlässigkeit der Schilderung von Kindheitsempfindungen aus der Erinnerung Erwachsener. 85

Wünsche mehrerer Elementarlehrer in Bezug auf ein etwa abzufassendes Elementarschulbuch. 90

Inwiefern eignet sich auch der eigentliche Inhalt der Schulwissenschaften zu einer Behandlung in diesen Blättern? . . . * 97

Ueber den nachtheiligen Einfluß der ungeordneten Lectüre auf die Jugend, Schulrede. Ok. Santo in Dorpat. 100

Entwurf einer Satzlehre als Vorstufe zur Stylleh re.
Ok. Thrämer in Dorpat. 113. 169

Noch ein Wort über die Schulandachten.
Ok. Weber in Reval. 135. 145

Vorschlag eines fortschreitenden Lehrganges des Gesangunterrichtes in den Elementar- u. Kreisschulen.
Kreisschulinsp. Dr. Oettel in Dorpat. 160

Ueber ein Paar Mängel des häusl. Unterrichtes.
Aus Ehstland eingesandt 186

2. Mittheilungen.

Zur Erinnerung an den OL. u. Privatdocenten Dr. Hansen, gest. am 3. Mai 1849. . . . . * 65
Die Erziehungsanstalten der Jesuiten in Freiburg (aus den Mittheilungen eines reisenden Landsmannes zu E. d. J. 1847) . 87

3. Schulnachrichten.

Lehrpläne. 45
Lehrbücher: Fränkel initia Romae, Reich Leitf. d. Erdbeschr. rc. 45
Pawlowsky deutschruss. Wörterbuch, Fränkel latein. Conjugationstabellen. 95
Flemming kl. russ. Sprachlehre. 144
Schulschriften (vgl. S. 49): Mohr, Nikolitsch, Harmsen, Rosenfeldt. 46
Arroneet. 95
Ausländ. Zeitschriften in Beziehung auf Inländisches:
Hippius Zeichenunterricht, Thrämer Gesch. d. deutschen Sprachstudiums. 45
Nerling Lehrb. d. ebenen Geometrie. 143
Schülerzahl der öffentlichen u. einiger Privatschulen in den Ostseeprovinzen zu Ende d. J. 1848 (sammt den Namen der Elementarlehrer u. -Lehrerinnen). . . . . 42, vgl. 96, u.
Städtischer Schulbestand in den Ostseeprovinzen zu Ende d. J. 1848. 44
Uebersicht der Privatlehr- u. Pensionsanstalten für d. männl. Geschlecht. 92
Veränderungen im Schulpersonale. 46. 95. 144
Amtsbestätigungen. 48. 95
Beförderungen. 48. 95
Orden. 48
Gratificationen. 95
Lehrerprüfungen. 48. 96
Schulerlaubniß. 96
Adeliche Kreissch. zu Arensburg. 48
St. Annensch. in Petersburg. 95
Hörschelmannsche Anstalt in Werro. 144

Briefwechsel 96. Zur Nachricht 96. Lehrer gesucht 96

Die bisherigen Leistungen der pädagogischen Beilagen des Inlandes.

Wie der Wanderer, wenn er eine Strecke Weges zurückgelegt hat, nicht bloß ruhelos hinausschaut auf das, was noch vor ihm liegt, sondern auch immer zwischendurch stehen bleibt und den Blick auf der zurückgelegten Strecke ruhen läßt, so auch thut es bei einem vollbrachten Werke des Geistes Noth, nicht bloß immer in die Zukunft zu schauen und was sie bringen möchte, was in ihr noch zu thun wäre, sondern auch von Zeit zu Zeit betrachtend zu verweilen bei dem, was schon geleistet worden ist. Denn es gilt namentlich auf dem pädagogischen Arbeitsfelde, nicht bloß immer Neues vorzubringen, sondern ebenso sehr, sich auch des schon Vorgebrachten zu erinnern, gute Vorschläge zu erneuern, gute Vorsätze zu befestigen, das gute Alte der Erfahrung wieder vor die Seele treten zu lassen. Und daß die pädagogischen Beilagen der letzten drei Jahrgänge des Inlandes manches Beherzigenswerthe der Art gebracht haben — der Herausgeber vermag es um so unbefangener auszusprechen, als er die Leistungen immer als ein gemeinsames Unternehmen und Werk der gesammten inländischen Lehrerwelt angesehen hat. Haben sich freilich auch noch nicht alle in gleicher Weise daran betheiligt, so ist denn doch schon von verschiedenen Seiten her etwas dafür gethan worden. Was und wieviel aber geschehn ist, das wird sich am besten aus einer sachlich geordneten Uebersicht dessen ergeben, was die drei letzten Jahrgänge gebracht haben. Wenn damit auch nicht dem Urtheile über den verschiedenen Werth des Einzelen vorgegriffen werden soll, so ergibt sich aus einer solchen Zusammenstellung denn doch schon soviel, daß das Interesse derer, welche Mittheilungen gemacht haben, sich durch verschiedene Gebiete, ja durch den ganzen Mannigfalt der pädagogischen Aufgaben und Fragen hindurchbewegt hat. Wo aber noch Lücken sich ergeben sollten, da wird eben diese Uebersicht dazu dienen können, die Aufmerksamkeit auf die noch nicht erörterten Partien zu richten; wie die bei Beginn der pädag. Beilagen mitgetheilte Sammlung von Sätzen nnd Behauptungen in ihrer Art dazu dienen sollte und gedient hat, den Stoff gleichsam flüssig und den Sinn für dergleichen Mittheilungen rege zu machen, so kann eine solche Uebersicht wiederum in ihrer Art für den gleichen Zweck wirken, indem sie die Aufmerksamkeit theils auf schon Besprochenes und die Nothwendigkeit einer erneuerten Erörterung desselben zurücklenkt, theils auf die noch fehlenden Mittelglieder, die noch nicht besprochenen Vorfragen wie Folgeglieder hinleitet.

In dieser sachlich geordneten Uebersicht sind zuerst vorzuführen A) diejenigen Mittheilungen, welche das **Dasein u. Erscheinen der pädag. Beilagen selbst, ihre Absicht und den einzuschlagenden Weg** besprechen. Darüber gibt vor allem Auskunft

1) Das **Programm** zu Anfange der **1.** Beilage d. J. **1846**, sowie zum Theil das Vorwort ebendaselbst (vgl. S. **139**); auch d. J. **1848** brachte ein Vorwort und in demselben einzele Ergänzungen.

2) **Stoff zur Besprechung** ward ebenfalls in der **1.** Beilage **1846**, S. 8 ff. reichlich vorgeschlagen; es finden sich daselbst **117** Sätze und Fragen, in sechs Gruppen geordnet, wie dieselben auf eine erlassene Aufforderung von verschiedenen Seiten her eingelaufen waren; und wie anregend diese Mittheilung gewirkt, ergibt eine Vergleichung jener vorgeschlagenen Thesen mit nachfolgender Uebersicht, woraus ersichtlich, daß nicht wenige derselben auch wirklich in kürzeren oder längeren Aufsätzen eine Behandlnng gefunden haben.

3) Wenn dabei auch gewisse mehr oder weniger verbreitete Verkehrtheiten mußten zur Sprache gebracht werden, so wurde 48, 8*) mit einer alten Erfahrung aus dem J. **1761** darauf hingewiesen, wie man sich schon müsse darauf gefaßt machen, daß eine allgemein und sachlich gehaltene Polemik immer auch von Einzelen werde mißverstanden und als bloßer Angriff auf Einzeles und einzele Persönlichkeiten genommen werden.

4) Außer den in §. 2 erwähnten Sätzen und Fragen wurden auch späterhin geäußerte Wünsche in Bezug auf zu liefernden Stoff bereitwillig zur Mittheilung aufgenommen, man vgl. die drei Schreiben 48, **145** ff.; und

5) auch insofern für Erweiterung des Stoffes gesorgt, als die einheimischen Bf. von etwanigen Druckschriften in Angelegenheiten der Jugend- und Volksbildung um deren Einsendung für den Zweck einer Besprechung derselben in den pädag. Beilagen ersucht wurden.

6) **An die HH. Mitarbeiter** wurden (46, 48. 80. **139**) Worte der Verständigung gerichtet, insbesondere 47, 57 ff. hinsichtlich der Aufnahme eingesandter Artikel; auch ward 46, **116** gesucht, nicht minder als die Lehrer die HH. Geistlichen in das pädag. Interesse und die Mitwirkung zu den pädagog. Beilagen zu ziehn.

7) Von den Mitarbeitern mußten zur Zeit noch wesentlich **die Leser** unterschieden werden, ein Unterschied, der in dems. Maße schwinden wird, als das ganze Unternehmen zu einem recht gemeinsamen des Lehrerstandes sich entwickelt, bei welchem nicht der einen Seite die Ansprüche und der anderen die Leistungen zugetheilt sind, sondern jeder Theil nur in dems. Maße Ansprüche machte, als er auch selber etwas leistet. Die an die Leser gerichteten Aufforderungen und Bekanntmachungen betrafen vorerst eben nur ein äußerliches Verhältniß des Publikums zu den pädag. Beilagen, wie es zum Bestehen derselben aber zur Zeit doch wesentlich gehörte, solange der Lehrerstand dies Bestehen noch nicht aus eigenen Mitteln und in eigenem Interesse festge-

*) Die 3 Jahrgänge 1846 b. 1848 der Beil. werden im Folg. durch 46. 47. 48 bezeichnet; die Zahl hint. d. Komma gibt d. S. an.

stellt hatte; es ward z. B. um rechtzeitige Einzahlung der Pränumeration gebeten, der Ort, wo dieselbe in den verschiedenen Städten einzuzahlen sei, angegeben, es wurden alle Freunde unserer Bestrebungen ersucht, in ihren Kreisen Subscribenten zu sammeln ꝛc. 46, 136. 47, 7. 48, 7. 139; vergl. in Betreff der HH. Geistlichen auch noch 46, 116. Solche und ähnliche Bemühungen und Aufforderungen fallen der Red. nach getroffenem Uebereinkommen in Zukunft nicht mehr zur Last, sie kann sich ganz und ungestört den inneren Angelegenheiten ihres Wirkungskreises widmen.

B) Wir gehn zu der Angabe derjenigen Mittheilungen über, welche **die Pädagogik im Allgemeinen** betrafen.

8) Zuerst **Werth und Geltung der Pädagogik.** Hier ward die Frage besprochen, welche Geltung die Pädagogik in unseren Tagen habe 46, 117 ff.

9) In Beziehung auf den Widerstreit der Meinungen unter den Pädagogen ward ein Ausspruch König Friedrich Wilhelms 3. von Preußen beigebracht 46, 122 ff.; eine mehr scherzhafte Behandlung fand dieselbe Sache in einem Gedichte unter der Ueberschrift: consilium paedagogicum 48, 143 ff.

10) Es wurden ferner die **Mittel zur Förderung der Pädagogik** besprochen. Unter denselben trat obenan die wechselseitige mündliche Erörterung pädag. Fragen. In dieser Beziehung ward ein Aufsatz Herbarts über die Bedingungen, unter welchen pädag. Discussionen nützen, 47, 149 ff. mitgetheilt.

11) Da als das Hauptmittel zur Belebung solcher gemeinschaftlichen Erörterungen regelmäßige pädagogische Zusammenkünfte sich herausstellten, so wurden auch in Bezug auf die zweckmäßige äußere Form derselben Vorschläge gemacht (Tacitus über pädag. Zusammenkünfte und ein Vorschlag zur Güte 48, 135 ff.).

12) Auch Geschichtliches über pädag. Zusammenkünfte ward gegeben, erstlich in Betreff der pädag. Gesellschaften in Preußen und speciell in Berlin 47, 135;

13) alsdann in Betreff der einheimischen pädag. Zusammenkünfte, namentlich in Dorpat, deren zweite (46, 125 ff.), dritte (47, 97 ff.) und vierte Jahresgeschichte (48, 133 ff.) mitgetheilt ward (man vergl. zu den daselbst aufgeführten Einrichtungen dieses pädag. Kreises das über die Umlaufbücher desselben (zum Eintragen von Bemerkungen und Erfahrungen) Gesagte 47, 132 ff.

14) Ueber andere einheimische Zusammenkünfte der Art konnte zur Zeit nur erst von Pernau etwas berichtet werden 47, 116. Man vgl. jedoch 47, 101 u. 48, 30 über Reval, Arensburg u. St. Petersburg.

15) Demnächst ist zu berichten, inwieweit **die allgem. Grundsätze der Pädagogik** sind besprochen worden. Dies geschah zunächst in Veranlassung d. neuen Pestalozzithumes, wie es sich bei den Pestalozzifeiern des J. 1845 u. 1846 geltend zu machen suchte 46, 49 ff.

16) Es ward besprochen die Forderung der Entwickelung zur Selbstthätigkeit 46, 50 ff., und insbesondere, wie man dem Kinde nicht alles begreiflich machen könne und dürfe 46, 88;

17) ferner die Forderung d. Kraftübung u. formalen Bildung 46, 54 ff., im Zusammenhange womit 46, 116 auf die Skrofeln als eine Ursache der Frühreife d. Geistes hingewiesen wurde.

18) Ebenso wurden besprochen auch die übrigen in neuerer Zeit aufgestellten pädag. Grundsätze: die Nothwendigkeit der unmittelbaren Anschauung 46, 58 f.;

19) die Bedeutsamkeit von Zahl, Form und Sprache als Universalbildungsmitteln 46, 59 f.;

20) endlich die Nothwendigkeit einer naturgemäßen (46, 61), allseitigen (46, 62) und harmonischen (46, 63) Entwickelung der menschlichen Anlagen.

21) Die Frage nach den Anlagen führte auf d. Frage nach der Erkennbarkeit d. Anlagen u. somit auf die Phrenologie 48, 105 ff.;

22) ferner auf die Abwägung des Werthes der verschiedenen Anlagen und Leistungen im Verhältnisse zu einander, in welcher Beziehung besonders der Werth anhaltenden Fleißes bei minderen Fähigkeiten geltend gemacht wurde 46, 88.

23) Legten wir uns bei solchem Werthe der Pädagogik als Wissenschaft, bei solchen Mitteln zu deren Förderung und bei solchen allgemeinen Grundsätzen derselben die Frage vor, welcher **Fortschritt des Erziehungs- u. Unterrichtswesens** denn **in neuerer Zeit** in Wirklichkeit zur Erscheinung gekommen sei, so ergab sich ein solcher allerdings unläugbar schon allein bei der Schilderung des Gegensatzes, wie er zwischen den Volksschulen der älteren und der neueren Zeit besteht 46, 40 ff.

24) Indeß mußte das Rühmen von manchen Seiten her doch auch als ein voreiliges und übertriebenes erscheinen, wenn minder günstige Urtheile über das Ergebniß der heutigen Erziehung von Männern wie Fr. v. Raumer vorlagen 48, 143.

25) Es drängte sich einem damit die Frage nach dem Werthe der Bildung überhaupt auf (Ist Bildung ein Schutzmittel vor Verbrechen? 46, 134);

26) und im Zusammenhange mit deren Beantwortung die Erkenntniß, daß unsere Jugend vor allem zu einer tüchtigen Gesinnung heranzubilden sei 46, 73 ff.

27) Auf ähnliche Ergebnisse führte die Darlegung des eigentlichen Wesens und der eigentlichen Bedeutung Pestalozzi's [gegenüber den im neuen Pestalozzithume (46, 49 ff.) und namentlich bei Gelegenheit der Pestalozzifeste und -Stiftungen (46, 33 f.) geltend gemachten Principien der Erziehung und Bildung], wie solche Darlegung 46, 73 ff. versucht wurde, man vgl. das 46, 33 ff. über seine Lebensschicksale Gesagte.

Dies unsere bisherigen Mittheilungen über Bedeutung, Grundsätze und geschichtliche Entwickelung der Pädagogik im Allgemeinen.

C) Wir führen jetzt dasjenige auf, was als **Einzelnes zur Theorie der Pädagogik** in den pädag. Beilagen ist besprochen worden.

† 28) Erstlich **die Erziehung** in ihrem Unterschiede vom Unterrichte. Außer der allgemeinen Forderung, die Jugend zu einer

tüchtigen Gesinnung heranzubilden (46, 73 ff.), stellte sich hier die Pflicht der Eltern heraus, die zarteren Kinder nicht sorglos den Kindermädchen zu überlassen 48, 140.

29) In Rücksicht auf die Erziehung von Knaben wurde auf das Mangelhafte einer bloßen weiblichen Leitung derselben hingewiesen 48, 141 ff.;

30) in Rücksicht auf die weibliche Jugend aber auf eine namentlich im Bürgerstande verbreitete verkehrte Ansicht von dessen künftiger Bestimmung 48, 77 ff.

† 31) Einen viel größeren Raum nahmen natürlich die Mittheilungen in Bezug auf den **Unterricht** ein. Es ward **der häusliche Unterricht** als Vorbereitung auf Schule und Leben besprochen 47, 49 ff.

32) In höherem Grade noch zog **der Schulunterricht** die Aufmerksamkeit auf sich. Auf Verschiedenes, was noch unserem Schulwesen im Allgemeinen Noth thut, ward 48, 63 f. hingewiesen.

33) Der languor scholasticus ward 47, 87 behandelt;

34) der zu große Anwachs des Lehrstoffes für die Gelehrtenschulen (namentlich in Rücksicht auf Erdbeschr. u. Gesch.) 46, 81 ff.

† 35) **Die verschiedenen Schulsysteme** ferner wurden 46, 109 ff. besprochen, wobei dem Fachlehrersystem der Vorzug vor dem Klassenlehrersysteme gegeben ward.

† 36) Ebenso wurden **die verschiedenen Schulgebiete** der Betrachtung unterzogen. Erstlich **das öffentliche Schulwesen überhaupt** nach seiner Entwickelung in Rußland seit Peter dem Großen bis in den Anfang der Regierung Alexanders I. 46, 137 ff. 145 ff., vgl. Briefwechsel 47, 60.

37) Alsdann **die Volksschulen.** Es ward die Volksschule der ält. u. der neueren Zeit in ihrem Gegensatze geschildert 46, 40 ff.;

38) es ward in Bez. auf das Landschulwesen der Plan zu der Parochialschule für d. Kirchsp. Rauge in Livl. vorgelegt 47, 9 ff.;

39) es ward das Volksschulwesen in Preußen 48, 87, in Frankreich 48, 80 ff. vgl. 92, und der Zustand der Heimatlosen in der Schweiz 48, 41 ff. (nach Mittheilungen eines reisenden Landmannes besprochen).

40) Ferner **die Kreisschulen.** Hier ward der neue Lehrplan für die aus zwei Klassen bestehenden Kreisschulen des Dorpater Lehrbezirkes mitgetheilt und einer Beurtheilung unterzogen 47, 61 ff.;

41) es ward die Behauptung aufgestellt, daß schwachbesuchte Kreisschulen von 2 Klassen nicht weniger Mühe machten als stark besuchte 48, 74 f.

42) Darauf **die Gelehrtenschulen.** Hier ward der große Anwachs des Lehrstoffes 46, 81 ff. und die nachtheilige Folge desselben 47, 87 besprochen.

43) Endlich **die Hochschulen.** Hier wurden Lebensbilder nach gedruckten und mündlichen Mittheilungen geliefert: 1) Das Bild eines französischen u. eines deutschen Geschichtslehrers (Michelet u. Ranke) 47, 105 ff.; 2) eine Schilderung Rosenkranzens und der Univ. Königsberg 48, 17 ff. 33 ff.

† Es folgen jetzt **die verschiedenen Lehrfächer.** In dieser Beziehung wurde Folgendes besprochen:

44) Die Syllabirmethode des **Leseunterrichtes** 48, 4 ff.

45) **Religionsunterricht:** Einige Ursachen der Unwirksamkeit desselben, insbesondere in Bürgerschulen 47, 1 ff. 12 ff.

46) **Sprachstudium überhaupt:** Die Nothwendigkeit des Uebersetzens aus dem Stegereife 46, 88.

47) Das Lateinische und die neueren Sprachen im Vergleiche ihrer Bedeutung als Bildungsmittel 48, 88.

48) **Die alten Sprachen:** Der Mißbrauch, welcher mit den deutschen Uebersetzungen alter Schriftsteller getrieben wird 46, 77 ff.

49) Der Zweck u. d. Beschaff. d. latein. Lesebücher 48, 116 ff.

50) Das Griechische als Schulwissenschaft (verschiedenes Verfahren in Hannover und in Rußland) 47, 7.

51) **Die deutsche Sprache u. Literatur.** a) Deren Zustand: Ihr gegenwärtiger Verfall 48, 121 ff., vgl. über das Undeutsch der deutschen Gelehrten 48, 88.

52) Das Fremdwörterunwesen 46, 17 ff., vgl. S. 48 u. 47, 8; über die Fremdwörter im Munde unserer Halbgebildeten 46, 135; was für die Sprachreinigung in Preußen geschieht 48, 88.

53) Einzele landschaftliche Eigenheiten (Ehstlands und Oesels: die Würde-vollen) 47, 8.

54) Die deutsche Sprache b) nach ihrer Eigenthümlichkeit betrachtet: Die schwache Biegung der deutschen Hauptwörter 47, 25 ff.

55) Einzele deutsche Redensarten 58, 148.

56) Welches Ansehn soll gelten zur Entscheidung von Streitfragen auf dem Gebiete der deutschen Sprachkunde? 47, 73 ff.

57) Die deutsche Spr. c) als Lehrgegenstand betrachtet: Die Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbes. fr. Unterrichtsmethodik seit der Reform. 48, 49 ff. 65 ff. (vgl. d. Bericht. 48, 76.)

58) Der Zweck der deutschen Lesebücher 47, 114 ff.

59) Die Correctur der schriftlichen Arbeiten 47, 89 ff.

60) Die Uebung der freien mündlichen Rede insbesondere auch durch Uebersetzen aus dem Stegereife 46, 88.

61) Das Studium des Altdeutschen auf der Univ. Dorpat 47, 7.

62) **Die Realfächer:** Die Methodik des Unterrichtes in Erdbeschreibung u. Geschichte 46, 81 ff. (1. Art.); 47, 121 ff. (2. Art.) Der Unterrichtsgang in der Erdbeschr. insbesondere 47, 102 ff.

63) Der Lehrgang der Naturgeschichte für 2 Klassen 47, 77 ff. (Beurtheilung der alten Lehrweise und Vorschlag einer neuen.)

64) Endlich der **Unterricht in den Künsten:** die Nothwend. d. Erhebung desselben zu einem allgem. Bildungsmittel 46, 135 f.

65) Der erste Unterricht im Gesange 48, 20 ff.

66) Die gewöhnliche Weise des Musikunterrichtes 46, 80 ff. u. Vorschlag einer besseren Lehrweise 46, 101 ff. (Vgl. den Bericht über den Fortgang der rationellen Weise des Musikunterrichtes 47, 137 ff.)

67) In Betreff des Zeichenunterrichtes wurden Proben aus einem Werkchen über Kunst u. Kunstschulen gegeben, das der ZeichenL. Hippius in Petersburg f. Schulen herauszugeben beabsichtigte 47, 33 ff.

† Wir gehn zu den **Schuleinrichtungen** im Einzelen über.

68) Es ward untersucht, worauf sich die Disciplin in höheren Schulen stützen müsse 48, 9 ff., vgl. S. 47.

69) Es ward hinsichtlich des aus der Schule Plauderns die alte und die neue Zucht einander gegenübergestellt 48, 16.

70) Ueber das Schulgebet ward 48, 43 ff. gesprochen;

71) über den Gebrauch des Lobes in den Klassentagebüchern im Verhältnisse zur Anwendung des Tadels 48, 147 f.;

72) über das Verkehrte halbjährlicher Versetzungen bei Jahreskursen 48, 90;

73) über Verwaltung der Schulstipendien 47, 55;

74) über Schulprüfungen 47, 152;

75) über das Unzweckmäßige der gegenwärtigen Einrichtung der Abiturientenprüfung 48, 89 (Stimmen aus Deutschland);

76) üb. d. zweckmäßigere Einricht. uns. Schulbücher 48, 46 ff.;

77) endlich über die Gymnasialprogramme sowohl im Allgemeinen 48, 90, als insbes. über d. ostseeländ. Schulschriften 48, 28 ff.

† Noch ein specieller Gegenstand aus d. Gebiete d. Pädagogik, der behandelt wurde, waren endl. **die Lehrer** selbst. Von d. nothwend. **Bedingungen einer tüchtigen Wirksamkeit derselben** wurden besprochen:

78)a) Die Liebe zur Sache u. die Lebendigkeit des Geistes, welche mehr gelte als Gelehrsamkeit 46, 88;

79) b) das tägliche eigene Fortlernen 46, 88;

80) c) endlich eine zweckmäßige Ferienbenutzung 48, 93 ff.

81) Von den **Hindernissen einer gesegneten Lehrthätigkeit** wurde namentlich die Lehrereitelkeit 48, 89 zur Sprache gebracht.

82) In Beziehung auf **die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes bei uns** ward Folgendes besprochen: a) Die verschiedene Art der staatl. Fürsorge im Auslande u. in Rußland 46, 129 ff.

83) b) das Wünschenswerthe einer allgemein angewandten Bezeichnung des Erbadels an den deutschen Familiennamen in Folge der neuen Gesetzesbestimmungen über Erbadel 47, 43 f.

84) c) Ward ein einheimisches Beispiel von Anhänglichkeit früherer Zöglinge mitgetheilt 47, 47;

85) d) über einzele Gouvernantenschicksale berichtet 47, 56;

86) e) endlich eine Zusammenstellung der Verordnungen über die Prüfung der Privatlehrer gegeben 47, 117 ff.

D) Es ist nunmehr zu erwähnen, was Geschichtliches aus dem Gebiete der Pädagogik zur Mittheilung gekommen ist.

a) Erstlich **das Ausland betreffend:**

87) Hinsichtlich der geschichtl. Mittheilungen über das Volksschulwesen verschiedener Zeiten und Länder vgl. §. 37. 39 dieser Uebersicht;

88) hinsichtlich Pestalozzi's, der Pestalozzifeste und -Stiftungen, sowie des neuen Pestalozzithumes §. 27.

89) Auch einzele ausgezeichnete Universitätslehrer, namentlich Ranke 47, 105 ff., Rosenkranz 48, 33 ff., beiläufig auch Schleiermacher 48, 33 f., Hegel 48, 34 u. Herbart 48, 38 wurden in ihrem Wirken dargestellt.

90) Endlich wurde kurz über die pädag. Gesellschaften in Preußen uud speciell in Berlin berichtet 47, 135.

b) **Inländisches betreffend**, und zwar Rußland überhaupt:

91) Hier ist anzuführen die Darstellung des öffentl. Schulwesens in Rußland nach seiner Entwickelung seit Peter dem Großen bis in den Anfang der Regierung Alexanders des 1. 46, 137 ff. 145 ff., vgl. 47, 60;

92) desgleichen in Betreff der russischen Höflichkeit die Unterredung eines Inländers mit dem Schulrathe Dinter 47, 57.

In Bezug auf die Ostseeprovinzen insbesondere ist zu vergleichen:

93) hinsichtlich der inländ. pädag. Gesellschaften §. 13. 14; hinsichtlich der inländ. pädag. Zeitschriften 46, 14 und §. 1. 2; hinsichtlich dessen, was dem inländ. Schulwesen noch Noth thut 48, 63 f.; in Bezug auf das inländ. Landschulwesen 47, 9 ff.; und in Bezug auf die Veränderung des Lehrplanes für die zweiklassigen Kreisschulen 47, 61 ff.

94) Eine Uebersicht des Schulbestandes im Dorpater Lehrbezirke in den J. 1845 und 1846 wurde nebst Bemerkungen 46, 47 f. u. 47, 29 ff. geliefert;

95) ferner eine namentliche Uebersicht der Schulbeamten in Liv-, Kur- und Ehstland, und zwar der Gymnasialbeamten 47, 17 ff., der an den Kreis-, Dom- u. den höheren Töchterschulen Angestellten 47, 36 ff. vgl. S. 59.

96) Eine fortlaufende Schulchronik lieferten die Jahrgänge 1847 u. 1848 (s. deren Inhaltsübersicht), sowie eine Anzahl Nekrologe der Jahrgang 1847 (s. dessen Inhaltsübersicht).

97) Hinsichtlich der äußeren Lehrerverhältnisse vgl. §. 82 bis 86; hinsichtlich der Verhältnisse der Lehrer zu einander 48, 91 u. 104 (Einigkeit unter den Lehrern des Dorp. Gymn.)

98) Eine Uebersicht der ostseeländ. Schulschriften d. J. 1845 ward 46, 15 f.; des J. 1845 46, 87; des J. 1847 sammt einigen frommen Wünschen 48, 28 ff.;

99) eine Uebersicht der ostseeländ. Schulreden d. J. 1845 46, 45 f.;

100) einer Anzahl ostseeländ. Schulreden aus der Mitte des 18. Jahrhunderts endlich 46, 46 gegeben.

E) Schließlich ist noch anzuführen, was in Beziehung auf die pädagogische Literatur geleistet worden ist; es hat dessen bei dem geringen Umfange der pädagog. Beilagen zwar nicht viel sein können, indeß sind doch eine Anzahl Bücher theils angezeigt, theils beurtheilt, theils in Auszügen vorgeführt worden.

101) Angezeigt wurden von ausländ. pädag. Zeitschriften: Heydemann u. Mützell Zeitsch. für das Gymnasialwesen (1847) 47, 135 f.; desgl. wurde von der ausländ. Journalistik, soweit sie Bezug auf Schriften aus dem Inlande nimmt, (freilich der Natur der Sache nach sparsam) Anzeige gemacht 48, 64.

102) Ueb. d. ostseeländ. Schulschriften a. d. J. 1845 b. 1847 vgl. § 99.

103) Außerdem geschah folgender einzelen Bücher Erwähnung:

F. A. Körner, über das Wesen der Realschulen — besprochen 48, 9. — C. Fränkel, latein. Lesebuch für Anfänger. 1r Curs. Dorpat, 1848 — beurtheilt 48, 116 ff. — H. v. Lesedow, deutsches Lesebuch Bd. 1. Dorpat, 1847 — beurth. 47, 114 ff. — Hr. Hoffmann, Struwwelpeter — angezeigt 48, 91. — B. Goltz, Buch d. Kindheit. Frkf., 1847. 2 Th. angezeigt 48, 97 ff. (Auszüge). — A. Arnold, über die Idee, die Darstellung und das Erlernen d. Geschichte ꝛc. Königsb. in d. N., 1847; Dr. J. W. Löbell, Grundzüge einer Methodik des geschichtl. Unterrichtes auf Gymnas. Leipz., 1847; F. W. Miquél, Beiträge zur Lehre vom biograph. Geschichtsunterrichte auf Gymnas. Aurich, 1847 — alle drei beurth. 47, 121 ff. —

* * *

Schon zu Eingange ist bemerkt worden, daß sich aus dieser sachlich geordneten Uebersicht ergeben werde, wie das Interesse derer, von welchen bisher in den pädag. Beilagen Mittheilung gemacht, sich merkwürdiger Weise so ziemlich durch den ganzen Mannigfalt der pädag. Aufgaben und Fragen hindurchbewegt habe, wenn natürlich auch nicht alles in gleich eingehender Weise und manches auch nur in der Form von Lesefrüchten ist zur Sprache gebracht worden *). Ich konnte dies den Lesern vorhersagen, insofern ich diese Uebersicht bereits selbst gewonnen hatte, nicht aber freilich konnte ich dessen schon zu der Zeit gewiß sein, als ich mich an die systematische Zusammenstellung des behandelten Stoffes machte. Für so trocken eine solche Arbeit sonst von manchen gehalten wird, ich muß sagen, für mich hatte sie in mehr als einer Beziehung einen Reiz. Erstlich insofern, als ich dadurch eben zu der Uebersicht der bisherigen Leistungen kam — man könnte es das historische Interesse an der Sache nennen. Sodann aber insofern, als sich auch ein wissenschaftlicher und zugleich praktischer Gewinn davon ergab, ich meine für die Systematik der pädag. Wissenschaft. Ein System kann entweder a priori zu Stande gebracht werden, indem man von einem Grundgedanken ausgeht und denselben analytisch bis in seine Glieder, Äste und Zweige verfolgt, oder aber a posteriori, indem man einen erfahrungsmäßig gegebenen Stoff durch Synthese ordnet. Bewundern wir an einem auf erstbezeichnetem Wege gewonnenen Systeme die Kunst des dialektischen und zum Theil ahnenden Scharfsinnes, so hat ein auf dem zweiten Wege gewonnenes, wenn es auch weniger streng logisch ist, die größere konkrete Lebendigkeit und praktische Brauchbarkeit für sich **). Es möchte daher nicht unzweckmäßig sein, das System, auf welchem die gegebene Uebersicht der bisherigen pädag. Leistungen unserer Beilagen beruht, als ein für unsere Zwecke besonders brauchbares, als eine Art Programm der Vergangenheit für die Zukunft aus der Menge der Einzelheiten noch besonders und überschaulich heraustreten zu lassen.

---

*) Zu erklären möchte die Erscheinung daraus sein, daß die Pädagogik nach ihrer wissenschaftlichen Behandlung unter uns noch so ziemlich einem ungebrochenen, „jungfräulichen" Boden gleicht, welchen bei dem endlich unter uns erwachenden Interesse, sich über das bisher mehr unmittelbare, empirische Thun und Treiben zu besinnen, man im frischen Eifer so ziemlich auf allen Punkten zugleich in Angriff genommen hat.

**) Natürlich wird ein System nie rein auf dem einen oder dem anderen Wege zu Stande kommen, sondern es wird immer nur von einem Vorwiegen des einen oder des anderen Verfahrens die Rede sein können.

A) Die Wissenschaft der Pädagogik im Allgemeinen.

A) Deren Werth und Geltung §. 8. 9.

B) Mittel zu deren Förderung §. 10—14.

C) Allgemeine Grundsätze der Pädagogik §. 15—22.

D) Zustand und Frucht unseres gegenwärtigen Erziehungs- und Unterrichtswesens im Allgemeinen §. 23—27.

B) Einzeles zur Wissenschaft der Pädagogik.

A) Einzeles zur Theorie der Pädagogik.

I. Erziehung*).

a) Allgemeines §. 28.

b) Insbesondere: 1) Das zartere Kindesalter beiderlei Geschlechts §. 28.

2) Die männliche Jugend §. 29.

3) Die weibliche Jugend §. 30.

II. Unterricht.

a) Häuslicher Unterricht §. 31.

b) Schulunterricht.

aa) Allgemeines §. 32—34.

bb) Insbesondere:

α) Die verschiedenen Schulsysteme (Fach- und Klassenlehrersystem) §. 35.

β) Die verschiedenen Schulgebiete.

αα) Das öffentliche Schulwesen überhaupt §. 36.

Insbesondere: 1) Die Volksschulen in Stadt und Land §. 37—39.
2) Die Bürgerschulen (Kreisschulen) §. 40. 41.
3) Die Gelehrtenschulen (Gymnasien) §. 42.
4) Die Hochschulen (Universitäten) §. 43.

ββ) Die Privatschulen**).

γ) Die verschiedenen Lehrfächer.

1) Lese- und Schreibunterricht §. 44.

2) Religionsunterricht §. 45.

3) Sprachstudium überhaupt §. 46. 47.

Insbesondere: א) Die alten Sprachen §. 48—50.

ב) Die neueren Sprachen, namentlich die deutsche Sprache und Literatur:

a) Deren Zustand §. 51—53.
b) Eigenthümlichkeit der Sprache §. 54—56.
c) Behandlung als Lehrgegenstand §. 57—61.

---

*) Darunter ist die Berücksichtigung der leiblichen Entwickelung, auch innerhalb des eigentlichen Schulwesens, wesentlich mitverstanden.

**) Die Privatschulen sind in diesen Beilagen bisher zwar in keinem besonderen Abschnitte behandelt worden, wohl aber in den Bemerkungen zur Uebersicht des Schulbestandes im Dorpater Lehrbezirke (s. §. 94) und an anderen Stellen mehr.

4) Unterricht in den Realfächern §. 62. 63.
5) Unterricht in den Künsten §. 64—67.

δ) Die allgemeinen Schuleinrichtungen §. 68—77. (Schulzucht, Schulgebet, Klassentagebücher, Censuren, Versetzungen, Prüfungen, Stipendien, Schulbücher, Schulschriften [Programme], Schulreden.)

ε) Die Lehrer.
1) Ihr Wirken im inneren Berufskreise.
א) Bedingungen einer tüchtigen Wirksamkeit §. 78—80.
ב) Hindernisse einer gesegneten Lehrthätigkeit §. 81.
2) Äußere Verhältnisse des Lehrerstandes §. 82—86.

B) Einzeles zur Geschichte der Pädagogik.
I) Das Ausland betreffend §. 87—90.
II) Inländisches betreffend:
a) Rußland überhaupt §. 91. 92.
b) Die Ostseeprovinzen insbesondere §. 93—100*).

C) Die Literatur der Pädagogik.
I) Zeitschriften §. 101.
II) Schulschriften (Programme) §. 102.
III) Uebrige Literatur §. 103.

Wie gesagt, diese Zusammenstellung mag weniger streng logisch sein, aber sie ist aus der Erfahrung d. h. dem Umkreise der bisherigen Leistungen hervorgegangen, und läßt in ihrer Uebersichtlichkeit somit den Blick auf diejenigen Partien des Gesammtstoffes der Pädagogik richten, welche uns, wie sich annehmen läßt, unter unseren Verhältnissen vorzugsweise interessiren, welche vorzugsweise einer immer wieder erneuerten Besprechung und Ergänzung bedürfen; sie läßt unter denselben wiederum die wichtigeren Gegenstände nach ihrer Bedeutsamkeit durch eine mehr ins Einzele gehende Gliederung hervortreten. Es möchte diese Zusammenstellung mithin bei wiederholter Ansicht vorzugsweise dazu geeignet sein, die Thätigkeit der Mitarbeiter anzuregen und über alle für uns wichtigeren Gegenstände der Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheit hinzuleiten, oder wie schon bemerkt, als ein Programm der Vergangenheit für die Zukunft zu dienen.

Zum Theil anderer Art war das Programm, welches sich aus der Zusammenstellung der zu Beginn dieser Beilagen eingesandten Sätze und Fragen ergab, m. vgl. Jgg. 1846, Beil. 1. Man sieht es demselben an, daß es sammt dem darin umfaßten Stoffe zum Theil

*) Die weitere Gliederung des Stoffes entsprechend der Gliederung des vorhergehenden Abschnittes: Einzeles zur Theorie der Pädagogik.

unter anderen (äußeren und inneren) Verhältnissen entstanden ist. Zu letzteren möchte ich rechnen, daß damals die Erwartung, mit welcher ein Theil der einheimischen Lehrerwelt an das Werk einer unter uns ins Leben zu rufenden Behandlung der Pädagogik als Wissenschaft die Hand anzulegen sich anschickte, gewissermaßen der Erwartung eines Jünglinges von der Zukunft glich, eines Jünglinges, der von den edelsten Idealen erfüllt ist, dem aber, weil er das Leben mit seinem wirklichen Bestande und seinen reellen Forderungen noch nicht so erfaßt hat, jene Ideale und leitenden Gedanken sich eben nur mehr in allgemeinen Umrissen vor der Seele gestalten. Eine Angabe der damaligen wesentlichen Gliederung des Stoffes wird dies deutlicher machen. Auf drei Hauptfragen gingen damals die eingelaufenen Sätze und Fragen zurück:

A) In welcher Weise ist das Recht der Individualität innerhalb des Schulkreises (im weitesten Sinne des Wortes genommen) zu wahren, wie weit ist Einheit festzuhalten, welches Einerlei auch in Beziehung auf Unwesentliches, Gleichgiltiges ist zu vermeiden? Und zwar

a) Wie ist die Individualität des einzelen Schülers auf dem Wege freier Entwickelung zu allgemein menschlicher Bildung zu führen?

b) Welche Individualität der Schule ist diesem ihrem Zwecke der Menschenbildung gemäß in deren freier, eigenthümlicher Entwickelung zu einer wahrhaft gemeinnützigen Anstalt zu bewahren? (Verhältniß zu Staat und Kirche.)

c) Auf welche Weise bethätigt sich die Individualität des einzelen Lehrers bei verschiedenen Wirkungskreisen in freier, selbstthätiger Weise?

d) Wie wird die Individualität der verschiedenen Schulen (oder Kreise der Jugendbildung) in gegenseitiger Begränzung ihres Arbeitsfeldes bewahrt?

B) Welche sind die geistigen, vernünftigen, wahrhaft bildenden Unterrichtsweisen? welche sind als mechanisch, fälschlich sogenannt praktisch, auf bloßes Anhäufen von Kenntnissen berechnet zu verwerfen? Und was damit nahe zusammenhängt:

Auf welche Weise erreicht man ein lebendiges, organisches Zusammenwachsen der einzelen Unterrichtszweige im Gegensatze gegen ein starres, abstraktes Außereinanderstehen der verschiedenen Lehrfächer?

C) Wie ist das Recht der leiblichen Seite der Bildung gegen die Uebergriffe einer einseitigen Ausbildung des Geistes zu wahren?

Wie es nun aber auch mit den bisherigen Leistungen unserer pädag. Beilagen sich verhalte, sowohl in Bezug auf deren Umsicht und Mannigfaltigkeit, als ihr Eingehn auf die wirklichen Bedürfnisse des Lebens ꝛc., das billige Zeugniß wenigstens haben dieselben seit der Zeit ihres Bestehens von mehreren Seiten her sich erworben, daß bei

ihrem geringen Umfange und der kurzen Zeit, daß die Sache pädagogischer Mittheilungen überhaupt unter uns in Anregung gekommen ist, doch schon etwas geleistet worden sei, dessen wir, wenn man damit vergleicht, was ausländische Blätter unter weit günstigeren Umständen leisten, uns nicht gerade zu schämen haben. Und diese Erfahrung wird hoffentlich auch denjenigen unter uns Schulmännern und Jugendfreunden dieser Provinzen für die Zukunft ein größeres Zutrauen zu den einheimischen und eigenen Leistungen einflößen, welchen es bis dahin an solchem gefehlt zu haben scheint, und welche daher nur zu lange erst eine Zeit der Reife gemeint haben abwarten zu müssen.

Führen wir zum Schlusse die Namen derer auf, welche durch bereitwillige That die Sache der pädagogischen Mittheilungen unter uns zu fördern und zu beleben entschlossen gewesen sind, und zwar nach den verschiedenen Orten und Lehranstalten, sowie Jahrgängen der Beilagen geordnet:

Riga: Gymnasium: OL. Eckers (47). —
KollR. Ulmann (47).

Dorpat: Kronsschulinspektor v. Schröder (46. 47).
Gymnasium: OL. Hansen (46. 47), Mohr (46), Riemschneider (48), Santo (46. 47), Thrämer (46. 47. 48).
Kreisschule: Insp. Oettel (47. 48).

Arensburg: Kreisschule: Insp. Liborius (47).

Werro: Kreisschule: Insp. Reich (47).

Livland: Pastor Hollmann in Rauge (47). Ein ungenannter Familienvater auf dem Lande (48) und eine ungenannte Frau (48).

Reval: Domschule: Insp. Moisiszig 48). —
Emeritus H. Neus (48).

Wesenberg: Kreisschule: L. Flemming [jetzt in Libau] (48).

Hapsal: Kreisschule: L. Rußwurm (46. 47. 48).

Ehstland: Kreisschulen: Zwei Ungenannte (48).
Privatlehrer Scholz (48).

Kurland: Drei Ungenannte [ein Landprediger (48), ein Emeritus (48) und eine Schulvorsteherin (48)].

St. Petersburg: Zeichenlehrer Hippius (46. 47). Ein ungenannter Reisender (48).

Allen diesen und den mit dem neuen Jahre etwa noch Hinzutretenden bietet einen freundlichen Gruß

der Herausgeber.

Ueber das Fach- und das Klassenlehrersystem.

Vorgelesen in der pädagogischen Gesellschaft zu Riga im Novbr. 1848 von C. Herweg, Lehrer an der Domschule.

Liebe Freunde! Unser letzter pädagogischer Abend hat mich durch die aufgeworfene Frage, ob nicht in den öffentlichen Anstalten, namentlich den Gymnasien, mehr für Berücksichtigung der einzelnen Schüler geschehen könne, veranlaßt einen Gegenstand wieder hervorzuholen, der mich schon früher oft und mannigfach beschäftigt hat und den ich auch gelegentlich schon mit dem einen oder anderen von Ihnen besprochen habe. Auch mahnt unsere Zeit uns gewiß ernst, einmal einen prüfenden Blick auf die Organisation unserer Schulen und auf unsere Stellung zu den Schülern zu werfen. Ein solcher wird uns aber leicht überzeugen, daß das rechte Verhältniß zwischen Lehrern und Schülern nicht obwaltet. Es ist nicht die kindliche Gesinnung, nicht das Herz für die Lehrer bei den Schülern vorhanden, wie es zum Besten und Frommen beider Theile nöthig wäre. — Von diesem Mißverhältnisse scheint mir nun das so überwiegend an den Schulen vorherrschende Fachlehrersystem einen großen Theil der Schuld zu tragen. Deshalb habe ich mir für den heutigen Abend die Aufgabe gestellt, die Vorzüge des Klassenlehrersystems vor jenem darzuthun, und erbitte mit Ihre Geduld für eine solche Darlegung. Als ein Vorkämpfer des Fachlehrersystems hat sich in unseren Provinzen schon vor längerer Zeit der Hr. Oberlehrer Dr. Mohr in Dorpat in einem Aufsatze erhoben, welcher in den pädagogischen Beilagen des Inlandes (Jahrgang 1846, Nr. 10) abgedruckt worden ist. Ich läugne nicht, daß damals, als ich den Aufsatz las, ich mich von einer Vertheidigung des Kassenlehrersystems, die ich mir vorgesetzt hatte, zurückbringen ließ, indem die dort angeführten Gründe für das Fachlehrersystem mir vieles für sich zu haben schienen; und wenn auch noch manche Zweifel in mir zurückblieben, so glaubte ich, daß sich zur Vertheidigung des Klassenlehrersystems wohl eine geschicktere Feder finden werde. Da aber, soviel ich weiß, bis jetzt noch keine derartige Vertheidigung des Klassenlehrersystems erschienen ist und gerade die neuere Zeit manche Bedenken in mir wieder wach gerufen hat, so habe ich meinen früheren Plan wieder aufgenommen. Da der zu Gunsten des Fachlehrersystems von Hrn. M. verfaßte Aufsatz mir vorliegt, so bin ich darauf angewiesen, wenn ich anders Feld für meine Meinung gewinnen will, die dort angeführten Gründe zu bekämpfen. Auch finde ich in der am Schlusse der Abhandlung ausgesprochenen Aufforderung eine Ermunterung dazu, wenn ich nicht sonst schon nach der persönlichen Bekanntschaft mit dem mir lieben und ach-

tungswerthen Verfasser überzeugt sein dürfte, daß es ihm nur um die Wahrheit der Sache und das Wohl und Beste der Schulen zu thun ist.

Zuvörderst sucht Hr. M. das Fachlehrersystem gegen den Vorwurf in Schutz zu nehmen, daß durch dasselbe die abstrakte Sonderung der einzelnen Lehrfächer befördert werde*). Es wird aber von ihm selbst zugestanden, daß z. B. zwischen lateinischer, griechischer, deutscher Sprache, Geschichte und Geographie ein genauerer Zusammenhang leichter durch einen als durch viele Lehrer erzielt werden, könne, wie das auch nicht anders denkbar ist. Sind die Lehrer der verschiedenen Fächer nun, wie das dort vorausgesetzt wird, tüchtig und geschickt auch in den übrigen nicht von ihnen gelehrten Fächern, warum sollen denn nicht alle vier Fächer in Eines Mannes Händen sein, wenn das als vortheilhafter und besser für die Schule sich herausstellt? Das gelegentliche Berücksichtigen der anderen Wissenschaften wird gewiß leicht unterbleiben, da jeder Lehrer zunächst die Verpflichtung hat für mögliche Tüchtigkeit der Schüler in seinem Fache zu sorgen; und je weniger Stunden ihm dazu angewiesen sind, desto sorgfältiger wird er dieselben benutzen müssen. Daß aber für die Schüler, in Beziehung auf welche gerade nichts wünschenswerther erscheint als eine gewisse Einheit der Bildung, das Zerreißen der Fächer nachtheilig ja unnatürlich ist, leuchtet ein. Es kommt nun dazu, daß der Schüler, besonders auf den niederen Unterrichtsstufen, auch an der äußeren Darstellungsweise klebt und mittels der bestimmten, durch des Lehrers Wort lebendig werdenden Form zum Verständnisse geführt wird. Die formale Darstellung ist aber bei den verschiedenen Lehrern verschieden, und so wird dieser Umstand in den noch ungewandten Köpfen der Schüler leicht Verwirrung und Unklarheit bewirken. Gewiß aber kann der Nachtheil, der für die Schüler daraus erwächst, daß sie bei dem Uebergehen in eine höhere Klasse einen anderen Hauptlehrer erhalten, nicht ein so wesentlicher sein, da sie in den vielen von demselben ertheilten Stunden sich leicht an die Eigenthümlichkeit und Darstellungsweise des neuen Lehrers gewöhnen werden. Warum sollten aber die je zwei betheiligten Lehrer, wie in dem erwähnten Aufsatze behauptet wird, nicht wenigstens eben so leicht mit einander über das in ihrer Klasse Zuleistende und Geleistete sich verständigen und aussprechen können, als die vier verschiedenen Fachlehrer über ihre Fächer, zwischen denen die Gränze viel schwerer zu ziehn sein möchte? Gewisse Normalgränzen über die Anforderungen und Leistungen in den einzelnen Klassen sind ja auch bei dem Fachlehrersysteme gezogen.

Bei der Widerlegung des dem Fachlehrersysteme gemachten Vor-

*) In den Thesen des Vorwortes der pädagog. Beilagen zum Inlande vom J. 1846, These 10.

wurfes, daß durch dasselbe die Häufung des Stoffes in den einzelnen Fächern begünstigt werde, scheint mir von Hr. Mohr der eigentliche Vorwurf zu wenig ins Auge gefaßt zu sein. Der Fachlehrer wird und kann zunächst nur das Gebiet seiner Wissenschaft für seinen Unterricht überblicken und da entweder gar nicht oder zu wenig den in den übrigen Disciplinen behandelten Lehrstoff berücksichtigen. Dadurch wird nun aber die Concentrirung dieses Lehrstoffes fast unmöglich gemacht, und eine so nöthige Beschränkung in den einzelnen Fächern sehr erschwert. Der Fachlehrer überblickt nicht das Gesammtgebiet des dem Schüler Gelehrten. Nichts ist aber so wichtig für den Knaben und den heranwachsenden Jüngling als die planmäßige, der Auffassung des Schülers angemessene, stufenweise fortschreitende Entwickelung und Erweiterung seines ganzen Ideenkreises. Der formale Sprachunterricht besonders wird dadurch dem Schüler gewiß außerordentlich erleichtert, wenn ihm nicht zu gleicher Zeit die Sache selbst, an der jener entwickelt wird, zu große Schwierigkeiten darbietet. Nehmen wir z. B. nur allein die deutschen, und auf der höheren Stufe die lateinischen Arbeiten, wie wichtig ist es da, daß bei denselben die in den Geschichts-, den Religions-, und auch den griechischen Stunden behandelten Gegenstände gehörig zu Aufgaben benutzt werden können. Ich berufe mich auf die vielfachen Klagen der Fachlehrer selbst über die oft sich kundgebenden beschränkten Ideenkreise der Schüler. Woher kommt diese Beschränktheit? Gewiß vorzugsweise mit aus der Zersplitterung und der zu einseitig formalen Geistesbildung der Schüler. Und wenn man in den Kopf eines heutigen Schülers, wo so viel unverdautes und halbes Fachwerk zusammengewürfelt liegt, hineinblicken könnte, man würde gewiß meist erschrecken über diese chaotische Verwirrung. Was wundern wir uns noch über die Zerstreutheit und Confusion, die oft auf eine für den Lehrer niederschlagende Weise aus einem solchen Kopfe zum Vorschein kommt *). Allerdings

*) Ich erlaube mir bei dieser Gelegenheit die weniger hier unmittelbar zur Sache gehörige Bemerkung, daß es vielleicht zur Vereinfachung des Unterrichtes und zur Erleichterung für die Schüler gereichen würde, wenn man diesen mehr Zeit ließe sich erst in eine Sprache hineinzudenken und -zuleben; wenn somit nicht mit mehreren Sprachen auf einmal begonnen, aber jede neu beginnende Sprache mit einer größeren Anzahl von Stunden in Angriff genommen würde. Die Stufen ergeben sich ja von selbst. In Quinta müßte das Deutsche und das Russische vorzugsweise berücksichtigt werden, in Quarta begönne mit größerer Stundenzahl das Lateinische, und ebenso in Tertia das Griechische. Natürlich müßte dann das Deutsche und das Russische in Quarta und Tertia, und gleicherweise auch das Lateinische in Tertia wieder eine verhältnißmäßig geringere Stundenzahl in Anspruch nehmen. Und gewiß ist bei der früheren Sonderung in Gymnasien und Progymnasien nicht ohne tieferen Grund eine solche stufenweise Erweiterung des Lehr- und Lernstoffes,

sollen und müssen viele Dinge auch von den Knaben erlernt werden, deren unmittelbare Anwendung und Benutzung noch der Zukunft aufbewahrt sind. Jedoch hüten wir uns über solchen Hoffnungen den Grund und Boden zu verlieren, und täuschen wir uns darüber nicht, vieles von dem Eingelernten kommt nie zur Anwendung, und vieles Verwirrte ist schwerer zur Klarheit zu bringen, als wenn noch eine tabula rasa da wäre, so daß ganz neu angebaut werden könnte. Vereinfachung des Stoffes möchte von Seiten lauter verschiedener Lehrer für die einzelnen Fächer eben so schwer erreichbar sein, wie dieses einem tüchtigen Klassenlehrer leicht fallen muß. — Eben so unläugbar kann dieser Letztere auch dadurch, daß er einen Ueberblick über das Gesammtgebiet des Unterrichtes hat, seine Zeit viel besser auskaufen, indem er in dem einen Fache das in einem anderen schon Mitgetheilte und dem Schüler zu eigen Gewordene geschickt benutzt, und unnütze, zur Unaufmerksamkeit verleitende Wiederholungen vermeidet; wo er aber noch Festigkeit im Wissen bei den Schülern vermißt, kann er auf Erreichung dieser leichter hinwirken. Dabei ist nicht zu befürchten, daß durch die verschiedene Auffassung desselben Gegenstandes, wie das bei verschiedenen Lehrern leicht der Fall sein wird, Unsicherheit, Schwanken und Verwirrung bei den Schülern entsteht. Auch ist auf der anderen Seite der Lehrer, der die meisten Fächer in seiner Hand hat, im Stande dem bloßen Scheinwissen mit glücklicherem Erfolge entgegenzuarbeiten; ihm wird der wahre wissenschaftliche Standpunkt des Schülers nicht so leicht entgehen als dem Lehrer, der in wenigen, auf ein Fach beschränkten Stunden viel eher durch bloß eingelernte aber nicht verstandene Antworten, durch unerlaubte Hilfsmittel aller Art getäuscht werden kann. Daß aber ein solches Scheinwissen, gleichsam sanctionirt durch des Lehrers Anerkennung, auch auf die Sittlichkeit der Schüler verderblich wirkt, dafür liegen die Zeugnisse sehr nahe. Hier haben wir eine Hauptquelle jener Selbstüberschätzung, jenes falschen Dünkels zu suchen, welche den von allen Seiten erhobenen Klagen über Uebermuth und Trotz der Schüler eine leider nur zu begründete Berechtigung geben.

Wir kommen nun zu dem zweiten Satze, der gegen das Fachlehrersystem und zu Gunsten des Klassenlehrersystemes aufgestellt ist*);

---

als der Auffassungsgabe der Schüler entsprechend, festgehalten worden. Anm. des Verf. — Der gleiche Vorschlag ist auch schon Inland 1845, S. 245 ff. von einer anderen Seite her gemacht und mit einer ausführlichen Darlegung seiner Ausführbarkeit unterstützt worden. Anm. d. Red.

*) A. a. O. These II.

er lautet: „Für die Gesammtbildung der Schüler ist es von wesentlichem Gewinne, wenn jede Klasse ihren Hauptlehrer hat, der zu den Schülern dadurch in näherem Verhältnisse steht, daß in seiner Hand die wichtigsten Gegenstände vereinigt sind; solche sind namentlich Religion und deutsche Sprache, insofern diese Fächer am meisten geeignet sind, einen vertrauten, die innersten Angelegenheiten des Geistes und Gemüthes berührenden Verkehr mit den Schülern zu eröffnen." Herr Oberlehrer M. erkennt in seinem Aufsatze das Segensreiche eines vertrauten Verkehres der Lehrer mit den Schülern an, und gesteht, daß die Lehrer der Religion und der Muttersprache am leichtesten zu einem solchen kommen könnten, läugnet aber, daß daraus die Nothwendigkeit der Vereinigung beider Fächer und anderer Hauptfächer zu folgern sei, da doch ein solcher vertrauter Verkehr nicht füglich in der Klasse stattfinden könne, derselbe vielmehr auf die freundlichen Gespräche außer der Schule sich beschränken müsse. Mir scheint dabei der Ausdruck „Verkehr" zu äußerlich gefaßt zu sein. Es handelt sich hier um einen Herzens- und Gemüthsverkehr, um den Zugang, den der Lehrer bei seinen Schülern durch die herzliche und gemüthliche Auffassung und Mittheilung des von ihm gelehrten Gegenstandes sich anbahnt, es handelt sich um das Band der Liebe, der Achtung und des Vertrauens, das die Schüler an den Lehrer fesselt. Wie der Sohn im Hause ein Herz haben muß, und sich unglücklich fühlt und schwer gedeihen kann, wenn er es vermißt bei Vater und Mutter, so soll und muß der Schüler, wenn er sich wohl fühlen soll, auch in der Schule ein Herz wissen, an dem er erwarmen kann, und je jugendlicher er ist, um so mehr bedarf er dessen. Nun aber setzt vorzugsweise der Religionsunterricht, weit entfernt ein bloßer Lehr- oder Lernunterricht zu sein, den Lehrer in Stand, das Herz des Schülers sich zu erschließen. Nächst ihm aber ist der Unterricht in der Muttersprache, deren Laute seit dem ersten Erwachen des Bewußtseins dem Kinde theuer und lieb geworden sind, am geeignetsten den Knaben und den Jüngling an den Lehrer zu fesseln. Auf diesem festen Grunde muß die ganze Wirksamkeit des Lehrers weiter geführt werden. Und darum, glaube ich auch, darf, wenn irgend möglich, wenn irgend die Persönlichkeit, die subjektive Ueberzeugung des Lehrers es gestattet, der Religionsunterricht nicht getrennt werden von dem Hauptlehrer der Klasse. Durch diesen Unterricht hat er alle Fäden in Händen zur sittlichen und durch diese auch oft zur wissenschaftlichen Fortbildung des Schülers. Sage Niemand: was kann der Lehrer durch den Religionsunterricht thun z. B. für lateinische und griechische Stunden? Er kann vieles, sehr vieles durch denselben thun, wenn nicht unmittelbar, doch mittelbar; denn hat er

einmal das Herz, das Vertrauen des Schülers gewonnen, so wird sein Wort, seine Ermunterung, seine Ermahnung ein ganz anderes Gewicht bei dem Schüler überall haben. Der Schüler wird denselben väterlichen Freund, den er in den Religionsstunden lieben und schätzen lernte, nicht in den lateinischen und griechischen Stunden betrüben wollen. Er weiß, daß derselbe nicht bloß für einzelne Stunden sein Bestes will, sondern daß er sein ganzes Wohl im Auge hat. Doch sind das nicht schöne Träume? wo finden wir denn jetzt diese hingebenden Schülerherzen? Ja, weil wir sie bei der jetzigen Einrichtung des Fachlehrersystems so selten finden, so soll man lieber auf dem Wege sie zu gewinnen suchen, wo sie sich natürlicher, eher finden lassen, bei dem Klassenlehrersysteme. — Da kann ich auch jenen Einwurf nicht gelten lassen, daß bei Ueberführung in eine höhere Klasse doch wieder ein anderer Lehrer eintritt. Es ist etwas ganz anderes, für ein oder mehrere Jahre seine Liebe und Achtung wieder dem neuen Klassenlehrer vorzugsweise schenken, als fast jede Stunde damit wechseln sollen. Das Letztere ist nun einmal dem jugendlichen Herzen nicht möglich, dieses läßt sich nicht stückweise weggeben, sondern wo es ist, da ist es ganz, mit jugendlich glühender Begeisterung. Durch das Klassenlehrersystem gewinnt auch die allerdings gute Einrichtung mit den inspicirenden Lehrern für unsere Schule erst seine wahre, volle, schöne Kraft, indem der jedesmalige Hauptlehrer zugleich der inspicirende Lehrer seiner Klasse ist.

Wollen wir nun auch den das Fachlehrersystem in Schutz nehmenden Satz *) etwas näher beleuchten, er lautet: „Das Fachlehrersystem begünstigt die naturgemäße Entwickelung des einzelnen Schülers nach besonderer Anlage und Neigung; darum ist es dem Klassenlehrersysteme vorzuziehn.“ Natürlich kann und wird Niemand läugnen wollen, daß der Fachlehrer durch jahre- ja jahrzehntelanges Unterrichten und durch fortgesetztes Forschen in demselben Fache eine größere Tüchtigkeit und Um- und Uebersicht in diesem erlangen wird, als der Lehrer, der seinen Fleiß und Eifer auf fünf oder sechs verschiedene Fächer vertheilen muß. Dennoch aber möchten viele Bedenken dagegen nicht ohne Grund sich erheben lassen. Zunächst liegt schon der Einwand sehr nahe, daß einmal der Lehrer nicht immer in dem Fache seine Anstellung findet, mit dem er sich am meisten und liebsten beschäftigt, und sich zu beschäftigen den Beruf in sich fühlt. Dieses Geständniß habe ich ja aus dem Munde von Fachlehrern selbst. Und sollen und dürfen denn die Schulen auch schon die Anforderungen der Universitäten stellen? Da

*) A. a. O. These 12.

ist allerdings die Eintheilung nach Fakultäten eine heilsame und nöthige, aber selbst da finden wir z. B. die alten Sprachen nicht so streng von einander getrennt, wie das gegenwärtig auf den Schulen der Fall ist, wo das Griechische und das Lateinische in verschiedenen Händen ist. Allerdings ist es ja gewiß, daß, je tüchtiger der Lehrer in seinem Fache ist, er auch im Stande sein wird um so Tüchtigeres in demselben leisten, wenn er immer die gehörige Lust und Liebe zum Unterrichten und die nöthige Geduld mit seinen nach Begriffs- und Auffassungsvermögen tief unter ihm stehenden Schülern behält. Es ist gewiß möglich, daß der gelehrte Fachlehrer Tüchtiges leistet, aber eben so unbestreitbar um so schwerer, je größer der Eifer und das Verlangen desselben ist, bei der eigenen umfassenden Kenntniß auch seine Schüler schneller weiterzubringen, zumal wenn er auch in den unteren Klassen immer wieder herabsteigen muß bis zu den Elementen und bloßen Formen. Wie leicht und wie menschlich ist es da, daß derselbe seine Voraussetzungen und seine Forderungen zu hoch stellt, und daß die Schüler ihm dann nicht folgen können. Wie groß ist dann die Gefahr, daß der Eifer erkaltet, die Geduld reißt, und so der größere Vortheil einer sehr tiefen Gelehrsamkeit, wie der Fall doch wohl nicht ganz außer dem Bereiche der Wirklichkeit liegt, gerade zum Nachtheile der Schüler ausschlägt. Nun tritt der Fall ein, daß er den Schülern durch seine fortwährende Unzufriedenheit mit ihren Leistungen den Muth und die Lust nimmt, oder, was am Ende noch besser ist, in einen Mechanismus verfällt, wobei ihm seine Gelehrsamkeit nicht viel hilft. Auch kann und soll es der eigentliche Zweck der Schule noch nicht sein, dem Schüler schon eine tiefe Gelehrsamkeit zu geben, sondern mehr den Grund dazu zu legen, die Lust und den Eifer dafür zu wecken, den Weg für noch künftige weitere Fortbildung auf einer höheren Stufe anzubahnen. — Jener oben aufgestellte Satz scheint aber schon deshalb mir nicht ganz richtig zu sein, weil die ganze Einrichtung unserer Schulen die Durchführung nicht zuläßt. Denn sollte eine solche einseitige natürliche Entwickelung nach besonderen Anlagen und Neigungen möglich werden, so müßte folgerechter Weise auch Schülern, die entschieden keine Neigung oder Anlage haben für das Lateinische oder die Mathematik ꝛc., wie jene namentlich bei der letzteren das nicht selten erklären, das Recht zustehn, vom Besuch solcher Stunden sich entbinden zu lassen. Man geht aber da gewiß von der ganz richtigen Voraussetzung aus, daß Schüler auf ihrem Standpunkte noch nicht die nöthige Einsicht in die einzelnen Fachwissenschaften haben, daß ihnen deshalb auch die Entscheidung darüber gar nicht zustehn kann. Und in der That sind am häufigsten ihre Bestimmungsgründe einer

größeren Vorliebe für dieses oder jenes Fach rein äußerlich, nicht selten hervorgerufen durch die Persönlichkeit der einzelnen Lehrer. — Noch wollen wir folgenden Gesichtspunkt in's Auge fassen. Für den Lehrer eines einzelnen Faches, z. B. des Lateinischen oder Griechischen, ist es allerdings angenehm, daß einzelne Schüler in seiner Stunde sich besonders hervorthun, und er wird ihnen mehr Aufmerksamkeit widmen, sie auszeichnen, wird sie in ihrem Eifer erhalten und spornen, und er thut Recht daran. Allein er hat auch andere Schüler, die nicht so viel oder nur wenig leisten; er wird mit ihnen unzufrieden sein, wird sie tadeln, wird sie vielleicht sehr dadurch niederhalten, und thut oft sehr Unrecht daran; denn eben dieselben Schüler zeichnen sich vielleicht in der Religion, in der Geschichte, in der deutschen Sprache aus. Er weiß das aber entweder gar nicht, oder hört er es auch von seinen Kollegen, er hat diese Schüler doch nur in seinen Stunden und urtheilt nach diesen, und kann auch von seinem Standpunkte aus nur vorzugsweise so urtheilen. Der Klassenlehrer dagegen, der alle diese Stunden vereinigt, kann und wird, ohne dadurch seinem Ansehn etwas zu vergeben, gewiß berücksichtigen, wenn einer oder der andere Schüler in diesem oder jenem Fache weniger leistet, derselbe Schüler dagegen in seinen andern Stunden desto fleißiger und tüchtiger ist. Ja der Klassenlehrer, weil er überhaupt einen größeren Einfluß auf den Schüler gewonnen hat, wird durch diesen auch viel eher im Stande sein, den Schüler dahin zu bringen, daß dieser nach Kräften selbst in den Fächern arbeitet, von denen er vielleicht nur für eine bestimmte Periode seines Schülerlebens sich weniger angesprochen fühlt.

Noch führt Hr. Oberl. M. für das Fachlehrersystem an, daß der Fachlehrer in seinem Fache größere Tüchtigkeit erlangen könne, als der Klassenlehrer in den verschiedenen Fächern, in denen er zu unterrichten habe, und daß durch jenes System eine vollständigere Einheit des Unterrichts in einem und demselben Fache die verschiedenen Klassen hindurch herbeigeführt werde. Die Wahrscheinlichkeit, daß der Fachlehrer in einem einzelnen Fache sich eine größere Tüchtigkeit und Gelehrsamkeit erwerben werde, habe ich schon oben eingeräumt, zugleich aber auch die mir dabei aufstoßenden Bedenken angeführt. Dann liegt auch die Befürchtung vom Entstehen einer gewissen Einseitigkeit und daraus hervorgehenden Pedanterie durch das fortwährende Unterrichten in einem und demselben Gegenstande für den Lehrer selbst sehr nahe, besonders wenn derselbe überdem, wie das so oft der Fall ist, noch veranlaßt wird, in Privatstunden und Schulen denselben Unterricht wieder zu übernehmen. Daß bei diesem ewigen Einerlei, selbst bei Vorliebe für das Fach, zuletzt leicht ein Ueberdruß entstehen kann

und entsteht, möchte sich schwer läugnen lassen. Daher auch die nicht seltene Erscheinung, daß Fachlehrer, um eine neue Frische sich zu gewinnen, ihre Fächer wechseln. Ein solche Frische und stets neue Anregung erhält der Klassenlehrer aber auf weit natürlichere Weise dadurch, daß, wie bei den Schülern selbst, so auch bei ihm die Lehrgegenstände in den einzelnen Stunden wechseln. Das ist keine Frage, für den Lehrer ist und bleibt es die Hauptsache, daß derselbe mit wahrer Lust und Liebe seinen Unterricht ertheilt, nur da dürfen wir mit Zuversicht auf Segen und fruchtbare Wirksamkeit hoffen, wo das lebendige Interesse des Lehrers sympathetisch den Schüler mit ergreift. Und dieses Interesse darf vom Lehrer nicht bloß in dem Lehrgegenstande gesucht und gefunden, sondern muß gleichzeitig auch durch seine Liebe für die von ihm unterrichteten Schüler mit hervorgerufen werden. In Betreff des letzteren Punktes ist nun wohl kein Zweifel, daß der Lehrer, der darauf angewiesen ist vorzugsweise für eine bestimmte Klasse zu leben, auch herzlich ganz anders mit derselben verwachsen sein wird. — Eine Hauptfrage bleibt allerdings noch die, ob sich namentlich für die oberen Klassen Lehrer finden würden, die der an sie zu stellenden Aufgabe gewachsen sind. Ich maße mir nicht an, diese Frage unbedingt zu entscheiden; aber ich sollte doch glauben, daß, wenn wir z. B. die Persönlichkeiten an unseren jetzigen Gymnasien mit gewissenhaft prüfendem Auge durchgehn, uns an jedem schon solche Individualitäten entgegentreten, bei denen wir nicht daran zweifeln, sie würden im Stande sein, eine solche Aufgabe zu lösen. Wollen wir nun namentlich, was gewiß schon auf dieser Stufe ohne großen Nachtheil geschehn könnte, die Hauptstunden in Prima unter zwei Männer theilen, so würde die Schwierigkeit schon weit geringer werden. Die meisten Oberlehrer der hiesigen Provinzen haben ihr Examen in mehreren Fächern gemacht, um dadurch zugleich ein größeres Feld für ihre Anstellung sich zu eröffnen. Es ist nicht zu bezweifeln, hätten sie von Anfang an Gelegenheit und Aufforderung in allen diesen fortzuarbeiten und sich zu vervollkommnen, sie würden das für eine Schule Erforderliche und Wünschenswerthe sich aneignen, und haben es, von eignem Interesse getrieben, auch zum Theil gethan. — Doch die Last der Korrekturen? Da müßte allerdings eine Vereinfachung eintreten, wie sie sich auch wohl ohne großen Nachtheil herstellen ließe. So könnten vielleicht ohne bedeutende Beeinträchtigung schon die griechischen Exercitien gestrichen werden, wenn statt dessen mehr Zeit auf das Lesen der Klassiker verwandt würde; auch ließen sich wohl im Lateinischen für den Lehrer Erleichterungen schaffen, ohne daß die Schüler darunter litten. Was aber die Einheit jedes einzelnen Fachs betrifft,

so scheint mir die Rücksicht auf eine solche der anderen auf Einheit der Gesammtbildung des Schülers nachstehn zu müssen.

Der Punkt endlich, daß der Schüler die übrigen Nebenlehrer seiner Klasse leicht mit Nichtachtung betrachten und den Unterricht derselben vernachlässigen könnte, findet seine Erledigung dadurch, daß ja Sache des Klassenlehrers ist, einem solchen Unfuge mit Ernst zu begegnen. Ich setze natürlich voraus, daß der Klassenlehrer seine Pflicht kennt und ihr nachzukommen gewissenhaft bemüht ist. Dann aber hat er auch die Aufgabe redlich dafür Sorge zu tragen, daß seine Schüler keinen der Unterrichtsgegenstände gering achten. Der ganze sittliche Einfluß des Klassenlehrers muß und soll den Geist der Schüler seiner Klasse bestimmen, nicht bloß für seine, sondern für alle Stunden. Die Schüler werden bald wissen, daß ihren Klassenlehrer Trägheit und Unfug in den Nebenstunden ebenso betrübt wie in dessen eignen Stunden.

Dies die Bedenken, welche mir bei genauerer Erwägung der von Hrn. Oberl. M. unternommenen Vertheidigung des Fachlehrersystems aufgestoßen sind, dies die Gründe, welche mich zu einem entschiedenen Anhänger des Klassenlehrersystems machen. Und bliebe auch keiner von den anderen Gründen stehn, der eine ist schon entscheidend genug, daß der sittliche Einfluß auf die Schüler bei jenem Systeme mehr oder weniger verloren geht und nur bei diesem sicher zu gewinnen ist.

Ueber das Lesen der lateinischen und griechischen Schriftsteller in den beiden oberen Klassen der Gymnasien.

Ein Vortrag gehalten in der Dorpater pädagog. Gesellschaft am 7. Februar 1849 von Oberlehrer Dr. Mohr.

Es ist Ihnen allen hinlänglich bekannt, m. H., daß seit einer Reihe von Jahren in Deutschland auf dem Felde der Pädagogik und zwar besonders in Beziehung auf die höheren Lehranstalten ein heftiger Kampf zwischen der sogenannten humanistischen und der sogenannten realen Richtung geführt wird. Während bis vor etwa zwei Jahrzehenden jene auf allen Lehranstalten der genannten Art ausschließlich geherrscht hatte, trat diese nicht etwa bloß mit der Forderung auf, gleiche Rechte mit jener zu erlangen, sondern wollte vielmehr bedeutend bevorzugt werden, ja sogar jene fast ganz verdrängen. Daß dadurch ein Kampf entstehen mußte, ist natürlich. Die Einzelheiten desselben zu verfolgen beabsichtige ich hier nicht; von beiden Seiten gemachte Zugeständnisse haben ihn milder gemacht, doch hat derselbe noch keineswegs aufgehört,

vielmehr noch zum Theil durch die politischen Wirren des vorigen Jahres neue Nahrung erhalten.

Wir sind hier von jenem Kampfe unmittelbar wenigstens nicht berührt worden, zum Theil wohl, weil bereits vor reichlich 11 Jahren in dem Lehrplane, welcher von den Lehrern des hiesigen Gymnasiums entworfen wurde, die zu große Zahl der für die alten Sprachen angesetzten Stunden*) in vollkommen friedlicher und einmüthiger Weise beschränkt und den Realfächern mehr Zeit eingeräumt wurde, so daß dieselben keinen Grund haben sich über Beeinträchtigung zu beklagen. Den neueren Sprachen, namentlich der französischen und englischen konnte freilich nicht ein so weites Feld zugestanden werden, wie die Realisten Deutschlands bei den dortigen Anstalten beanspruchen, weil hier ein für unsere Verhältnisse bei weitem wichtigerer Unterrichtsgegenstand hinzukommt, nämlich die russische Sprache; jedoch wird für die französische Sprache auch hier den Schülern eine nicht unbedeutende Anzahl von Unterrichtsstunden geboten. Somit spreche ich denn auch jetzt noch, nachdem wir mehr als ein Jahrzehend dem neuen Lehrplane gefolgt sind, wie bei der Entwerfung desselben meine volle Ueberzeugung dahin aus, daß derselbe durchaus zweckmäßig zu nennen ist.

Eine andere Frage ist aber, ob wir Lehrer der alten Sprachen bei der gegen früher beschränkteren Anzahl von Stunden die uns für unser Fach zugestandene Zeit auf das Zweckmäßigste verwenden. Daß bei der nicht unbedeutend verringerten Anzahl von Unterrichtsstunden der Umfang des Unterrichtes selbst etwas beschränkt werden mußte, war natürlich, aber ich glaube es bedauern zu müssen, daß diese Beschränkung fast ausschließlich die Lektüre betroffen hat. Während ein anderes geehrtes Mitglied unserer Gesellschaft vor nicht langer Zeit mit siegreichen Gründen die Behauptung durchgeführt hat, daß unsere Jugend zu viel lese**), möchte ich (freilich in einer ganz andern Beziehung) behaupten, daß sie zu wenig lese, nämlich lateinische und griechische Schriftsteller. Es könnte mir vielleicht eingewandt werden, daß die Schüler der oberen beiden Klassen, wenn auch in der Schule nur kleine Abschnitte gelesen werden könnten, diesen Mangel durch Privatlektüre ersetzen könnten. Allein ich glaube darauf erwiedern zu müssen, daß denselben, wenigstens den Sekundanern, wirklich nicht viel freie Zeit zu Gebote steht, und daß ferner der Schüler wohl nur dann in der etwa freien Zeit sich an eine solche Lektüre machen wird, wenn er bereits im Stande

*) Es waren 62 von den 160 für sämmtliche 5 Klassen angesetzten Lehrstunden; jetzt ist die Zahl auf 52 beschränkt.

**) Nämlich deutsche Unterhaltungsschriften.

ist, einen alten Schriftsteller mit einer gewissen Leichtigkeit zu lesen. Um aber dahin zu kommen, muß er zuvor viel in der Klasse gelesen haben, natürlich insoweit dieses ohne Beeinträchtigung einer zweckmäßigen Gründlichkeit geschehen kann. Es ist von den Humanisten vielfach behauptet worden, daß auf den Gymnasien das künftige specielle Universitätsstudium nicht zu berücksichtigen sei, etwa mit der Ausnahme, daß die angehenden Theologen das Hebräische zu betreiben hätten, und daß darin ein Hauptfehler des realen Principes liege, indem dieses gerade das Gegentheil fordere. Ich fürchte, daß wir Philologen bei dem Unterrichte in den alten Sprachen auf den Gymnasien sehr leicht gerade in den Fehler verfallen, den wir an unseren Gegnern tadeln; denn wir richten unseren Unterricht gar zu leicht so ein, als wenn alle unsere Schüler einst Philologie studieren würden, und bereiten sie also gerade für ein specielles Universitätsstudium vor, und noch dazu ohne daß eine namhafte Zahl der Schüler wirklich dieses Studium zu ergreifen beabsichtigt. Eine solche philologische Gründlichkeit, bei welcher der Text eines alten Schriftstellers nur benutzt wird, um daran alle möglichen grammatischen, antiquarischen, kritischen, metrischen u. s. w. Bemerkungen anzuknüpfen, ist nach meiner Meinung auf Schulen und Gymnasien nicht passend, sondern dient meistens nur dazu, den Schülern die alten Sprachen zu verleiden. Eine zweckmäßige Gründlichkeit bei der Lektüre der alten Klassiker auf Schulen wird beobachtet, wenn man so lange bei einer Stelle verweilt, bis der Schüler sie vollständig verstanden hat, aber auch nicht länger, wenn man also nur dann Bemerkungen und Fragen an die Lektüre anknüpft, falls es sich herausstellt, daß die Stelle bei der Präparation nicht gehörig verstanden worden ist. Zeigt aber der Schüler durch seine Uebersetzung, daß er alles richtig verstanden hat, so sind keine Bemerkungen nöthig, wenigstens keine grammatischen. Da die lateinische Grammatik wenigstens der Hauptsache nach schon in Tertia abgemacht wird und außerdem die grammatischen Regeln fortwährend bei den schriftlichen Arbeiten geübt werden, so möchten grammatische Bemerkungen bei der Lektüre der lateinischen Schriftsteller in Sekunda und Prima wenig erforderlich sein, und dieselben also in diesen beiden Klassen recht rasch gelesen werden können, wodurch dann der Schüler besser in die Sprache eingeweiht wird, als durch eine zu peinliche Genauigkeit in der Grammatik. Ich denke, es liegt weniger daran, wenn der Schüler einzelne Ausnahmen von den allgemeinen Regeln nicht fest im Gedächtnisse hat, als wenn ihm eine Menge der gangbarsten Wörter fremd sind, und dies ist eine nothwendige Folge davon, wenn zu langsam gelesen wird. Ich halte es demnach für ersprießlich, daß die Lektüre der lateinischen Schriftsteller in den beiden oberen Klassen vorwiegend kur-

sorisch sei und der Lehrer nur die wirklich nothwendigen Bemerkungen hinzufüge. Eine Wiederholung des in der vorigen Stunde Gelesenen würde dabei nur an besonders schwierigen Stellen zulässig sein, sonst aber, um Zeit zu gewinnen, wegfallen. Hervorheben möchte ich hier noch, wie der Lehrer stets streng darauf zu halten hat, daß der Schüler sich bei seiner Uebersetzung keine Verstöße gegen den Geist der deutschen Sprache zu Schulden kommen lasse, weil er dadurch dem Unterrichte in der Muttersprache förderlich ist, während er im entgegengesetzten Falle gradezu schadet.

Ich erlaube mir bei dieser Gelegenheit eine andere Sache zu Sprache zu bringen, die freilich nicht direkt die Lektüre der lateinischen Schriftsteller betrifft, aber doch auch wieder ziemlich eng damit zusammenhängt; ich meine die freien lateinischen Aufsätze in Prima. Ich will keinesweges den Nutzen derselben ganz in Abrede stellen, glaube aber doch andererseits, daß man denselben gewöhnlich viel zu hoch anschlägt. Die bei weitem größere Zahl der Primaner wird doch immer erst deutsch denken, was sie lateinisch schreibt, und ein solcher lateinischer Aufsatz also doch in der Regel weiter nichts sein, als eine lateinische Uebersetzung eines deutschen Aufsatzes desselben Verfassers, wobei dann alle etwas schwierigeren Wendungen möglichst umgangen werden; daher sind denn solche Arbeiten meistens auch sehr mager. Ich halte deshalb unbedingt Uebersetzungen nach Dictaten des Lehrers oder nach einem zweckmäßigen Buche, wie in Sekunda, so auch in Prima für bei weitem nützlicher. Bei solchen Uebersetzungen kann der Schüler etwanige Schwierigkeiten nicht umgehen, und wird daher bei denselben viel öfter genöthigt grammatische Regeln in seinem Gedächtnisse aufzufrischen, als bei einer sogenannten freien Arbeit. Insofern hängt also diese Sache mit der Lektüre zusammen, weil ich dort die grammatischen Bemerkungen beschränkt wissen will, und sie dort um so weniger erforderlich sein werden, wenn der Schüler bei diesen schriftlichen Uebersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche zur genaueren Wiederholung der Grammatik genöthigt sein wird. Es bedarf wohl keines Beweises, daß auch bei der Abiturenprüfung eine solche Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische einen viel sichereren Maßstab für die Kenntnisse des Abituren abgeben würde, als der lateinische Aufsatz über ein gegebenes Thema.

Da die Schüler bis zu ihrem Eintritte in Sekunda im Griechischen nur wenig übersetzt haben können, weil sie in Quarta und Tertia hauptsächlich in der Formenlehre geübt werden müssen, so können die griechischen Schriftsteller in Sekunda natürlich noch nicht so rasch gelesen werden als die lateinischen, und die Wiederholung wird hier wenigstens für den größten Theil des Halbjahres beizubehalten sein.

Allein in Prima lassen sich auch die griechischen Schriftsteller rasch lesen, und was von der lateinischen Lektüre in den beiden oberen Klassen gesagt worden ist, gilt in Bezug auf die griechische wenigstens für Prima. Die Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische üben die Schüler in beiden Klassen in der Grammatik, sowohl in der Formenlehre, die sie in den unteren Klassen genau gelernt haben, als auch in der Syntax, die sie bei diesen Uebersetzungen hier lernen. Ein vollständiger systematischer Lehrgang der griechischen Syntax liegt außer dem Bereiche der Schule und wird den wenigen, welche einst Philologie studieren, auf der Universität geboten. Die griechische Syntax hat so viel Aehnlichkeit theils mit der lateinischen, theils mit der deutschen, daß der Unterricht in der Syntax dieser beiden Sprachen dem Schüler zugleich die Hauptzüge der griechischen Syntax gibt, und derselbe außerdem nur die hauptsächlichsten Abweichungen und Eigenthümlichkeiten der griechischen Syntax zu merken braucht, um in derselben für den Zweck der Schule genug zu verstehen. Dazu bieten nun eben die Uebersetzungen ins Griechische ein vollkommen ausreichendes Mittel, und daher sind dieselben auch auf keinen Fall aus den Gymnasien zu verbannen, wie es hier und da namentlich in Deutschland vorgeschlagen worden ist.

Wenn die Lektüre der alten Schriftsteller in dieser Weise betrieben wird, so wird ein Schüler, der eine jede der beiden oberen Klassen des Gymnasiums die gewöhnliche Zeit von drei Halbjahren besucht, im Griechischen wenigstens 5—6000 Verse aus dem Homer und wenigstens 3000 bis 3500 Verse aus den Tragikern und eine entsprechende Menge Prosa lesen, im Lateinischen natürlich noch bedeutend mehr, weil theils für diese Sprache eine größere Stundenzahl angesetzt ist, theils der Schüler bei seinem Eintritte in Sekunda schon mehr Kenntnisse mitbringt, theils die lateinische Sprache nicht unbedeutend leichter ist als die griechische. Daß der Schüler durch eine solche umfangreichere Lektüre der alten Schriftsteller mehr in die alte Welt eingeführt wird und mehr Nahrung für Verstand und Herz erhält, als durch die gewöhnlich befolgte, allzu minutiöse grammatische Methode, scheint mir wenigstens unzweifelhaft zu sein.

Der Leseunterricht.

Von Kreisschullehrer Rußwurm in Hapsal.

Seit einigen Jahrzehnden ist überall das Interesse für den ersten Unterricht, die Elemente des Lernens nach den ersten Anregungen durch Pestalozzi mit erneuertem Eifer wieder erwacht, und Rußland

ist gewiß nicht der letzte in der Reihe der Staaten, die es im Streben nach Verbreitung ächter Volksbildung mit Ernst und Sorgsamkeit sich haben angelegen sein lassen, auch der Kleinen sich anzunehmen, und Nichts gering zu achten, was dereinst dem Staate, den Gemeinden oder dem Einzelnen zum Gedeihen und zum Frommen gereichen könnten. Zeugniß dafür sind nicht allein die überall unter der Aegide des erhabenen Kaiserhauses freudig aufblühenden Kinderbewahranstalten oder Kleinkinderschulen, die gewiß zu den edelsten und heilsamsten Einrichtungen der neuesten Zeit gehören, in St. Petersburg, Moskau, Riga, Dorpat und vielen anderen Städten, sondern auch die beständige Sorgfalt, welche von Seiten einer hohen Unterrichtsbehörde auf den Anfangsunterricht in den Elementarschulen verwendet wird. Auch das vergangene Jahr*) kann hiezu einen Beleg liefern durch den neuen Lehrplan für die Elementarschulen, welcher den Zweck an den Tag legt, den Elementarschülern Gelegenheit zu einer weiter greifenden, zugleich mehr theoretischen Bildung zu geben, ihnen einen Blick in das wunderbare, bisher ihnen meistens verschlossen gebliebene Gebäude der Sprache zu verstatten, und sie dadurch zu einer ausgedehnteren Ausbildung im Leben fähig zu machen.

Ein vorzügliches Augenmerk wird in diesem neuen Lehrplane auf den Leseunterricht gerichtet, der im ersten Halbjahre beginnen und schon nach einem Jahre ein fertiges Lesen erzielt haben soll, ohne Zweifel um der Erfahrung willen, daß oft ältere Schüler, ja auch gereiftere Kreisschüler und selbst Gymnasiasten im Lesen eine Unfertigkeit an den Tag legen, die ihnen selbst, sie in allem weiteren Lernen hindernd[1]), zur Schande und Qual gereicht, und ihnen im erwachsenen Alter mancherlei Verlegenheiten bereitet, zumal da selbst ernster Wille nur mit der größten Schwierigkeit das einmal Versäumte nachzuholen im Stande ist.

---

*) Es ist das Jahr 1847 gemeint, indem der Aufsatz schon im vor. J. eingesandt wurde, woselbst er aber noch nicht zur Mittheilung kommen konnte.

D. R.

1) „Wer in den Elementen die erforderlichen Kenntnisse nicht erlangt hat, wird bei jedem weiteren Fortschritte gehemmt. Ist sein Lesen nicht zu genügender mechanischer Fertigkeit und Sicherheit gediehen, so braucht er beim Lesen eines zu lernenden Abschnittes mehr Zeit, die geistige Kraft und Aufmerksamkeit, die auf den Inhalt sich concentriren soll, wird getheilt, weil sie noch auf die Elemente reflektiren muß. Durch Aufmerksamkeit auf das Lesen wird die Aneignung des Inhaltes verkümmert, durch die Aufmerksamkeit auf den Inhalt die noch nöthige Aufmerksamkeit für die Aneignung der Lesefertigkeit gestört." Braubach in Magers Revue 1844, S. 429.

Worin liegt nun die Ursache dieses Mangels, dieser Unfertigkeit? Und wo ist das Mittel zu finden, derselben mit Erfolg entgegenzutreten? — Ohne Zweifel liegt Ursache wie Mittel im ersten Unterrichte, der Grundlage, auf welcher das Gebäude der Kunstfertigkeiten und des Wissens aufgebaut werden soll. Aber gerade über die Art des ersten Leseunterrichtes gehen die Ansichten bewährter Schulmänner, wenn gleich Alle das Lesen als das vornehmste und nothwendigste Ziel des Elementarunterrichtes betrachten, vielfach auseinander. Harnisch zählt ein halbes Schock Lesemethoden auf, zu denen besonders das Ende des vorigen und der Anfang dieses Jahrhunderts die reichste Beisteuer lieferte, obgleich schon zu Luthers Zeit darüber verschiedene Ansichten herrschten. Bald begann man den Unterricht auf synthetischem Wege mit Buchstaben oder Lauten, bald auf analytischem, bald verband man den Schreibunterricht mit dem im Lesen, während Andere den letzteren ganz zurückstellen, und erst mancherlei andere Uebungen dem Leseunterrichte vorausgehen zu lassen rathen[2]). Ueber den Werth oder Unwerth dieser letzteren Ansicht möchten hier einige Bemerkungen nicht am unrechten Orte sein.

Wie bei jeder Kunst die Natur nachgeahmt wird, so muß man auch beim Unterrichte den Gang der Natur, die in ihr waltenden Gesetze und Ordnungen beobachten und ihrem Winke folgen, man muß den Einzelnen den Weg wieder durchzumachen veranlassen, den die Natur einschlug, d. i. den die Menschheit gewandelt ist, um die Kenntnisse und Fertigkeiten sich anzueignen, die der kunstmäßige Unterricht jetzt den Schülern mitzutheilen die Aufgabe hat.

Der Elementarunterricht hat aber den Hauptzweck, den Menschen in den Stand zu setzen, weiteren Unterricht in sich aufzunehmen, ihn aus der Stumpfheit der oft unter drückenden und hemmenden Verhältnissen verlebten Jugendjahre zu freier Bewegung in geistigem Gebiete zu verhelfen, Klarheit im Denken, Sicherheit im Verständnisse fremder und Fertigkeit im Ausdrucke eigener Gedanken zu vermitteln. Dazu

---

2) Graffunder in Zahns Schulchronik 1847, Nr. 11. Ihm stimmt bei ein Aufsatz im pommerschen Monatsblatte (1840, S. 1.), worin es heißt: „Mit der Scheidung der Silben in Laute könnte man immer einige Jahre warten, wenn nicht das Vorurtheil, daß das Erste, was ein Kind lernen müsse, das Lesen sei, so allgemein herrschend wäre, daß man selbst eine Schule, welche die Kinder erst im dritten Schuljahre zum Lesen brächte, als schlecht verwerfen würde, wenn auch sonst Auge und Ohr, Selbstbewußtsein und Gottesbewußtsein der Kinder durch das Wort Gottes und durch mannigfaltige Uebungen im Schauen, Denken und Sprechen, im Singen, Zählen und Messen noch so sehr geweckt, ihre Sprache wirklich gebildet, ihr Geist und Herz veredelt worden wäre."

bedarf er der Sprache, so daß die Hauptaufgabe des Leseunterrichtes die sein muß, Verständniß und Kenntniß der Sprache, und eine Herrschaft über dieselbe in allen ihren Verhältnissen den Schülern zu verschaffen; denn ehe die Sprache Eigenthum des Lernenden geworden ist, wird jeder Unterricht lückenhaft oder ganz vergeblich sein.

Der Knabe, der in seinem sechsten bis achten Jahre in die Schule eintritt, ist zwar nicht ohne Denkvermögen, aber er weiß es nicht zu gebrauchen, nicht auf den richtigen Gegenstand anzuwenden, er hat Augen und Ohren, aber verhält sich in mancher Hinsicht, als hätte er sie nicht, denn er sieht nicht die Unterschiede der Form, er hört nicht die Verschiedenheit der Laute, weil ihm die Aufmerksamkeit auf das Einzelne fehlt, — er ist im Besitze einer Sprache, der er sich, wenn gleich in beschränkten Begriffen sich bewegend, frei zur Offenbarung seiner Gedanken bedient, aber es ist selten die Sprache, in welcher der Unterricht ertheilt wird, in welcher die Lehr- und Schulbücher geschrieben sind, so daß er also von dem Vortrage des Lehrers in der Schule, die ihm wie eine fremde Welt entgegentritt, wenig oder nichts versteht[3]). Namentlich ist dies der Fall in kleinen Städten, wo die Kinder selten Gelegenheit haben richtiges Deutsch zu hören, ja wo viele ehstnischen oder russischen Eltern angehören, so daß sie die Schriftsprache wie eine fremde geradezu erst erlernen müssen, und selbst die einfachsten Ausdrücke ihnen unverständlich sind. Könnte man einen sorgfältigen häuslichen Unterricht voraussetzen, wäre in der Familie der Geist durch passende Erzählungen in reiner Sprache, durch Liederverse und deren Erklärung, durch freundlich belehrende Unterhaltung geweckt, wäre das Kind gewöhnt, bei dem, was es hört, sieht und spricht, auch stets zu denken, oder hätte eine gut organisirte Kleinkinderschule auf naturgemäße Weise den Verstand entwickelt, so

3) Sind doch selbst Knaben, die die Elementarschule 2 bis 3 Jahre besucht haben, wenn sie auch in Aufsuchung der Redetheile, in Angabe der Kasus und Zeitwortsformen sicher sein mögen, häufig nicht im Stande, eine kurze Erzählung ihrem Inhalte nach wiederzugeben, ja einen kleinen Satz, ein Sprichwort, eine Zeile eines nicht einmal ganz unbekannten geistlichen oder weltlichen Liedes genau und richtig, mit richtigem Ausdrucke zu wiederholen, geschweige denn Rechenschaft zu geben über einen etwas längeren zusammenhängenden Vortrag der Ermahnung oder der Auseinandersetzung. Dies kann freilich in schwachen Geistesgaben seinen Grund haben, darf aber doch gewiß auch nicht mit Unrecht auf eine Ungewandtheit in der Sprache und auf die nicht genügende Uebung in der Elementarschule zurückgeführt werden, welcher die überwiegende Beschäftigung mit der theoretischen Ausbildung zu praktischen Uebungen, belehrenden Unterhaltungen, genau erklärendem Durchgehn von Erzählungen, Liedern, Sprichwörtern oder Lesestücken u. s. w. zu wenig Muße übrig läßt.

könnte wohl die Elementarschule der Pflicht sich enthoben glauben, das Versäumte nachzuholen, und dürfte gleich mit den abstrakteren Gegenständen des Lernens beginnen. Aber man kann ja den Menschen nur so nehmen, wie er ist, nicht wie man ihn wünscht, oder wie man verlangen zu können meint, daß er sein solle.

So lange unsere Elementarschulen Kindern ohne vorherige Prüfung offenstehen, so lange sie nicht die, welchen vorbereitender Unterricht nicht zu Theil geworden ist, unerbittlich zurückweisen dürfen, — und wer könnte einen solchen Wunsch im Interesse der Volksbildung aussprechen, wenn er die der häuslichen Erziehung entgegentretenden Schwierigkeiten in Betracht zieht, — so lange muß immer von den ersten Grundzügen des Wissens ohne irgend eine Voraussetzung als die der Bildungsfähigkeit angefangen werden, und so lange werden die Uebungen, die den Anfänger in den Stand setzen sollen die Schriftsprache zu verstehen und sich anzueignen, in den ersten Jahren den hauptsächlichsten Theil der Unterweisung bilden müssen.

Wie nun verschafft man den Kindern die Kenntniß der Schriftsprache? Nicht durch Verbesserung der Fehler allein — sei es schriftlicher oder mündlicher — nicht durch eine Anhäufung von Regeln, nicht durch Einlernen grammatischer Formen, die doch häufig nur mechanisch nachgesprochen werden[4]), sondern indem man dem Gange und Zuge der Natur folgt und dem angeborenen Nachahmungstriebe des Kindes sein Recht widerfahren läßt, indem man ihm Stoff darbietet, woran es denselben zu einer heilsamen Schärfung des Ohres, des Gedächtnisses, des Verstandes, so wie zur Bildung des Gemüths üben kann; mit anderen Worten, durch Vorsprechen und Nach-

4) Auch O. Schultz (in Magers päd. Revue) verlangt zwar für höher stehende Elementarschulen grammatischen Unterricht, aber immer nur in Verbindung mit und angeschlossen an den Leseunterricht. Ueber besonderen grammatischen Unterricht fügt er hinzu: „Es läßt sich ein abgesonderter allgemeiner Sprachunterricht denken, der mit der Erläuterung der Erscheinungen in der Sprache zugleich eine praktische Belehrung über die Natur des menschlichen Denkvermögens gäbe, und für die Meisten die Stelle einer praktischen Logik vertreten könnte. Wer glaubt es aber wohl, daß ein solcher selbst für unsere besseren Volksschulen passend sei, und wer unternimmt es, auch nur einen Abschnitt der Grammatik auf solche Weise in unseren Volksschulen zu behandeln? Nur derjenige macht den Versuch, dem es genügt, wenn seine Schüler nachsprechen, was er ihnen vorgesprochen hat, und der sich einredet, seine Schüler hätten das als Eigenthum, was er ihnen bloß äußerlich als einen eitlen Putz angeheftet hat, ohne daß es im Inneren eine Wurzel schlägt." Doch über den Gebrauch der Grammatik überhaupt in der Elementarschule und die Gränzen eines Unterrichtes in derselben bleibe die Besprechung lieber für ein anderes Mal vorbehalten.

sprechenlassen von einfachen Sätzen (zuerst von zwei als Subjekt und Prädikat verbundenen Wörtern), die man dann in die einzelnen Bestandtheile auflösen, die man zählen, einzeln nennen und wieder in derselben oder anderer Verbindung zusammensetzen, deren Wörter man vielleicht auch schon in die Silben zerlegen läßt, bis man sich überzeugt hat, daß das Vorgetragene Eigenthum des Verstandes und Gedächtnisses der Schüler geworden sei. Allmählig wählt man längere Sätze, Sprichwörter, Denksprüche, Liederverse und kleine Erzählungen in einzelnen Sätzen, wobei man immer auf die Auswahl gediegenen, veredelnden und anregenden Stoffes, wie ihn so manche unserer Schulbücher[5]) in reichlichem Maße darbieten, vorzüglich Rücksicht nimmt.

Nun müßte man, wenn es darauf ankäme sobald als möglich zum Lesen zu kommen, die Silben in Laute theilen und diese dann wieder zusammensetzen[6]), doch wenn man den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechtes beachtet, in welcher erst lange die Sprache in Dicht- und Redekunst geübt wurde, und in welcher man die homerischen Gesänge und die langen Drapen der Skalden ohne Hilfe der Schrift — der Gedächtnißfeindin nach Sokrates — im Gedächtnisse aufbewahrte, bis endlich eine Schreibekunst entstand, die erst wieder Anlaß zum Lesenlehren und -lernen wurde, so wird man sich versucht fühlen darauf zu achten, ob nicht auf einem diesem Gange angemesseneren Wege, namentlich durch längeres Verweilen bei den vorbereitenden Sprechübungen, schnellere und sicherere Erfolge als bisher könnten erreicht werden. Graffunder verlangt, daß den Denk-

---

5) Graffunder empfiehlt den Gütersloher Jugendfreund als Handbuch, dessen Gange der Lehrer durchaus folgen könne; indessen würde manches andere Elementarbuch, wenn es nur Gediegenes und nicht allzu Schwieriges bietet, gebraucht werden können, und hoffentlich werden die Ostseeprovinzen sich bald eines eigenen tüchtigen Elementarbuches zu erfreuen haben.

6) Auch wenn man diesen Weg einschlagen wollte, bedürfte es eines langsam fortschreitenden, auf Beobachtung der Natur gegründeten Ganges, um erst die Laute und dann die Lautzeichen erkennen und unterscheiden zu lehren. Ist es nämlich genugsam geübt, die Wörter in Silben zu theilen, dieselben richtig zu zählen und die Tonsilbe aufzusuchen, so scheide man sie in Laute. Man spreche z. B. ein Wort langsam und deutlich vor, und lasse es nachsprechen, z. B. Aal, Ohr, Uhr. Dann lasse man angeben, welcher Laut zuerst, und welcher zuletzt gehört werde, übe so die Vokale und die Konsonanten ein, bis jeder Schüler jedes beliebige Wort in seine Laute aufzulösen versteht. Nun erst lasse man sie im Kopfe wieder zusammensetzen und Wörter bilden, und wenn hierin eine Fertigkeit erlangt ist, schreite man zu den Lautzeichen oder Buchstaben, welche ohne gehörige Kenntniß der Sache, die sie bezeichnen, nur todte Zeichen sind und den Geist tödten.

und Sprachübungen zur Einübung der Schriftsprache durch Vorsprechen und Nachsprechenlassen, durch Erzählenlassen und mündliche freie Unterhaltung zwei volle Jahre im Anfange der Schulzeit eingeräumt werden sollen, daß man in zwei ferneren Jahren das Gelernte, Erzählte und Besprochene aufschreiben lasse, worauf dann im letzten Jahre erst die Bekanntschaft mit der Druckschrift, und zwar zuerst auch nur in solchen Sachen, die vorher gelernt und geschrieben seien, folgen müsse. — Für unsere Elementarschulen, in welchen der Lehrgang nur auf drei Jahre berechnet ist, würde sich dieser Vorschlag natürlich selbst anders gestalten, also etwa so, daß für jede dieser Uebungen ein Jahr bestimmt würde.

So auffallend nun auch dieser Vorschlag erscheinen möchte, so ließe sich doch mancherlei dafür sagen:

1) Der Unterricht in dieser Reihenfolge richtet sich nach dem Gange der Geschichte im Allgemeinen und im Einzelnen, er ist daher naturgemäß. Auch die Natur setzt den Menschen in die Erscheinungen des Lebens mitten hinein, und überläßt es ihm sich nach und nach zurecht zu finden, was ihm natürlich bei einer verständigen Anleitung noch besser gelingen wird. Sie läßt das Kind nicht von einem Thiere erst eine Klaue oder ein Ohr, von einem Baume ein Blatt oder eine Wurzel anschauen, sie theilt ihm ihre Belehrung nicht stückweise mit, indem sie ihm einzelne Buchstaben vorlegt, sondern sie bietet ihm jederzeit ein Ganzes, die ganze volle Wirklichkeit in aller ihrer Herrlichkeit, sie läßt ihm die Sprache als ein Ganzes in zusammenhängenden Worten und Sätzen entgegentreten, aus welchem Ganzen erst durch eine besondere Geistesthätigkeit das Einzelne herausgefunden werden muß. So läßt dieser Unterricht den Schüler an vielen Beispielen in edler Form die Erscheinungen der Sprache im Ganzen wahrnehmen und beobachten — zugleich als Vorbereitung auf einen späteren grammatischen Sprachunterricht, — dann erst im Aufschreiben des Einzelnen sich bewußt werden, und zuletzt lesen, so daß das Lesen nicht erlernt zu werden braucht, sondern in und mit dem Schreiben der Schriftsprache zugleich gegeben ist. Daher darf auf diese Weise von fehlerhaftem Lesen, von Unsicherheit oder Mißverständnissen nicht die Rede sein, denn es wird nur Verstandenes gelesen, und erst allmählich geht man zum Lesen unbekannter Gegenstände über.

2) Das Vorsprechen guter, gehaltvoller Gedanken ist von unberechenbarem Werthe. Nicht allein wird dadurch das Ohr gewöhnt, auf die einzelnen Laute und deren Unterschiede zu achten, die ähnlich klingenden Vokale und Konsonanten richtig zu hören und ebenso nachzuahmen, wodurch Gehör und Sprachorgane zu gleicher Zeit geübt

werden [7]) und es nachher leicht wird, Fehler gegen die richtige Aussprache und die Rechtschreibung zu erkennen und zu vermeiden, sondern es wird auch durch die häufige Wiederholung eines Gedanken derselbe dem Gedächtnisse des Kindes so tief eingeprägt, daß er ihm ein treuer Begleiter durchs ganze Leben wird, was seinem Gemüthe eine bleibende Richtung auf das Höhere und Göttliche zu geben vermag, zu welchem Zwecke es wohl kein einfacheres und wirksameres Mittel gibt, als die Anleitung, inhaltreiche, edle und gut ausgedrückte Gedanken gleichsam nachzudenken, sie sich klar zu machen, anzueignen, und hiernächst mit einiger Freiheit wieder zu erzeugen und darzustellen.

Auch daß an demselben immer wiederkehrenden Stoffe, der seines anregenden Inhaltes wegen den Kindern von verschiedenen Seiten betrachtet immer neu bleibt, — denn Alles ist in Allem, sagt Jacotot — daß an demselben Stoffe, meine ich, Verschiedenes geübt werde, gestattet längeres Verweilen dabei, tieferes Eindringen in die Sache, ein Leben darin, eine Verwandelung derselben in Saft und Blut, wodurch namentlich die unserer mit so unendlich vielen Kinderschriften und Spielzeugen überreich gesegneten Zeit doppelt gefährliche Klippe der Zerstreutheit, die man Vielseitigkeit zu nennen beliebt, die aber keine Sammlung der Kräfte auf einen Punkt zuläßt, zu vermeiden möglich wird [8]).

---

7) Bei der durch ehstnische, russische, lettische, schwedische, französische und plattdeutsche Elemente entstellten Mundart unserer Provinzen ist eine richtige Unterscheidung der Laute i und ü; e, ö; eu, äu, ei; a, å; b, p; d, t; w, f, ph; h, ch; g, k; g, j; ſ, ß; ſ, sch; selbst m, n (abgesehen von der Aussprache des st und sp) den Kindern fast nie, ja selbst Erwachsenen häufig nicht ohne viel Aufmerksamkeit und Uebung möglich, und es kann dieser Ungenauigkeit, die so manches Mißverständniß hervorruft und so viele Mißlaute veranlaßt, nur durch beständiges, richtiges Vorsprechen und Einprägung zusammenhängender Sätze in richtiger Ausdrucksweise abgeholfen werden. Was die Rechtschreibung betrifft, so ist gewiß richtig, daß diese mehr durch das Auge als durch das Ohr erlernt wird, und es kann bei dem ungleichmäßigen und unsicheren Zustande der Gesetze über diesen Gegenstand kaum anders sein, doch hat immer die Schärfung des Ohres einen bedeutenden Einfluß auf die richtige schriftliche Darstellung der gehörten Worte, da ohne dieselbe die Nichtunterscheidung der einfachsten Laute die gröbsten Fehler mit sich bringen würde.

8) „Wer etwas Treffliches leisten will, hätt' gern was Großes geboren, Der sammle still und unerschlafft im kleinsten Punkt die höchste Kraft!" sagt Schiller, und die Erfahrung lehrt, daß, wer zu Vielerlei treibt, dem Einzelnen nicht ungetheilte Aufmerksamkeit zuwenden kann, während wer nur Eines mit ganzem Ernste treibt, dem Glase gleicht, das die nur sanft erwärmenden Sonnenstrahlen zu entzündender Glut sammelt. Aus denselben Gründen habe der Schüler auch wo möglich nur ein Lehr- und Lesebuch. Denn ist er in einem Buche recht zu Hause, so weiß er sich nachher in jedem anderen Buche über denselben oder einen

3) Da der Lehrer immer wieder auf das Gelernte zurückgeht, und bei dem beständigen mündlichen Verkehre stets Gelegenheit hat zu bemerken, wo irgend noch Unverstandenes übrig geblieben sei, so werden die Fortschritte sicherer, aber auch rascher und dem Lernenden selbst bemerklicher sein, wodurch mehr Lust und Liebe zum Lernen erzeugt wird; denn die beständige Beschäftigung mit einem Gegenstande, wenn die Behandlung richtig ist, so wie das Bewußtsein des Fortschrittes ruft immer eine lebhafte Neigung für denselben hervor. Desgleichen wird die Mittheilung von mancherlei Neuem, kleinen Erzählungen und Liedern, die dem Kinde ganz zum Eigenthume werden, besonders wenn man sie zugleich mit der Melodie bekannt macht, vielfache Freude anregen; der damit verbundene Anschauungsunterricht und die Benutzung bildlicher Darstellungen gewährt vielerlei Stoff zur Besprechung und Belehrung, so daß das Gedächtniß auf leichte und unmerkliche Art mit vielen und lehrreichen Vorstellungen erfüllt wird, an welche sich Lehre und Ermahnung ungesucht und daher mit mehr Eindringlichkeit anschließen läßt.

4) Die Schüler werden veranlaßt, selbst zu sprechen, sich in der Schriftsprache zu üben, mit Freiheit sich derselben zu bedienen, weil es ihnen leicht wird, so daß sie endlich dahin gelangen, auch unter sich und zu Hause mit ihren Eltern und Geschwistern in einer gebildeten Sprache zu reden, was den Segen der Schule auch über die Gränzen des Schulhauses in weitere Kreise hinaustragen würde, während sonst alles Unterrichten gegen die Macht der Gewohnheit fast gänzlich vergeblich ist.

5) Der Lehrer würde genöthigt, sich mehr an die Anfänger zu wenden, mit ihnen zu reden und ihnen mehr Anleitung zu geben; denn für sie ist das lebendige Wort des Lehrers das Einzige, wodurch sie lernen, während die ersten Abtheilungen schon eher still für sich beschäftigt werden können. Wenn man den Anfängern schon mechanische Arbeiten, die sie ganz für sich allein vollbringen sollen, zumuthet, wobei man beständig sie zur Ruhe ermahnen oder durch Strafe dazu anhalten muß, wie es in Schulen von mehreren Abtheilungen nicht anders sein kann, so werden sie leichter sich selbst überlassen und stief-

---

ähnlichen Gegenstand leicht und schnell zurechtzufinden. Wird er nicht in einem Buche recht einheimisch, so hat er keinen festen Stützpunkt, um Anderes damit zu vergleichen, daran zu reihen und darnach zu beurtheilen." Daher wohl die ungeheuren, ans Wunderbare streifenden Erfolge der Jacototschen Lehrweise, die nach dem Grundsatze: „Lerne Etwas gut, und beziehe alles Andere darauf!" den Telemach oder irgend ein anderes Buch zur Grundlage alles Wissens macht und auswendig lernen läßt, indem man jede neue Kenntniß an diese anknüpft.

mütterlich behandelt, bekommen daher Ueberdruß an der ihnen vorgeschriebenen Beschäftigung, weil ihnen keine geistige Thätigkeit dieselbe interessant macht, und auch, weil sie nichts vollkommen zur Zufriedenheit des Lehrers oder zur eigenen Freude zu Stande bringen, und gewöhnen sich systematisch an Gedankenlosigkeit und Dumpfheit, oder an Unaufmerksamkeit und Possen. Daher möchte es wohl gerathen sein, nach dem Beispiele vieler Volksschulen in Deutschland, *die Schulzeit für die Anfänger auf zwei bis höchstens drei Stunden täglich zu beschränken*, was für Kinder, die bisher kaum eine Viertelstunde lang zum Stillsitzen und Aufmerken zu bringen waren, schon eine große Selbstbeherrschung voraussetzt und für den ersten Unterricht genügend ist, zumal da ihnen die übrige Zeit doch verloren geht und ihnen Ueberdruß an der Schule erweckt, die ihnen so viel Unverstandenes bietet und sie um die schöne Spielzeit bringt, während beständiger rascher Fortschritt, wie er in zwei gut angewandten Stunden eher zu erwarten ist, als in sechs halb verträumten, Freude und Lust so wie Streben nach Vervollkommnung und immer neuen Kenntnissen erzeugt. Durch solche Vorbereitung wird erst der Schüler befähigt, an dem ferneren Unterrichte selbstthätig, aufnehmend oder reproducirend Theil zu nehmen, der Vortrag des Lehrers, der Geist des Gehörten und später des Gelesenen fängt dann erst an, für ihn da zu sein und ihm eine reiche Quelle edlerer Freuden zu eröffnen. Schwerlich möchte es gelingen, diesen Unterricht schneller als in einem Jahre zu beendigen. Wenn dann im zweiten Jahre der Schreibunterricht und im dritten der Leseunterricht in den Kreis der Lehrgegenstände eintritt, so wird letzterer eine leichte und erfreuliche, in wenig Stunden zu bewältigende Arbeit sein.

6) Gegentheilige Erfahrungen bei Kindern, die schnell gut und richtig lesen lernten, ohne eine solche Vorbereitung genossen zu haben, sprechen nicht dagegen, wenn man die in jedem einzelnen Falle verschiedenen Umstände berücksichtigt. Denn entweder haben solche Kinder schon vorher eine genügende Kenntniß der Sprache und Gewandtheit in derselben erlangt, wie es zuweilen bei Kindern gebildeter Eltern, die nur richtig deutsch sprechen hören und an Aufmerksamkeit gewöhnt sind, der Fall ist; sie sind also schon in dem Zustande, in welchen der Unterricht des ersten Jahres den Schüler erst versetzen soll; — oder sie haben nur eine mechanische Fertigkeit im Zusammensetzen und Zusammenlesen der Buchstaben sich erworben, und daß diese nicht Lesen zu nennen ist, daß solchen Kindern namentlich Ausdruck und Gefühl beim Vortrage ganz unmögliche und daher auch unbekannte Sachen sind, wird Niemand, der einige Erfahrung in dieser Hinsicht hat, in

Abrede stellen. Auch sind ja die Gaben so unendlich verschieden, und Manchen wird leicht, was Anderen unmöglich erscheint.

Eher ließe sich das Voranstellen des Schreibunterrichtes — so heilsam es für den Leseunterricht sein mag — bestreiten, da zuweilen, besonders bei häuslichem Unterrichte, für welchen ja aber auch ganz besondere Regeln gelten, das Lesen schon in so zarter Jugend begonnen und mit Glück durchgeführt werden kann, daß die Hand noch nicht die erforderliche Festigkeit besitzt, um die Buchstaben gehörig nachzumalen und zu verbinden. Sind ja doch die Beispiele nicht so selten, in welchen Kinder schon im dritten und vierten Jahre zu einer genügenden Fertigkeit im Lesen gelangt sind, ohne daß gerade für die Ausbildung der Geisteskräfte ein Nachtheil hervorgetreten wäre. Doch beweisen solche Ausnahmen, die das häusliche Leben bietet, eben weil sie etwas voraussetzen, was bei der Mehrzahl unserer Schüler mangelt, nämlich den häuslichen Unterricht, mehr für als gegen unsere Ansicht.

Freilich sind die Schwierigkeiten nicht zu verkennen, und es kann nicht an ein übereiltes, weil unvorbereitetes Einführen dieses Vorschlages gedacht werden, der erst reiflich überdacht und versucht werden muß. Fürs erste mag wohl den Lehrern diese ungewohnte Art des Unterrichtes schwerer vorkommen; auch könnte es scheinen, daß bei dem größeren Umfange des in kürzerer Zeit zu Leistenden — wir haben zwei fremde Sprachen statt einer, in drei statt fünf Jahren zu bewältigen unter vielleicht ungünstigeren Verhältnissen — auch größere Eile in der Mittheilung der erforderlichen Kenntnisse nothwendig sei. Aber dies möchte wohl gerade im Gegentheil die größte Schärfung der Geisteskräfte zur Pflicht machen, damit sie einer größeren Aufgabe gewachsen seien, und die Abneigung der Lehrer würde sich beim Versuche und günstigen Erfolge bald in Vorliebe verwandeln. Indessen führen ja auch mehrere Wege nach Rom, und Jeder, der mit Ernst und Geschick der ihm gewohnten Methode sich bedient, wird immer Freude an Erfolgen haben; auch lassen sich noch mannigfache Abänderungen solcher Vorschläge denken, die erst ihren rechten Werth erhalten, wenn sie von der Erfahrung auch hier, wie es in den Schulen des Erfurter Lehrbezirkes geschehen zu sein scheint, bewährt sein werden.

Aber mag nun dieser oder ein anderer Weg eingeschlagen werden, so viel bleibt doch jederzeit unwidersprechlich, daß nur auf einen Unterricht, in dem das Denkvermögen gehörig geübt und zum richtigen Gebrauche der Schriftsprache angeleitet worden ist, mag dies nun vor oder zugleich mit dem Leseunterrichte geschehen, eine ausgedehnte und sichere Weiterbildung sich gründen lasse, und daher erschien es nicht ungeeignet, um der Bedeutung der Sache willen, obigen Vorschlag

erfahrenen Schulmännern, namentlich solchen, die Gelegenheit gehabt haben, in verschiedenen Elementarschulen sich mit dem Erfolge des Unterrichtes bekannt zu machen, zur näheren Beprüfung vorzulegen, da nur durch eine vorurtheilsfreie und unbefangene Besprechung von verschiedenen Seiten das Richtige erkannt und zur Geltung gebracht werden kann.

Was heißt rechts herum?

Anfrage an die pädag. Gesellsch. zu Dorpat von Gymnasiallehrer Riemschneider.

M. H. Es ist eine sonderbare Verlegenheit, in der ich mich an Sie wende. Vor Ihr Forum flüchte ich mich, um mir Raths zu erholen, nachdem ich von so vielen Autoritäten nur widersprechende Urtheile erfahren; und ich bitte Sie um Ihren Ausspruch in Beziehung auf eine Angelegenheit, die nicht nur in unser methodisches und pädagogisches Treiben mächtig einzugreifen im Stande ist; — nein, eine Angelegenheit, die ich auch abgesehen von Methodik und Pädagogik als eine Lebensfrage bezeichnen möchte und bei der ich eben das pädagogische Interesse mit hineinziehe, damit Sie sich nicht für inkompetent erklären, sondern wenigstens deshalb, wenn ich so sagen darf, verpflichtet seien mich anzuhören und über meine Angelegenheit zu entscheiden. Sollte aber meine Verlegenheit die hochachtbare Versammlung ebenfalls in Verlegenheit bringen, was ich kaum zu meinen wage, nun so wird wenigstens die Wichtigkeit der Frage sich ergeben.

Es handelt sich nämlich um nichts Geringeres als um Rechts und Links. Rechte und Linke, — vor wessen Augen rollt der Vorhang der Geschichte des verflossenen Jahres nicht zurück, und er sieht halb Europa getheilt in eine Rechte und eine Linke, Beide unausgesetzt und hartnäckig sich bekämpfend, Jede der Anderen zurufend, sie habe und wolle das Rechte, und die Andere sei links ab vom Wege. Ist das keine Lebensfrage? Doch ich versichere Sie im Voraus, ich werde die Politik nicht weiter berühren und stehe ihr in diesem Augenblicke so fern, daß es vielleicht unpolitisch ist, die Frage über Rechts und Links überhaupt aufgeworfen zu haben. Jeder Schulknabe, ja jedes Kind, das unterscheiden zu lernen anfängt, unterscheidet Rechte und Linke, rechts und links, und ich nehme ihre Geduld in Anspruch mit der Bitte, mir zu sagen: Was ist rechts? was ist links? Wohl möglich, daß Sie heute über mich mitleidig die Achsel zucken werden: „Er kann kaum Rechts und Links unterscheiden!"

Doch wie komme ich zu der Frage? Die Bohne, schon den Pythagoräern war sie verhaßt, sie hat mich in die ärgerliche Lage gerissen;

und der Hopfen, der wenigstens im Biere genossen schon Manchen dahin gebracht haben mag, daß er Hazard spielte mit Rechts und Links, er hat ebenfalls das Seinige gethan, um mich rathlos vor Ihnen „Viel Lärm" machen zu lassen, ob „um Nichts" oder „um Etwas", wird sich aus Ihrer Beantwortung der gestellten Frage: Was ist Rechts? was Links? ergeben.

In der Terminologie der Botanik sind in jedem Jahre die Ausdrücke rechts- und links-gewunden (volubilis dextrorsum und sinistrorsum) zu erklären. Für das „rechtsgewunden" wird nun gewöhnlich die Bohne (vicia faba), für „linksgewunden" der Hopfen (humulus lupulus) als Beispiel angeführt; und so habe ich es denn auch ein Paar Sommer den Schülern vorgetragen. Nun finde ich aber in einem Buche (Seubert's Pflanzenkunde), dem einzigen unter 10—12 anderen, die ich zur Hand habe, den Hopfen (humulus lupulus) als rechts-gewunden und die Bohne (vicia faba) als links-gewunden bezeichnet. Wer hat Recht: Ich für meine Person entscheide mich jetzt, da ich einmal darauf aufmerksam zu werden genöthigt bin, für die letztere Bestimmung. Zur Erklärung für die Windung des Hopfens ist in einigen Büchern die Bewegung des Zeigers an der Uhr angeführt; bewegt sich derselbe also rechts oder links herum?

Es erinnert mich diese Frage an etwas Früheres. In einer Anweisung zum Schachspiele, die ich besitze, steht: „Das Schach en quatre wird wie das Whist und Boston rechts herum gespielt." Als wir uns nun einmal zum Schach en quatre setzten und ich bei den ersten Erklärungen nun auch mit dieser Regel herauskam, wurde mir entgegnet: „Aber das Whist und Boston spielen wir links herum; es geht wie der Zeiger an der Uhr." „„Allerdings, wie der Zeiger an der Uhr, so will ich auch das Schach herumgespielt haben; aber das ist rechts herum."" Wir vereinigten uns über den Namen nicht; wohl aber meinten wir bei verschiedener Benennung dasselbe und spielten, die Einen links, die Anderen rechts herum, alle aber in einer und derselben Richtung.

So werfe ich denn heute von Neuem die Frage auf: „Was ist rechts-, was linksherum?" Denn der Lehrer muß doch darüber im Klaren sei, was er (wenn auch die Botanik nicht gerade Jeden dazu veranlaßt) seinen Schülern gegenüber dextrorsum und sinistrorsum zu nennen hat.

Anmerkung: Das Ergebniß, d. h. die Antwort auf die Frage blieb lange zweifelhaft. Die Gesellschaft war lange in Rechte und Linke getheilt; und auch beim Schlusse, als man nach Hause wollte

und der größte Theil sich zur Bewegung des Zeigers an der Uhr rechts herum entschied, gab es noch Einige, die ihm links herum folgten.

Separatvotum Eines aus der Minorität. Es sind in Bezug auf die gestellte Frage drei Fälle zu unterscheiden, die in den Büchern zusammengeworfen zu sein scheinen. 1) Kreisförmige Bewegungen, in deren Mittelpunkt wir uns befinden, z. B. der scheinbare Lauf der Sonne um uns her; hier wenden wir uns nach der Sonne und bezeichnen mithin jenen Lauf als rechts herum d. h. nach unserer rechten Seite herum. 2) Kreisförmige Bewegungen, wo wir uns auf einem Punkte des Umkreises befinden, z. B. beim Ringelreihn und allen Gesellschaftsspielen, wo etwas im Kreise umhergeht; hier benennt man dieselbe Bewegung von seinem Standpunkte in der Peripherie aus nach dem Nachbar zur Linken, dem man es weiter gibt oder den man zu einer weiteren Thätigkeit auffordert, und sagt, er solle links herum, d. h. links weiter gehn, geben, spielen ꝛc. 3) Kreisförmige Bewegungen, welche von uns aber nicht mehr als Bewegungen beobachtet werden, sondern eine gleichsam starr gewordene Erscheinung hervorgebracht haben, die wie auf der Fläche eines Bildes vor uns liegt; dahin gehören die Windungen der Schlingpflanzen. Hier sehen wir in der Natur wie in der Abbildung nur die vordere Seite der Erscheinung, und sagen, je nachdem die Pflanze sich mit ihrem sichtbaren Theile von unten auf rechts oder links wendet, sie rankt rechts oder links. Man befrage nur einmal ein Kind, das in seiner sinnlichen Anschauung noch nicht durch eine gelehrte Notiz gestört worden ist, und man wird erfahren, daß es zu der von uns bezeichneten Ausdrucksweise greift. In Vergleich zu der Sonnenbewegung, die wir ein Rechtsherum nennen, würde die entsprechende Richtung hier wie beim Kartenspiele zwar linksherum zu heißen kommen, indeß das thut nichts, warum sollen wir den sinnlichen Augenschein, welcher uns doch jederzeit am leichtesten uns zurechtfinden läßt und daher auch bei der Wahl des Ausdruckes leiten sollte, warum sollen wir ihn der wissenschaftlichen Bestrebung alles auf eine Einheit zurückzuführen zum Opfer bringen? — Ein schwieriger Fall ist es nun freilich noch mit der Benennung der Bewegung des Uhrzeigers und der eingesenkten Schraube; hier befinden wir uns weder im Mittelpunkte der Bewegung, noch als thätige Glieder in dem gebildeten Kreislaufe selbst, noch vor einem Bilde, wo die Hälfte der Bewegung sich unserem Blicke entzogen hat und ihr Ergebniß uns überhaupt starr entgegentritt, sondern hier geht vor un-

seren Augen auf einer Tafel (dem Zifferblatte) oder wie auf einer Tafel (bei der Schraubenbewegung) die Bewegung vor sich, ohne daß wir bei derselben betheiligt sind oder zu sein brauchen. In diesem Falle hat man sich aber, meine ich, dennoch in edlem Mitgefühle in den Mittelpunkt der Bewegung oder als das sich drehende Ding zu denken, und die Bewegung (gemäß unserer Wendung nach der fortrückenden Sonne) als ein Rechtsherum zu bezeichnen. Das aber hieße die Forderung der Theilnahme zu weit treiben, wenn man verlangen wollte, man solle sich bei Bestimmung des Ausdruckes für das Umhergehn der Tour beim Kartenspiele wie bei der Sonnenwende in den Mittelpunkt des Kreises, also aus der thätigen Theilnahme heraus in verzweifelnder Passivität auf das grüne Schlachtfeld stellen — etwa um, wenn auch nicht wie Cäsar von 23, so doch von 13 Stichen getroffen zu werden! Und ebenso, wer kann einem zumuthen beim Winden der Pflanze sich gar als Bohnenstange zu denken, welche sich nach dem um sie herumkriechenden Gewächse mit neugierigem Blicke umdreht!

Nachträgliche Bemerkung des Fragstellers. Da ich auf die oben geschehene Anfrage von dieser oder jener Seite her auch die Antwort erwarten muß: „Es kommt darauf an, wie man das Ding ansieht", so erlaube ich mir noch eine nachträgliche Bemerkung, um meine Ansicht, daß der Zeiger an der Uhr, also auch der Hopfen um die Stange sich rechtsherum bewege, zu begründen. Bei der Beurtheilung einer Kreis- oder Spiralbewegung kann es nicht darauf ankommen, welcher Richtung der sich bewegende Gegenstand auf der mir zugewendeten Seite des Kreises oder der Spirale nimmt; sondern nach welcher Seite hin, ob nach der rechten oder der linken er sich in jedem nächsten Augenblicke wendet, wenn ich mich in der Mitte der Bewegung stehend denke oder wenn ich in Gedanken auf der Peripherie der Bewegung selbst folge. In beiden Fällen muß ich mich, den bewegten Punkt im Auge behaltend, in jedem Augenblicke rechts hin wenden. Aus demselben Grunde gebe ich beim Whist oder Boston (wenn ich's überhaupt einmal spielen sollte) die Karten meinem Nebenmanne zur Linken u. s. w., aber die Karten selbst gehen dessenungeachtet rechtsherum.

Daß die Sonne, bei ihrem scheinbaren Laufe, sich rechts um die Erde bewege, ist gewiß Niemandem zweifelhaft; und doch geschieht diese Bewegung in derselben Richtung wie die Bewegung des Zeigers an der Uhr, des Hopfens um die Stange und der Karten auf dem Spieltische.

Schülerzahl der öffentlichen und einiger Privatschulen zu Ende d. J. 1848.

Gymnasien. (von 5 Klassen)

Riga	213
Dorpat	142
Reval	153
Domschule(Priv.)	110?
Mitau (hat noch 2 Forstklassen)	226

Höhere Kreisschulen. (von 4 Kl.)

Pernau	131
Arensburg	60
Libau	105

Kreisschulen von 3 Kl.

Rig. Domschule	130

Kreisschulen von 2 Kl.

Riga:	
russ. Krssch.	56
2. Krsch.	140
(hat noch eine Handelskl.)	
Wolmar	47
Werden	41
Walk	27
Dorpat	99
Werro	22
Fellin	34
Reval	53
Wesenberg	29
Weißenstein	21
Hapsal	26
Mitau	99
Windau	33
Goldingen	45
Jakobstadt	48

Kreisschulen von 1 Kl.

Lemsal	24
Bauske	14
Hasenpoth	26
Tuckum	12

Elementarschulen.

Riga:	Kn.	M.
KronsElSch. GS. Joh. Fromm (1.)	75	—
Alexanderfreisch. GS. Masing	50	—
Waisenhaussch. KS. Schulmann, XV.	29	11
St. Mauritzsch. GS. Scheinpflug, XV.	61	—
St. Jakobisch. GS. Müller	45	—
St. Gertrud Knabensch. GS. Feldmann	57	—
Jesuskirchensch. KRg. Norenberg	40	—
Weidendammsch. Alex. Henning	31	9
Groß Klüversholmsche Sch. GS. Wilh. Fromm (2.)	56	—
Hagenshoffsche Kn.Sch. TR. Hartmann XX.	70	—
— M.Sch. KRg. Jürgenson	—	44
Mar. Jürgenson geb. Fromm (f. d. weibl. Handarbeiten.)		
Thorensbergsche Sch. KS. Ehrich XV.	38	27
St. Johannis M.Sch. KRg. Sömmering	—	28
Juliane Rudloff		
Töcht.Sch. d. St. Petersb. Vorstadt TR. Renner	—	58
Verwittw. v. Gwiazdowsky		
Die folg. sind nicht öffentl. Schulen:		
Kath. Knabensch. Pater Rodsiewicz.	38	—
— Töchtersch. Kathar. Strauch.	—	22
St. Gertrudkirchensch. L. Friedrichs	35	25
Lett. St. Johannissch. unt. Sassenhof Joh. Ratminder.	34	32
Hebr. Sch. Anton Scholkowsky.	?	?
Anstalten der lit.-prakt. Bürgerverbind.:		
Waisensch. f. Kn. u. M. Martin Fitschen.	28	59
Verwitt. TR. Bauer.		
Adeline v. Ehlert.		
Luthers- (Sonntags-) Sch. Fr. Schultz.	122	—
Joh. Fieleborn.		
Franz Rastold.		
Töchterschule Verwittw. Irmer.		
Karol. Brenk.	—	?
Elisabeth M.Sch. des Frauenvereins. Friedrich Ehlers.	—	56
El.K. Sch. bei der Kinderbewahranst. Fr. Agthe.	58	—
Olgainduſtriefreisch. Elis. Kyssuht geb. Gerdtz.	—	50
Taubstummensch. Lehrer Platz.	4	5

	Kn. M.
Elementarseminar zu Dorpat 12	
Höhere Töchterschulen.	
Riga (2 Kl.) 78	
Dorpat (2 Kl.) 78	
Pernau (2 Kl.) 70	
Arensburg (2 Kl.) 39	
Reval (5 Kl.) 138	
Mitau (3 Kl.) 111	
(St. Trinitatis.)	
Libau (3 Kl.?) 75	
Windau (2 Kl.) 51	
Jakobstadt (2 Kl.) 19	
Pleskodahlsche Erziehungsanst. für Waisen und verwahrloste K. u. M. Vorsteher Schiersand.	38 12
Marktfl. Schlock GS. Jaskowsky	9 6
Wolmar KRg. Carlewitz	41 —
Lemsal Joh. Oheim	47 —
Wenden KRg. Friedwald	52 —
Töchtersch. Frau Maria Rings	— 43
Walk KRg. Grünberg	60 —
Töchterschule Emilie Rosenberg	— 43
Dorpat:	
1. El. Kn. Sch. GS. Laaland	42 —
2. — — GS. Bernhoff	70 —
El. M. Sch. Verwitt. Zilchert	— 43
russ. El. Sch. Heinr. Behrens	36 1
ehstn. — Alex. Grüner	20 10
Werro Jak. Bauer	49 —
Mädchensch. Jenny Caplick	— 25
ehstn. Sch. Gust. Grosberg	6 —
Fellin. Unbesetzt	41 —
Mädchensch. Friederike Petsch	— 16
Flecken Oberpahlen TR. Kapp, XX.	18 8
Pernau:	
erste El. Kn. Sch. Hrm. Fuchs	64 —
zweite — Karl Neumann	29 —
El. M. Sch. Frau Wilh. Brackmann	— 35
Arensburg:	
erste Kn. Sch. Gotthard Waldner	36 —
zweite — Jul. Eeke.	31 —
Reval:	
El. Kn. Sch.[1]) Robert Thal	45 —
1. russ. El. Sch. GS. Walcker	61 —
2. — — KRg. Schmidt	51 —
El. M. Sch. Verwitt. Johannson	— 59
Baltischport GS. Treuer	11 17
Wesenberg KRg. Kämmerling	68 —
Weißenstein Pet. Rahwing	29 —
Hupelsche Töchtersch. Helene Philippow	— 37
Hapsal KRg. Jürgens	27 —
Flecken Leal GS. Kirber	23 12
Mitau:	
St. Annen El. Sch. GS. Kuhlberg	86 —
— Kirchspielssch. f. Kn. Unbesetzt	52 —
russ. Alexandersch. GS. Fedorow	11 2
Dorotheensch. Verwitt. Dokt. Scherringer	— 25

Abkürzungen in nebenstehender Uebersicht:

KRg. Kollegienregistrator.
GS. Gouvernementssekret.
KS. Kollegiensekretär.
TR. Titulärrath.

XV., XX. ꝛc. Verdienstschnalle für 15 ꝛc.-jährigen untadelhaften Dienst.

(1.) (2.) der erste od. zweite des Namens.

Wo bei einer Schule kein Lehrer, aber wohl die Schülerzahl angegeben ist, da ist die Stelle zur Zeit unbesetzt, die Angabe der Schülerzahl aber nach der letzten Frequenz gemacht worden.

1) Früher haben außerdem noch zwei El. Kn. Sch. in Reval bestanden, die aber schon längst eingegangen sind.

St. Trinitatis Kirchspielssch. f. M. KRg. Aeckerle	—	34
kath. Pfarrsch. KRg. Brennsohn	44	0
Armensch. Nik. Pfeiffer	83	0
Bauske TR. Manns XX.	23	—
Libau:		
1. Kn. Sch.[2])	0	—
2. — KS. Flemming	70	—
Braunsche Stiftstöchtersch. Verwitt. Silvay	—	51
Religions L. TR. Wäber.		
Deutsche Kirchspielssch. Joh. Jakhel	35	—
Lett. Kirchspielsschule Ulrich Schönberg	0	0
Grobin[3])	12	0
Hasenpoth GS. Rühl	24	—
Windau Andr. Ansitt	50	—
Pilten Rob. Letz	23	2
Goldingen GS. Weiße	48	5
Tuckum KRg. Antonius	27	—
Fleck. Talsen deutsche Kirchspielssch. Friedr. Goltz	26	—
Fl. Candau Fr. Jägermann	8	—
Fl. Zabeln E. C. Herrmann	9	—
Jakobstadt Alex. Dsirne	34	—
russ. Gervasi Prussak	27	6
Friedrichstadt GS. Adams	25	7
Fl. Subbath adelige Stiftsschule GS. Gerkan.	32	4

2) Seit Nov. 46 vakant und interemistisch mit der 2. Knabensch. vereinigt.
3) Unbesetzt wegen zu schlechten Lokals.

Städtischer Schulbestand.

In den Städten und Flecken Liv-, Ehst- und Kurlands (dem Dorpater Lehrbezirke), betrug am Schlusse des Jahres 1848 die Zahl

	der öffentl. Schulen	der Lehrenden u. Schulbeamten	der Schüler	der Schülerinnen	überhaupt.
im kurl. Schuldirektorate	42	84	1293	392	1685
„ Rigaer „	30	75	1438	347	1785
„ Dorpat. „	26	71	943	325	1268
„ ehstländ. „	18	45	597	263	860
überhaupt	116	275	4271	1327	5598
Die Zahl der Privatschulen					
im kurl. Schuldirektor.	39	72	30	384	685
„ Rigaer „	72	134	931	1094	2025
„ Dorpat. „	26	49	468	489	957
„ ehstländ. „	37	70	477	503	980
überhaupt	174	325	2177	2470	4647
in Allem	290	600	6448	3797	10245

Rechnet man dazu die Zahl derer, welche laut Bericht häuslichen Unterricht ertheilt und empfangen haben, nämlich

im kurländischen Schuldirektorate	35	56	70	126
„ Rigaer „	123	428	516	944
„ Dorpater „	47	68	76	144
„ ehstländischen „	89	70	134	204
überhaupt	294	622	796	1418
so steigt die Gesammtzahl der Lehrenden und Lernenden				
im kurländischen Schuldirektorate auf	191	1650	846	2496
„ Rigaer „	332	2797	1957	4754
„ Dorpater „	167	1479	890	2369
„ ehstländ. „	204	1144	900	2044
und gibt für den ganzen Lehrbezirk	894	7070	4593	11663

Ausländische Zeitschriften in Beziehung auf Inländisches.

In der (Berliner) Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1848, Märzheft) liefert ein Hr. Ferd. Busch in Berlin eine Beurtheilung der Auszüge des Zeichenlehrers Bräuer in Breslau (1846) aus dem bekannten „Zeichenunterrichte" unseres Landmannes Hippius in St. Petersburg, welche mit den Worten schließt: „Wenn es sollte für zweckmäßig befunden werden, die Unterrichtsart des Hrn. H. in den unteren Klassen der preuß. Elementarschulen anzuwenden, so wäre es gut, den Lehrern, welche sich zum selbständigen Unterrichte im Zeichnen noch nicht befähigt fühlen oder auch diesen Unterricht nicht zu ihrem Hauptgegenstande gewählt haben, nicht den Auszug des Hrn. Br., sondern das Werk des Hrn. Hippius zu empfehlen. Denn wenn auch Einzelnes darin mangelhaft oder überflüssig sein mag, so ist doch nicht zu verkennen, daß viel des Guten darin vorkommt. Der Bräuersche Auszug aber kann nimmer genügen."

Th. Thrämer Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbes. seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation. Ein Vortrag, gehalten in der pädag. Gesellsch. zu Dorpat. Reval und Leipzig, 1848. 36 S. — ausführlich beurth. in Jahns Jahrbüchern f. Philol. und Pädag. 1848. Bd. 54, Heft 3. S. 322–325 von Prof. Dietsch in Grimma.

Schulnachrichten.

Lehrpläne.

So wie im März vor. J. der neue Lehrplan für die deutschen Elementarschulen seine definitive Bestätigung erhielt, so ist nunmehr auch der seit 1838 versuchsweise auf dem Dorpater Gymn. und später auch auf den übrigen Gymnasien eingeführte und mehrfach revidirte Lehrplan definitiv bestätigt und durch den Druck bekannt gemacht worden. Die letzte Revision desselben hat alle Fächer bei der früher bestimmten Stundenzahl belassen, nur der Religionsunterricht in Tertia hat von 3 St. eine verloren, und ist dieselbe dem Unterrichte in der russ. Spr. zugelegt worden. Veranlassung scheint dazu gewesen zu sein, daß der Religionslehrer des Gymnasiums nach dem Ustav von 1820 16 St. zu ertheilen hat, der neue Lehrplan ihm aber (mit Einschluß der 3 hebräischen Stunden) 17 St. zuwies; indeß hätte das auch auf dem Wege ausgeglichen werden können, daß die Zahl der hebr. Stunden auf die frühere Zahl von 2 St. beschränkt worden wäre und man die zwei Klassen des hebräischen Unterrichtes zu einer verbunden hätte, in der schwächere und stärkere Schüler sehr wohl gleichzeitig hätten beschäftigt werden können.

Noch auf Probe ist der neue Lehrplan für die Kreisschulen von 2 Klassen.

Lehrbücher.

Der 1. Curs. der latein. Chrestomathie von Willigerod ist bei den Gymnasien außer Gebrauch gesetzt und statt dessen das von dem wissensch. Lehrer des Dorpater Gymn. Fränkel abgefaßte latein. Lesebuch: Initia Romae eingeführt worden.

Rouqué's franzöſ. Gramm. u. Fränkels Anthol. franz. Proſaiſten ſind für den Gebrauch beim Gymnaſialunterrichte geſtattet worden.

Der vom Werroſchen Kreisſchulinſpektor Reich verfaßte Leitfaden der Erdbeſchreibung (der Plan des Werkchens war vorläufig mitgetheilt worden in den pädag. Beilagen 1847 S. 102 ff.) iſt für den Gebrauch in denj. Schulen zugelaſſen worden, wo derſelbe gewünſcht werden ſollte.

Statt der aus 2 Th. beſtehenden Chreſtomathie von Peninsky iſt deſſelben Книга для чтенія и упражненія въ словесности для среднихъ и высшихъ классовъ Гимназіи eingeführt worden.

Ein neues Elementarſchulbuch ſtatt des Eversſchen iſt noch immer zu erwarten.

Schulſchriften.

Zu Ende d. J. 1848 ſind folgende Schulſchriften erſchienen: Beim Dorpater Gymn. OL. Dr. Mohr Ratio, quae Horatius nomina graeca declinaverit. 10 S. 4. — Beim Mitauer Gymn. OL. Nikolitſch Нѣчто о современныхъ требованіяхъ касательно составленія хрестоматій по части русскаго языка для училищъ остзейскаго края (wie eine ruſſiſche Chreſtomathie für die Schulen der Oſtſeeprovinzen nach den gegenwärtigen Bedürfniſſen abzufaſſen wäre) 48 S. 8. — Bei der Libauer höheren Kreisſch. F. Harmſen Quaedam de Numa Pompilio ejusque institutis 22 S. 8. — Beim Revaler Gymn. Lehrer Roſenfeldt Ueber die gegenwärtige Geſtalt der Ariſtoteliſchen Poetik und über das Verhältniß derſelben zur deutſchen Literatur. 58 S. 8. — Keiner dieſer Schulſchriften ſind Schulnachrichten beigegeben, wie die Anſtalten in Deutſchland und bei uns die Revaler Domſchule und die Annenſchule in St. Petersburg zu thun pflegen.

Veränderungen im Schulperſonale.

Wir geben dieſe Veränderungen nach den Reihen, wie ſie durch das Fortrücken aus einer Stelle in die andere entſtanden ſind; und zwar iſt dabei auch noch aus dem vor. Halbjahre einiges nachzuholen.

Auguſt 1848: Nach abgelauf. Dienſtzeit mit Penſion entlaſſen wurde der Inſp. d. rig. Gymn. HR. Blagoweſchtſchensky, verblieb aber in dem gleichzeitig verwalteten Amte eines abgetheilten Cenſors. In ſeine Stelle trat der bisherige OL. der lat. Spr. und Bibliothekar HR. Krohl; an deſſen Stelle der wiſſenſch. L. am Gymn. TR. Wittram, die Verwaltung der Bibliothek übernahm OL. Kranhals. Die Stelle eines wiſſenſch. L. erhielt ſtellvtr. Arnold Schwartz, geb. in Riga (alt 25 J.), gebildet daſelbſt in der Komprechtſchen Sch. und den beiden oberen Klaſſen d. rig. Gymn., ſtud. in Dorpat Philol. 41, 1—45, 1; beſtand die Prüf. als wiſſenſch. GymnL. Okt. 45, als KreisL. Okt. 47.

Auguſt 1848: An Stelle des auf ſeine Bitte vom Mit. Gymn. entlaſſenen OL. d. lat. Sp. und Bibliothekars HR. Dr. Schläger trat der wiſſenſch. L. daſelbſt Jul. Vogel, die Verwaltung der Bibliothek übernahm OL. Engelmann. Die Stelle eines wiſſenſch. L. erhielt der KreisL. zu Jakobſtadt Torney, deſſen Stelle ſtellvtr. Fr. Beckmann, geb. in Sudweihe im Hannöv. (alt 30 J.), gebild. auf d. Sem. zu Alfeld, darauf Gehülfslehrer des Rect. emer. an der Bürgerſch. zu Salzgitter, dann HausL. in Kurland und 45—47 Vorſteher einer Privatknabenſchule in Goldingen (ruſſ. Unterth. geworden).

An Stelle des am 5. Juli 48 verſtorb. L. der Gertrud-El.-Mädchenſchule zu Riga (Petersb. Vorſtadt) Gwiazdowsky trat der ruſſ. L. der Domſchule TR.

Renner, an deſſen Stelle zu Anfang 49 der 1. ruſſ. Lehrer der Mit. Kreisſch. KS. Ljutow (Gehalt 300 R., Zulage 50 R. S., ohne freies Quartier), an ſeine Stelle der 2. ruſſ. L. der Mit. Kreisſch. KS. Blosfeldt. Deſſen Stelle erhielt ſtellvtr. Karl Ketzerau, geb. in Goldingen (alt 21 J.), gebildet auf dem Dorp. Sem. und d. päd. Hptinſt.

An die zu Pernau mit Anf. d. vor. Sem. neu eröff. 2. El.-Knabenſch. ward berufen der L. der dort. 1. El.-Knabenſch. Karl Neumann, und an ſeine Stelle d. L. d. Weißenſteinſchen ElSch. Herm. Fuchs. Deſſen Stelle erhielt ſtellvertr. Pet. Rahwing, geb. im Kirchſp. Neuſubbath in Kurland (alt 24 J.), gebildet auf d. Dorp. Sem. 44, 1—47, 1.

An Stelle des M. 48 Krankheits halber entlaſſenen Inſp. und Lehrers der Domſch. zu Riga KA. Möller ward zu E. 48 vom colleg. schol. zum Inſp. erwählt der DomL. TR. Käverling, die Lehrerſtelle erhielt Cand. theol. Emil Hackmann, geb. in Kirchlengern im preuß. Weſtphalen (alt 28 J.), Sohn eines Predigers, gebildet auf d. Gymn. zu Preußiſch Minden, ſtud. zu Halle unter Tholuck und Müller 39, 2—42, 2; L. in der Lasdohnſchen Anſtalt ſ. 44, dann Hauslehrer in Riga beſtand d. Prüf. bei der theol. Fak. zu Dorpat, und Dec. 48 als KrsL. (ruſſ. Unterth. geworden).

Die Stelle des am 28. Okt. 48 verſtorb. L. der ehſtn. ElSch. in Dorp. Freyfeldt erhielt Alex. Grüner, geb. zu Reval (alt 21 J.), gebild. auf d. Dorp. Sem. 45, 1—47, 1; war ſchon für die weitere Ausbild. zum ruſſ. L. im päd. Hptinſt. deſign., wovon er jedoch Krankheits halber zurücktreten mußte, ſpäter Hauslehrer in Kurland.

Jan. 1849: An Stelle des als Exekutor (mit 360 R. Gehalt und 85 R. Quartiergeld) an die neuerricht. Veterinärſchule zu Dorpat übergegang. L. d. daſ. 2. ElKnabenſch. GS. Peterſon trat d. L. d. fellinſchen ElSch. GS. Bernhof; deſſen Stelle iſt noch unbeſetzt.

Jan. 1849: Der Inſp. des ElLSem. zu Dorpat TR. Kölpin, der Wolmarſche Kreisſchulinſp. KA. Berg und der Jakobſtädtſche Inſp. TR. Breſinsky wechſelten ihre Stellen in der Art, daß Hr. Berg nach Dorpat, Hr. Kölpin, nach Jakobſtadt und Hr. Breſinsky nach Wolmar überging.

Die durch den Tod des L. Steinhold erled. Stelle an der ſtädtiſchen KirchſpielsKn.Sch. zu St. Anna in Mitau iſt noch unbeſetzt; ſie trägt 100 R. feſten Gehalt und 40 R. Quartiergeld, der Verſtorbene war zugleich Küſter an der St. Annenkirche.

Die ehſtniſche ElSchule in Arensburg wurde aufgehoben und der Lehrer derſelben GS. Lindholm entlaſſen. Statt deſſen ward eine zweite deutſche ElSch. errichtet, an welcher Jul. Eeke (2.), Zögling des Dorp. Sem. angeſtellt wurde.

Gleicherweiſe ward in Arensburg die Stadttöchterſchule aus einer El.-Schule von einer Klaſſe in eine Schule mit 2 Klaſſen umgewandelt; die Stadt hat einem wiſſenſch. Lehrer 150 R. S. (ohne Quartiergeld) und einer Lehrerin 100 R. S. ſammt einer Amtswohnung beſtimmt, beide Seiten ſind jedoch noch unbeſetzt und der Unterr. wird einſtweilen v. d. Kreislehrern verſehn.

Der Lehrer an der ruſſ. Kreisſch. in Riga TR. Berner ward nach ausgedienten Jahren mit Penſion entlaſſen. Seine Stelle erhielt Friedr. Gödeberg, früher rigiſcher ElHilfsL., zuletzt L. in der ElSchule bei der Kinderbewahranſtalt daſelbſt, geb. aus Reval, gebildet in Dorpat, alt 25 J.

Der L. der Mit. Krsch. KA. Westberg ward nach ausgedienten Jahren auf weitere 5 Jahre im Dienste bestätigt.

Die erste ElKn. Sch. zu Libau ist seit den 5. Novbr. 1846 unbesetzt und interemistisch mit der zweiten ElKn. Sch. daselbst vereinigt. An letztere ging der bish. russ. L. d. Kreisch. zu Wesenberg KS. Flemming seinem Wunsche gemäß über; er hat 270 R. Gehalt und freies Quartier.

In ihren Aemtern bestätigt worden sind: ElL. Pfeiffer in Mitau; KrsL. Bornwasser in Werro und Reimers in Wenden, ElL. Jul. Eeke und KrsL. Saget in Arensburg.

Beförderungen.

Riga: Gymn. HR. Kranhals. Domschule: TR. Melzer und Lauffer. Kreisschulen: TR. Gamburzew, GS. Rennhausen. ElSchulen: GS. Fromm 2.
Schlock: GS. Jaskowsky. Lemsal: GS. Frey. Wolmar: KA. Berg (jetzt in Dorpat). Walk: KA. Sturz.
Dorpat: Gymn. KR. Hansen (als Privatdocent d. Univ.), TR. Lilienberg.
Arensburg: KS. Eeke 1. (an der Krsch.)
Reval: Gymn. KR. Pahnsch, KA. Rosenfeld. Domwaisensch. GS. Berendhoff.
Hapsal: TR. Bühring. Leal: GS. Kirber.
Mitau: Gymn. KR. Alexandrow, KA. Zimmermann, KS. Vogel.
Libau: KS. Krajewski. Bauske: TR. Bobiensky. Jakobstadt: GS. Sheltow.

Orden.

Dorpat: Schuldir. StR. Haffner Ann. 2., OL. KR. Cedergren Ann. 3.

Geprüft worden sind:

für das Amt eines Oberlehrers der histor. Wissenschaften Karl Hechel und Paul Jordan, eines wissenschaftl. Gymnasiallehrers Gustav Meuret (an der Annenschule in St. Petersb. angestellt), eines wissensch. Kreislehrers Hr. Wagner und Emil Hackmann.

Diplome über die Berechtigung zum häuslichen Unterrichte haben im Laufe des Jahres 1848 erhalten:

Privaterzieher 7, Hauslehrer 11 (davon 4 Ausländer) zus. 18
Hauslehrerinnen (4 Ausländerinnen) 71

zusammen 89 Personen.

Auf dem Landtage zu Arensburg (im Januar) ist ein Antrag angenommen worden, die dasige adeliche Kreisschule (von 4 Klassen) durch Hinzufügung einer oberen Klasse zu einem Gymnasium zu erweitern; 1000 R. Slb. jährlicher Zuschuß aus der Ritterkasse sind (außer der schon früher übernommenen sehr ansehnlichen Beisteuer) zu diesem Zwecke bewilligt worden für den Fall, daß der Plan die obrigkeitliche Bestätigung erhält.

Im Namen des Generalgouvernements von Liv-, Ehst- und Kurland gestattet den Druck:

Dorpat, den 14. März 1849. C. G. v. Bröcker, Censor.

Ein Vorschlag in Beziehung auf die inländischen Schulschriften.

Schon in der dritten pädagogischen Beilage des vorigen Jahres wurde das Bedauern darüber ausgesprochen, daß unsere Schulschriften bei der Art ihres Druckes und ihrer Verbreitung nicht diejenige Bedeutung und Wirksamkeit gewinnen, welche der ohnehin seltenen schriftstellerischen Thätigkeit unserer inländischen Schulmänner zu wünschen wäre. Die Art ihres Druckes ist einerseits daran Schuld, denn die Schulschriften Eines Schulbezirkes, auch wohl Eines Direktorates, Einer Stadt erscheinen in so verschiedenem Formate, daß sie sich nicht wohl zusammenbinden lassen, und dies ist die Ursache, warum sie in den öffentlichen und Privatbibliotheken gewöhnlich ungebunden, ebendamit aber auch unbenutzt liegen bleiben, wo nicht dem Untergange Preis gegeben werden*). Was jedoch die Verbreitung solcher Schulschriften anlangt, so wird die größte Zahl an die Schüler zur Einhändigung an die Eltern und Erzieher vertheilt; von diesen nimmt aber in der Regel keines ein solches Heft in die Hand, weil sich selten etwas darin für sein Interesse findet außer etwa der auf dem letzten Blatte befindlichen Angabe der Gegenstände bei der öffentlichen Prüfung, die Programme werden vielmehr gewöhnlich von den Schülern nächstes Tages in Löschblätter verwandelt und dergestalt der Schule wieder aufgewiesen. Eine kleine Zahl der Schulschriften kommt freilich auch zur Versendung, jede Schule und Schulbehörde in den Ostseeprovinzen erhält in der Regel ein Exemplar. Aber hier werden sie gewöhnlich in großen Packen aufgehäuft, ungeordnet, ungebunden, schwer zu finden, schwer zu behandeln; und doch müßten die Schulschriften, wenn überhaupt zu irgend etwas nütze sein, so hauptsächlich zum Verkehre und Gedankenaustausche der Schulmänner unter einander dienen, sie müßten nicht erst aus den Bibliotheken und Archiven herausgesucht werden, es müßte jeder Lehrer auch einer anderen Schule in seiner eigenen Bibliothek ein Exemplar besitzen, es müßten auch der Lehrerwelt Deutschlands doch wenigstens einige Exemplare unserer Leistungen zu Gesicht kommen.

Da aber nicht zu erwarten steht, daß es damit sobald anders werden wird, als wie es von Anfang an gewesen, so macht die Redaktion den Vorschlag, alle in unseren Provinzen erscheinenden Schulschriften, Schulreden u. s. w., wenn ihr Inhalt sich nur irgend dazu

*) Manche Schule besitzt z. B. nicht einmal eine vollständige Sammlung ihrer eigenen Programme.

eignet, diesen Blättern einzuverleiben. Man hat dann in einem Bande und in einem bequemen Formate beisammen, was das Inland der Art hervorgebracht hat, es wird der Inhalt in dem Register des Jahrganges, sowie in den immer von Zeit zu Zeit erscheinenden Inhaltsverzeichnissen einer ganzen Reihe von Jahrgängen mit aufgeführt und ist somit immer ganz leicht aufzufinden. Zwar sind unsere Schulschriften bisher in verschiedenem Formate erschienen, groß und klein Quart, groß und klein Oktav; indeß wenn der Vorschlag Beifall findet, so möchte es vielleicht geschehn, daß bei Anordnung des Formates einer Schulschrift im Voraus auf das Format dieser Blätter, wenigstens was die Breite der Columnen anlangt, Rücksicht genommmen würde. Will man aber irgendwo das Quartformat durchaus beibehalten, so ließe sich der Satz der Lettern auch noch allenfalls in Oktav umbrechen. Auf die Weise könnte bei der Verbreitung dieser Blätter dann der Vf. einer Schulschrift darauf rechnen, seine Mittheilung wenigstens in die Hände so ziemlich aller öffentlichen Lehrer unserer Provinzen und auch einiger Pädagogen Deutschlands kommen zu sehn, ohne daß es doch ihm oder der betreffenden Schule irgend Unkosten verursachte, indem solche von der Red. dieser Zeitschrift würden übernommen werden.

Ueber den Umfang und die Grundsätze der Erziehung auf Schulen.

Rede, gehalten bei dem Redeakte im Dorpater Gymnasium am 21. Dec. 1848 vom Direktor St.-R. Dr. Haffner.

Höchst und hochzuehrende Anwesende!

Auch dieses Mal schließt das Arbeitsjahr für diese Schule mit einem Tage ab, dem sich Ihre ehrenvolle Gegenwart mit sichtbarer Theilnahme zugewandt hat. Wir erkennen in dieser Theilnahme mit Dank und Freude nicht bloß das Zeugniß für den Werth, den diese Stadt, deren Stolz auf der Pflege der höheren geistigen Bildung beruht, auch auf die Pflege der Jugendbildung legt, sondern zugleich das Zeugniß dafür, daß sich die Aeltern und Angehörigen unserer Schüler bei Dem, was an dieser Stätte vorgeht, selbst betheiligt fühlen. — Wenn Aeltern das Theuerste, was ihnen die Vorsehung verliehen, aus der eigenen Hand in die fremde legen, wenn sie ihre Kinder, weil außer Stande denselben die weitere Bildung selbst zu geben, der Schule überweisen, so überweisen sie dieser damit zugleich stillschweigend gewisse Rechte und Einflüsse auf dieselben; sie dürfen daher auch mit demselben Rechte, mit welchem die Schule von ihnen Unterstützung und Mitwirkung fordert, ein Einsehen in Das begehren, was die Schule für ihre Aufgabe leistet und thut, und diese hat die Pflicht, solchem Begehren nicht etwa nur nach- sondern entgegenzukommen. Dieses Entgegenkommen

beweiset die Schule in den Mittheilungen, die sie dem Hause von Zeit zu Zeit macht, in den Winken und Rathschlägen, die sie ertheilt, in den Besprechungen und Berathungen, die sie veranlasst, in Prüfungen, die sie unter den Augen der Aeltern vornimmt, in regelmäßig wiederkehrenden Censuren, die sie veranstaltet. Ich hoffe der Zustimmung der Aeltern gewiß zu sein, wenn dieser Anstalt das Zeugniß gegeben wird, daß sie es an allem Dem — und was wichtiger, an Wahrheit in allem Dem auch im verflossenen Schuljahre nicht hat fehlen lassen. Und so könnte ich mich denn in meinem gegenwärtigen Vortrage auf den in dem Einladungsprogramme angedeuteten Bericht und die Entlassung derjenigen Zöglinge, die ihren Schulcursus beendet haben und nur noch der Aushändigung ihrer Zeugnisse harren, beschränken, müsste es mir nicht zugleich darum zu thun sein, eine Gelegenheit wie die gegenwärtige auch dazu zu benutzen, um über Das, was die Schule und ihre Einrichtungen betrifft, den Aeltern und Angehörigen unserer Jugend für den Zweck eines gleichthätigen und erfolgreicheren Zusammenwirkens ein Wort der Verständigung zu bieten, wie es zu anderer Zeit nicht immer in dem Umfange sich bieten lässt. Ich knüpfe dieses Wort diesmal an den vor wenigen Tagen eben hier stattgehabten Act der Austheilung der Censurzeugnisse. Der Zweck dieser Zeugnisse ist, insoweit derselbe sich auf die Aeltern der Schüler bezieht: daß diese erfahren, wie die Schule, mit der sie ihre älterlichen Pflichten und Rechte theilen, über ihre Kinder urtheilt. Und Dies zu erfahren muß ihnen wichtig sein, weil es in der Natur der älterlichen Liebe liegt, den Zustand des Kindes nach jeder Seite hin genau zu kennen und weil daraus erst sich die Maßregeln und Bestimmungen ergeben, welche zum Wohle desselben fernerhin zu treffen sind. Warum aber gerade diese Einrichtung des Censurzeugnisses und keine andere? könnte man fragen — und ist gefragt worden. Wir geben zu, daß eine andere Form des Zeugnisses zweckmäßiger sein könne, meinen aber, daß es auch hier nicht sowol auf die Form als auf die Sache selbst ankomme, und diese müssen wir als vollkommen richtig anerkennen. Denn was spricht die Schule damit aus, daß auf dem Zeugnisse die beiden letzten Rubriken die Ueberschrift „Fleiß und Fortschritte“ führen und die ersten beiden dazu bestimmt sind, um das Urtheil über das sittliche Verhalten aufzunehmen? Offenbar erklärt sie damit nicht bloß, daß Sittlichkeit in ihren Augen überhaupt höheren Werth habe als Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern zugleich, daß es die Erziehung der Jugend sei, was ihre Hauptaufgabe ausmache und daß Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte, und wie die übrigen löblichen Eigenschaften heißen, ihre tiefere Wurzel in dem Boden der Sittlichkeit schlagen und aus ihr als aus der gemeinsamen Quelle abfließen. Mag auch immerhin und selbst von Lehrenden in zu weit gehender Hochachtung vor der Individualität des Zöglings, die man durch Eingreifen in die Entwickelung des Charakters beeinträchtige, die Ansicht aufgestellt worden sein, als müsse die Schule ihre Thätigkeit auf den Unterricht allein beschränken, die sittliche Ausbildung der Schüler aber entweder ganz der Natur oder mindestens der häuslichen Erziehung überlassen — darüber kann in der Gegenwart wol kein Streit weiter sein, daß die Schule, wenn sie anders ihre Aufgabe begriffen hat, erziehend auf die Schüler wirken müsse;

nur Das ließe sich noch in Frage stellen, in welchem Umfange und nach welchen Grundsätzen sie die erziehliche Thätigkeit auszuüben habe. Dem Zwecke der Stunde scheint es nicht fern zu liegen, der näheren Betrachtung dieser Frage einige Augenblicke zu widmen. Wir fassen die Beantwortung derselben unter zwei Gesichtspunkte als leitende Grundgedanken, wenn wir sagen: die Schule hat ihre Schüler zu führen zur Gesetzlichkeit durch Zucht, zur Sittlichkeit durch Seelenpflege.

Zur Gesetzlichkeit durch Zucht. Auf dem Gesetze ruht die Welt. Man nehme es hinweg aus ihr — und zurücksinkt sie, die physische wie die moralische in das alte Chaos, aus dem eine ordnende Hand sie emporgehoben hat. Und gleichwie das Naturgesetz das Band ist, wodurch Alles was ist, zusammengehalten wird, so ist das Gesetz der Freiheit das Band, wodurch die sittlich freien Wesen sich zusammenhalten. Wo dieses Band zerrissen wird, da waltet eine rohe Kraft, die zerstörend und auflösend wirkt und sich in ihrer Ungebundenheit zuletzt selbst aufreiben muß — wo dieses Band erhalten wird, da giebt es eine schaffende und bildende Kraft, da giebt es ein Bestehen und Gedeihen. Und was in dieser Beziehung von dem großen Haushalte der Natur, das gilt von jedem größeren oder kleineren Haushalte der menschlichen Gesellschaft, vom Staate, von der Kirche, der Familie und somit auch von der Schule. Das Bestehen und Gedeihen der letzteren ruht vor Allem auf Gesetz und Ordnung. Denn vergegenwärtigen wir uns nur den Zweck und das Wesen der Schule! Sie soll bilden, in der Bildung der menschlichen Natur das Schönste und Beste zuführen, was ihr zu Theil werden kann, und sie hat es dabei mit der Jugend, in dieser mit dem künftigen Geschlechte zu thun, dessen Wohl und Wehe von dem größeren oder geringeren Maße der Bildung abhängen wird, das ihm aus der Gegenwart zufließt; die Bildung selbst aber, die sie erzielt, für die sie wacht und thätig ist, hat nicht nach der Meinung einer vorübergegangenen Zeit, die nur dem buchgelehrten Manne Bildung zusprach, etwa bloß die Aneignung einer Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten zum Zweck, sondern soll den ganzen Menschen erfassen, ihn wie zum richtigen Denken, Kennen und Können — zum sittlichen Fühlen, thatkräftigen Wollen und Glauben führen und durch alles Das zu einem gesinnungstüchtigen, nicht bloß brauchbaren, sondern würdigen Gliede der menschlichen Gesellschaft und des Reiches Gottes machen, für das die Erde nur der Anfangspunct ist. Ein Ziel, das wenn irgend eines, Höhe und Tiefe und Umfang hat! Und Dies, nichts Geringeres als Dies soll erreicht, mindestens erstrebt werden von der Schule — im Laufe weniger Tagesstunden, nicht selten unter Einflüssen sehr beengender Art und an Naturen, die, wie schon das Alterthum klagt, als wären sie wächsern, jedem neuen Eindrucke sich öffnen und zuwenden, die die Beweglichkeit und Flüchtigkeit selbst sind und mit der Bildungs- und Auffassungsfähigkeit nicht selten Eigenschaften und Richtungen in die Schule mitbringen, mit deren Umbildung diese oft in Jahren nicht fertig werden kann. Wie sollte sich da für den Zweck der Schule auch nur das Geringste aufstellen lassen, wenn nicht die Zucht durch Weisen und Zurechtweisen, Erinnern und Gewöhnen, Tadeln und Strafen geradezu

auf den Willen einwirkte, diesen, daß ich so sage, zu erobern suchte, und den Knabengeist zur Stille und Ruhe, zur Ordnung und Regelmäßigkeit hielte und zum Gehorsam gegen das Gesetz, das von der Schule nicht ohne Bedeutsamkeit die Schulordnung genannt wird, nöthigte? Wie wäre es möglich, daß der Unterricht auch nur von einigem Eindruck und Erfolge für den jugendlichen Geist werden könnte, wenn es an der die Ordnung aufrechthaltenden Zucht fehlte? Mag wol das Bild noch auf der Wasserfläche haften, wenn diese selbst in Unruhe geräth und was auf dem Grunde liegt, uns erkennbar werden, wenn wir diesen trüben? Man klagt über die schnelle Vergänglichkeit der Lernfrüchte auf Schulen — nicht der einzige, wol aber ein namhafter Erklärungsgrund dafür liegt in dem Mangel an der rechten Zucht. Was diese wirkt, die Ordnung, gehört zu denjenigen Gütern, welche nicht glänzen, kein Aufsehen erregen, ihren Werth und ihre Segnungen aber erst recht fühlbar machen, wenn sie entschwunden sind.

Aber nicht etwa im Dienste nur des Unterrichtes darf die Schulzucht stehen wollen — sie hat einen noch ganz anderen, davon unabhängigen, selbstständigen, höheren Zweck. Die Schule ist nämlich der Vorhof des bürgerlichen Lebens, ist für die Jugend, was der Staat für die Erwachsenen, nur specieller leitend, unmittelbar einwirkend und erarbeitend, was das spätere Leben im Staate zu verarbeiten hat. Wer als Mann handeln, ein Leben der That führen soll, wer der Schlaffheit, Halbheit, Lauheit, diesen Feindinnen des Besseren, die selbst die Besseren nicht selten beschleichen, mit Erfolg die Spitze bieten soll, wer als Mann den Weg des Gesetzes gehen und dem Gehorsam gegen dasselbe, selbst wenn es sein muß, Opfer zu bringen im Stande sein soll, wer als Mann, auch ohne gerade zum Wächter und Vertreter des Gesetzes berufen zu sein, beweisen und bewähren soll, daß er das Gesetz, auch wo er den zureichenden Grund dafür nicht klar erkennt, auch wo dasselbe eine Beschränkung seiner persönlichen Interessen mit sich führt, um des Gesetzes willen ehre, wer als Mann den Ruhm der Pflichttreue und Rechtlichkeit, der Unparteilichkeit, der Selbstbeherrschung und Mäßigung, der gewissenhaften Ordnung in der Eintheilung der Zeit, in der Verrichtung der Arbeit — mit einem Worte den Ruhm des Charakters für sich in Anspruch nehmen will, der muß als Knabe auf der Schule schon lernen, daß er nicht immer dürfe was er wolle, auf der Schule lernen, daß das Gesetz über dem Willen des Einzelnen stehe und um seiner selbst willen Gehorsam und zwar einen vollständigen fordere, von dem Nichts abgelassen werden dürfe, auf der Schule lernen, daß der Sinn für Pünktlichkeit und Ordnung im äußeren Verhalten das Leben schon dadurch, daß es die ganze Kette von Mühseligkeiten und Verdrießlichkeiten, welche das Versäumen, Verschieben mit sich führt, entfernt hält, an Zeit, Kraft und Freudigkeit unendlich reicher mache. Eben Dies aber ist's, was die Schulzucht zu erstreben, was sie als ihre Hauptaufgabe aufzufassen und durchzuführen hat, fern von dem Terrorismus einer früheren Zeit, der von der Schule die Ruhe des Kirchhofes verlangt, fern auch von dem Rigorismus, der aus der Schulstube jedes Papierschnitzelchen verbannt wissen will. Wie aber und wodurch erreicht sie Das? Durch Vorführung und Aufzählung von Gründen etwa? Auf das Gewicht der Gründe, die

sich für den Werth der Ordnung, Regelmäßigkeit, der Gesetzlichkeit überhaupt anführen lassen, einzugehen — selbst angenommen, daß man die Zeit dazu fände, sie jedem einzelnen Schüler anzugeben, ist nicht die Sache des Knaben; denn er hat dafür noch kein Urtheil und selbst der Jüngling, der es haben könnte, mag es in der Regel nicht haben. Das Hauptmittel, dessen sich die Zucht für jenen Zweck zu bedienen hat, ist Gewöhnung, frühzeitige Gewöhnung an die Beobachtung der Ordnung sowol in den Schulstunden selbst, wie in Beziehung auf die häuslichen Vorbereitungen für dieselben. Kein Schüler darf willkürlich die Schule versäumen, nicht etwa, weil dadurch in seinem Lernen Lücken entstehen würden, sondern weil ein solches Versäumen gegen die Ordnung der Schule ist; kein Schüler darf zu spät kommen oder mit seinen Schularbeiten im Rückstande bleiben, nicht etwa weil er dadurch Anderen ein schlimmes Beispiel gäbe und sein eigenes Fortschreiten aufhielte, sondern schlechthin nur, weil es die Ordnung verlangt, daß er pünktlich in seinen Leistungen sein soll u. s. f. Mit dem Eintritte des Knaben in die Schule beginnt für ihn eine Art öffentlichen Lebens. Hier tritt er in einen Ernst, der ihm bisher fremd gewesen war, unter Genossen, denen er sich nicht wie bisher auf der Kinderstube nach Belieben zuwenden und abwenden kann; hier erhält er, was in der Familie und unter den Verhältnissen des häuslichen Lebens nicht stattfinden kann, die erste Einsicht von einer für Alle gleich geltenden Ordnung, hier entsteht die Nothwendigkeit für ihn, sein Eigengelüste zu bezähmen, seinen Willen einer Regel unterzuordnen. Wol mag der Knabe sich anfangs in solcher Luft und Lage beengt fühlen, aber das Bewusstsein, einer neuen Welt anzugehören, die ihm mit gewissen Pflichten auch gewisse Rechte einräumt, hält ihn, die Selbstüberwindungen, die ihm zugemuthet werden, die Kämpfe die er kämpft, sie üben seine geistige Kraft wie der Turnplatz die körperliche und stärken sie, weil sie ihn zugleich die neue Freiheit dessen kennen lehren, der sich der Regel von selbst und ohne äußeren Antrieb fügt; die junge Kraft, die früher nach Willkür hinaustobte, erhält bestimmte Richtungen und erfüllt ihn bald mit Vertrauen zu sich selbst und zu seinem Handeln. Der Ernst der Beschäftigungen erfasst ihn, er hat Etwas zu schaffen und zu leisten; die feste Regel, die neuen Ziele, die erstrebt sein müssen, spannen ihn, bestimmen das junge Leben, erweitern und regeln es selbst über die Schwelle der Schule hinaus. Dies — die Frucht und Folge der Gewöhnung in der Zucht, der allezeit wachsamen aber ruhigen, sich stets gleich bleibenden Gewöhnung, die im Weisen und immer wieder im Weisen sich thätig erweiset, weniger und nur nothgedrungen im Verweisen. Sie ist die unsichtbare Macht, die den Knaben fasst, ihn hält, ihn schützt, ihn aufrichtet, ihn zurückführt, wenn und wo er aus den Gränzen der ihm zugewiesenen Freiheit fällt und abweicht. — Soll aber die Gewöhnung diese Macht werden, so kommt Alles darauf an, daß die *Bedingungen*, unter denen nur sie es werden kann, vorhanden sind. Also denn! Die Schulgesetze müssen scharf und *bestimmt* ausgesprochen sein — mehr in Form von Verboten als Geboten. Dem Verbote fügen wir uns leichter, weil es dem Willen nur eine Schranke setzt, die ihn nach einer gewissen Seite hin, so zu sagen, feststellt, ohne ihm die Beweglichkeit nach anderen Seiten

hin zu nehmen, während der Befehl dem Willen eine bestimmte Richtung aufnöthigt, bei der ein Anderswohin unmöglich wird. Die Schulgesetze müssen ihrer Zahl nach *wenige* sein und dürfen Nichts enthalten, was sich nicht wirklich durchführen läßt. Die Vielheit der Gesetze irret und verwirret und die gemachte Erfahrung von der Unausführbarkeit eines derselben schwächt und untergräbt, weil die Abweichung dann als etwas Erlaubtes erscheint, die Achtung vor dem Gesetze überhaupt. Mit der Achtung vor dem Gesetze aber steht und fällt auch alles Uebrige. Was die *Handhabung* des Gesetzes ferner betrifft, so muß diese eine gleichmäßige, strenge und von gar keinen äußeren Rücksichten und Verhältnissen abhängige sein. Ja die Schuleinrichtung und der Raum selbst, der den Schüler täglich aufnimmt, muß in Allem die Spuren einer Ordnung, Gleich- und Gesetzmäßigkeit darlegen, die ohne in Pedantismus auszuarten, sichtlich und thatsächlich dem Schüler die Belege für Das liefern, worauf ihn die Disciplin hinhält. Das bedeutendste Moment für den sicheren und gesunden Erfolg der Gewöhnung würden wir aber übersehen, wenn wir hiermit schlössen — es ist Das das wie in jeder anderen, so auch in dieser Hinsicht überaus wichtige *Beispiel* des Lehrers und Erziehers selbst. Auf Nichts merkt das junge Auge schärfer als auf dieses. Denn in ihm, seinem Bildner, sieht der Schüler — und je jünger er ist, desto mehr — das Gesetz verkörpert; in der Persönlichkeit desselben ruht die Achtung, die er vor dem Gesetze hat, das in seiner Vorstellung mit jener eins ist, und je nach dem Grade der Pünktlichkeit, Ordnung und Gesetzmäßigkeit, die er an dem Lehrer und Erzieher wahrnimmt, richten sich diese Eigenschaften bei ihm selbst, weil er eben darnach das Maß der eigenen Verbindlichkeit und mit weit mehr Berechnungsgabe, als wir der Jugend allgemeinhin zutrauen möchten, misset — und gleichwie der Wanderer der Beschwerden einer langen Wanderung nicht achtet, so lange er seinen Führer rüstig und ohne eine Klage über etwaige Entbehrungen vorangehen sieht, so fällt es auch dem Schüler nicht schwer, die Bahn eines streng gesetzlichen Verhaltens einzuhalten, wenn er aus dem Munde Desjenigen, der ihn leitet, kein Wort der Kritik über das Gesetz vernimmt und wenn er ihn selbst über keine Forderung desselben sich hinwegsetzen sieht. Mit der äußeren Autorität des Amtes wird bei der Jugenderziehung wenig ausgerichtet; sie giebt höchstens Gravität und flößt Furcht ein, ist aber immer nur ein schwacher Ersatz für Das, was dem im Amte Stehenden an innerer Autorität und somit an lebenskräftiger, lebensfrischer Wirksamkeit abgeht, wenn er sich nicht auf das eigene Beispiel zu stützen im Stande ist. Wohl daher dem Schüler, dem ein Beispiel rechter Art stets als Leitstern vorleuchtet — und dreimal wohl der Anstalt, wo das Wort des Alterthumes **summa debetur pueris reverentia**, wenn auch über die Eingangspforte nicht geschrieben, dennoch Wahrheit, Leben und Bedeutung hat! Man schreibt auch dem Unterrichte erziehlichen Einfluß zu — und man hat Recht, wenn man sich ihn nicht als bloßen Unterricht, als bloßes Bearbeiten der Erkenntnisskraft denkt. Auch er, der Unterricht kann — er habe zum Gegenstande, welchen er wolle, da Alles Gestalt annimmt in der jugendlichen Seele — durch die Beschäftigung der Kraft, zu der er veranlasst, durch die Erkenntniß, die er weckt, durch die Schärfe und Bestimmtheit der Methode, in

welcher er ertheilt wird, mit einem Worte durch die Zucht, die in ihm liegt, zu einem Mittel derjenigen Zucht werden, von der wir reden — aber eben erst unter den vorher angegebenen Voraussetzungen und Bedingungen. Wir würden die menschliche Natur, wir würden insbesondere die der Jugend nicht kennen, wenn wir meinten, es wäre und es könnte anders sein. Wo es an den angedeuteten Bedingungen der Gewöhnung ganz oder theilweise fehlt, da fehlt es an Dem, was einen wesentlichen Bestandtheil des guten Geistes ausmacht, der die Schule beseelen soll — da ist, was an Zucht vorhanden, nur ein Kleinmeistern, ein quälgeisterisches Zurechtzerren, das den edlen Namen der Zucht nimmer verdient, da trifft die Schule mit Recht der Vorwurf, die Jugend, wenn auch mit mancherlei geistiger Nahrung versehen und mit manchem Geschick ausgerüstet in die Welt entlassen, doch in der Pflicht des Gehorsams und derjenigen Kraft, die den Mann zum Manne macht, nicht geübt, mit einem Worte, sie für den Staat und für das Leben im Staate nicht vorgebildet zu haben.

Aber Gesetzlichkeit ist noch nicht Sittlichkeit. Ich rede hier vor einer Versammlung, der nicht erst auseinandergesetzt zu werden braucht, wieviel höher an Werth jener gegenüber diese steht. Wenn jene sich im Reden und Thun äußert, so bezieht sich diese auf das Innerste unseres Wesens — die Gesinnung; wenn jene in der Uebereinstimmung des Redens und Thuns mit dem Gesetze und in der Beobachtung auch dessen besteht, was die Regeln der äußeren Ehrbarkeit und des Anstandes verlangen, so bezeichnet diese das Gott Wohlgefällige der Gesinnung; wenn jene die Schale ist, die den Kern umfriedigt, so ist diese der Kern selbst. Gleichwie sich nun der Kern später bildet als die Schale, so ist auch die Gesetzlichkeit die Vorstufe nur und Stütze der Sittlichkeit, diese selbst eine Frucht der Freiheit, entsprießend dem Boden der durch frühzeitige Zucht gewonnenen Ordnung und Gesetzlichkeit — aber zu nähren, zu kräftigen, zur Reife zu bringen durch Seelenpflege oder Erziehung in der höchsten Bedeutung des Wortes. Und diese Seelsorge zu üben ist, wie des Hauses, so der Schule höchste Aufgabe, heiligste Verpflichtung, vollends, wenn sie eine wahrhaft christliche sein und nicht etwa bloß eine Schule mit einer Christenlehre heißen will. Groß ist die Aufgabe, die damit an die Schule gestellt wird, groß sind die Schwierigkeiten, die sie in der Lösung derselben zu überwinden hat — wer wollte Das leugnen! Soll aber, weil das Vollkommene unerreichbar ist, die Annäherung an das Vollkommene aufhören Pflicht zu sein? So viel wenigstens ist gewiß, daß ihre Schüler arm die Schule verlassen, wenn das Gefühl für das sittlich Gute und Erhabene in ihnen nur schlummert, aber nicht geweckt und lebendig geworden ist, wenn die Wahrheiten der Religion sie nicht erwärmen, Vorbilder der Tugend sie nicht rühren und Idealität des Wollens und Strebens ihrer Seele überhaupt noch fremd geblieben ist, arm sie verlassen, wenn sie selbst bei einem ungewöhnlichen Maße von Kenntnissen das Lob der Gesetzlichkeit hinwegnehmen, die ihrem Fleiße und ihrem übrigen Verhalten zu Grunde liegende Gesinnung aber nur die des Ehrgeizes oder der Furcht vor Mißbilligung und Strafe wäre, und Rohheit und was weit schlimmer — Lüge und Gemeinheit in ihrer Seele wucherte. Trägheit, Leichtsinn, Muthwillen, Ungehorsam, Trotz — das sind Fehler, die das Schul-

gesetz bestrafen, die Schulzucht verhüten kann; aber Falschheit, gleißnerisches Wesen, Neid, niedrige Gewinnsucht, Schamlosigkeit, Heimtücke, böswillige Verleumdung — diese aus dem Innersten der Seele kommenden argen Gedanken, von denen die h. Schrift spricht, daß sie die Stücke sind, welche den Menschen verunreinigen — das sind Schäden, gegen die mit Maßregeln der Zucht Nichts auszurichten ist. Vor solchen Schäden bewahren kann nur diejenige Gesinnung, bei welcher der Mensch nicht darnach fragt, was die Welt, sondern was Gott, der allezeit gegenwärtige Zeuge und Richter unserer Gedanken dazu sage — von solchen Schäden heilen heißt mithin nichts Anderes, als eben diese Gesinnung der Ehrfurcht und mit ihr die der Liebe und des Gehorsames gegen Gott einflößen, sie in dem jugendlichen Gemüthe zur bleibenden, durchgreifenden machen. Dies zu bewirken ist der Triumph, der Höhenpunct aller Erziehung. Viel kann dafür auch von Seiten der Schule geschehen durch Offenbarung der inneren sittlichen Entrüstung, durch näheres Eingehen auf den Gemüthszustand des Schülers und die Ursachen und Anlässe seiner Seelenrichtung, durch Festhalten der Hoffnung, daß es mit ihm besser werden könne, auch wo um der Anderen willen das Wort der Scheidung ausgesprochen werden muß, — durch ein Vertrauen, um das auch der gröbste Undank die Brust des Erziehers nicht bringen darf — sein Säen gilt ja der Zeit, und diese misset er nicht — durch Lehren und Unterweisen, Ermahnen und Ermuntern, durch Strafen selbst, nicht aber wie sie die Gerechtigkeit des bürgerlichen Lebens, sondern wie sie die trauernde Liebe verhängt, Strafen, die den göttlichen Züchtigungen darin ähnlich sind, daß sie durch den Ernst den erwärmenden Strahl derjenigen Gesinnung blicken lassen, die nur den Unwillen über sich selbst und eine Reue, die nie gereuet, hervorgerufen wissen will — mit einem Worte, durch alles Das, was der durch keine Theorie zu ersetzende richtige Tact des Augenblickes als nothwendig herausfühlt und an die Hand giebt — ja selbst durch Schweigen zur rechten Zeit. Und hat der Schüler erst den Eindruck gewonnen, daß sein eigenes Wohl und Heil der einzige Zweck aller Mühe, Sorge und Arbeit seiner Lehrer sei, so ist Viel — in den meisten Fällen Alles gewonnen. Doch Dieses weiter auszuführen ginge über das Maß der Zeit hinaus, für die ich die Aufmerksamkeit der theilnehmenden Versammlung in Anspruch nehmen darf. Nur einzelne Grundgedanken hat sich dieser Vortrag ausersehen können — und diese laufen in den Satz zusammen, daß wenn nach den vorhergegangenen Andeutungen der wohlthuendste und segensreichste Theil der Thätigkeit der Schule in der *erziehlichen* ruht, wenn es wahr ist, daß der apostolische Zuruf: „Ziehet eure Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" zugleich der oberste Grundsatz der Leitung der Jugend auf Schulen sein müsse und hierbei Alles auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt, die Behauptung keine gewagte mehr ist, daß um dieses Zweckes willen die *erste* Eigenschaft eines guten Lehrers sei *Gesinnung* und *Charakter* — und darnach erst, als der zweiten, zu gedenken sei der Tüchtigkeit der Kenntniß und des Lehrgeschickes. — In einer Zeit der Gährung und der Stürme, wie die unsrige, wo fast Alles in Frage gestellt wird und ein Zustand den anderen überstürzt, wo wir weder Genie und Talent, noch Wissenschaft und Kunst, weder eine historische

Vergangenheit, noch den Glanz der Gegenwart vor dem Zusammensinken schützen sehen, wo dem Herzen hat bange werden müssen bei der Frage, wo es hinaus solle, da ist es mehr denn je früher an der Zeit, sich der Macht bewusst zu werden, die in der sittlichen Kraft des Menschen ruht und an dem Pfeiler zu bauen, gegen den selbst die Pforten der Hölle Nichts vermögen, nicht mit Zusehen und Seufzen Zeit zu verlieren, sondern rüstig Hand anzulegen an den Bau — die Lebensstellung sei welche sie wolle — vor Allem in der Schule, an der Stätte, wo in der Arbeit an den jugendlichen Seelen für den Morgen einer besseren Zukunft gearbeitet wird und werden soll, wo durch Zucht zur Gesetzlichkeit und Ordnung der Boden gewonnen werden muß, auf welchem durch Erziehung, Seelenpflege der Lebensbaum der Sittlichkeit wachsen und gedeihen kann. Schärft aber das Eigenthümliche gerade unserer Zeit diese Forderung an die Schule, so liegt eben hierin zugleich die Rechtfertigung der dringenderen Bitte an die Altern, mit der Hand, die wir für jenen Zweck reichen, die ihrige treu zu vereinigen.

* * *

Was ich in den Gränzen der Berichterstattung zu sagen habe, ist in der Kürze Folgendes. Die Veränderungen, die an unserer Schule im verflossenen Jahre vorgekommen sind, betreffen nur das äußere, nicht das innere Leben derselben. Der Geist der Erziehung durfte derselbe bleiben und ist es geblieben. Das Gleiche gilt vom Unterrichte. Derselbe ist dem Lehrplane gemäß und mit Regelmäßigkeit eingehalten worden, und selbst die verderbliche Krankheit*), die auch diese Stadt heimsuchte und durch Lücken, die sie riß, die Spuren ihrer Verwüstung bezeichnete, hat für denselben keine Störung und Unterbrechung zur Folge gehabt. Darin, daß Dem so hat sein können, erkennen wir mit freudigem Dank eine Segnung der höheren Hand, die Lehrende und Lernende bei rüstiger Kraft und Gesundheit erhielt, und demnächst ein Verdienst der hohen Oberen, deren Leitung es möglich machte, daß der Gang der Erziehung und des Unterrichtes an dieser Anstalt ein ruhiger und gleichmäßiger bleiben durfte.

Die Veränderungen, die das äußere Leben der Anstalt in diesem Jahre betroffen haben, beziehen sich auf das Lehrer-Collegium und die Lernenden. Hinsichtlich des ersteren ist zu erwähnen, daß im Juli dieses Jahres aus demselben trat: der Oberlehrer der russischen Sprache, Herr Collegien-Assessor Nikolitsch, um in gleicher Eigenschaft bei dem Gymnasium zu Mitau in Wirksamkeit zu treten. In demselben Monate ist das seit dem Mai vorigen Jahres vacant gewesene Amt eines Inspectors an diesem Gymnasium durch die Ernennung des Herrn Collegien-Assessors v. Müthel zum stellvertretenden Inspector besetzt und die durch den Abgang des Erstgenannten erledigte Stelle eines Oberlehrers der russischen Sprache durch den bisherigen Oberlehrer der russischen Sprache und Literatur an der Schaulenschen adeligen Kreisschule, Herrn Titulairrath Lilienberg ausgefüllt worden. Die erfolgreiche Wirksamkeit des im Lehrfache bereits emeritirten Lehrers der französischen Sprache, Herrn Collegien-Raths Pezet de Corval

*) Die Cholera, vgl. 9. pädagog. Beilage des J. 1848, S. 104.

hat dieser Anstalt durch Uebertragung der interimistischen Verwaltung des von ihm bisher bekleideten Lehramtes zu unserer Freude noch erhalten bleiben können. — Dem aus unserer Mitte ausgetretenen Arbeiter rufen wir für Das, was er in einer Lehrthätigkeit von sechs Jahren und darüber dieser Anstalt gewesen und geworden, unseren Dank nach; die neu eingetretenen Mitarbeiter begrüße ich Namens der Anstalt, der ihre Kräfte fortan gelten, mit dem Wunsche einer in Lehre und Zucht recht gesegneten Wirksamkeit unter uns.

Was die Schüler der Anstalt betrifft, so hat sich die Zahl derselben im Laufe dieses Jahres folgendermaßen verändert. Am Schlusse des vorigen Jahres zählte das Gymnasium 129 Schüler. Zu diesen kamen im Januar und August d. J. nach wohl bestandenem Receptionseramen und Noviziate die von 84 Angemeldeten definitiv aufgenommenen 60, so daß die Anstalt im Laufe des Jahres im Ganzen von 189 Schülern besucht worden ist. Es gingen mit Inbegriff der gegenwärtig zu Dimittirenden nach vollendetem Schulcursus 8 ab, von diesen 7 auf die Universität, vor vollendetem Cursus 9 zu Privatstudien, 6 in andere Anstalten, 3 in den Militairdienst, 16 in verschiedene Berufsarten des bürgerlichen Lebens über. Zum Ausschluß eines Schülers hat sich die Anstalt in diesem Jahre nicht genöthigt gesehen. Die gegenwärtige Schülerzahl unserer Anstalt beläuft sich demnach auf 147, von denen auf Prima 6, auf Secunda 25, auf Tertia 40, auf Quarta 36 und auf Quinta 40 kommen. An dem Unterrichte in den Collateral- oder Nebenclassen nahmen im Laufe dieses Jahres überhaupt Theil in der ersten Classe 1, in der zweiten ebenfalls nur 1, in der dritten 12.

(Verlesung der Namen der in höhere Classen oder in die obere Ordnung einer Classe versetzten Schüler.)

Denjenigen Schülern, welche in der verlesenen Liste ihre Namen vernommen haben, empfehle ich in der Anerkennung ihres Fortschrittes zugleich den erneuten Ruf zum rüstigen Vorwärts zu erkennen und sich von der verderblichen Meinung, als brauche man sich im ersten Semester der Anwesenheit in einer höheren Classe eben nicht anzustrengen, allen Ernstes frei zu erhalten. Nicht vorwärts gehen heißt im Leben der Schule nichts Anderes als — zurückgehen. Diejenigen aber, welche bedingungsweise versetzt worden sind, erinnere ich auch bei dieser Gelegenheit wieder daran, die Zeit, auch wo sie nicht durch die Glocke der Schule bezeichnet wird, der Freude und der Arbeit so zuzuwenden, daß der gestellten Bedingung schon am ersten Tage der Wiedereröffnung des Unterrichtes genügt werden könne. Sämmtliche Schüler, die versetzt worden sind, haben sich unmittelbar nach dem Schlusse dieses Actes mit den bereits empfangenen Censurzeugnissen bei mir einzufinden, damit in diese, was ihre Versetzung betrifft, eingetragen werde.

Was sonst noch in den Gränzen der Berichterstattung zu sagen ist, fasse ich in folgende Bemerkungen zusammen. Die Wohlthat eines Stipendiums haben in diesem Jahre genossen 15, der freien Schule 58 Schüler; die Unterstützung mit Büchern, wozu ebenfalls von der hohen Krone eine bestimmte Jahressumme ausgesetzt ist, ist zu Theil geworden 69 Schülern. Von den Sammlungen dieser Anstalt hat

auch in diesem Jahre die Bibliothek, die Sammlung der physikalischen Instrumente, der Naturalien und der Vorzeichnungen durch Kauf und zum Theil auch durch Geschenke einen Zuwachs erhalten. Am ansehnlichsten ist die Bibliothek und die Naturalien-Sammlung bereichert worden. Letztere enthält 2325 Nummern, von denen 400 im Laufe des Jahres durch die dankenswerthen Bemühungen des Fachlehrers, Herrn Riemenschneider und die auf botanischen Excursionen geweckte Sammellust der Schüler hinzugekommen sind, erstere — die Bibliothek — gegenwärtig 5596 Nummern. Außer den Lehrern haben sie in diesem Jahre 67 Schüler der oberen Classen benutzt. In der Sammlung der Schulbücher für arme Schüler befinden sich gegenwärtig 810 Bände, in der vor 8 Jahren gegründeten Sammlung der Lehrhilfsmittel für das Fach der russischen Sprache 368 Nummern, in die vorerwähnte Hauptsumme einbegriffen. Die durch die Bemühungen des Herrn Oberlehrers, Collegien-Raths Hansen ins Leben gerufene Lesebibliothek, die den Zweck hat, durch belehrende Unterhaltung der Leselust unserer Schüler eine gesunde Richtung zu geben, ist von diesen auch im verflossenen Jahre fleißig benutzt worden. Einen Zuwachs hat sie indessen nicht erhalten.

So weit der Bericht. Ich folge nun der letzten Pflicht, die mir in dieser Stunde obliegt, indem ich mich Ihnen zuwende, geliebte Zöglinge, die Sie im Begriff stehen, aus dem näheren Verbande mit uns zu treten und die Schule zu verlassen. Der ernste Augenblick ist für Sie gekommen, der Sie den engen Schranken der Schule entheben und dem Felde einer freieren Thätigkeit entgegenführen soll. Nur wenige Minuten noch binden Sie an diese Anstalt, der Sie angehört, in deren Lehre und Zucht Sie Jahre hindurch gestanden haben. Was ich Ihnen zu sagen mich gedrungen fühle, besteht in wenigen Worten — nicht als ob in einem Augenblicke des Ernstes wie dieser, nicht des Ernsten viel zu sagen wäre, sondern weil Ihr bisheriges Verhalten, die verständige Anwendung der Schulzeit, die wir Ihnen nachrühmen können, uns das Recht giebt anzunehmen, daß Sie das Gewicht eines Augenblickes, der Sie an die Gränzen eines der bedeutendsten und einflussreichsten Abschnitte Ihres Lebens stellt, seinem ganzen Umfange nach begreifen und nicht bloß empfinden. Sie kennen unsere Weise; wir gewöhnen unsere Schüler nicht an das Lob, wir schärfen ihnen vielmehr bei jeder Gelegenheit das Bewusstsein dafür, daß sie wohl daran thun, lieber zu wenig als zu viel von sich zu halten; aber wir geben auch gern der Freude Raum und Ausdruck, wenn wir sehen, daß sie ihre Pflicht erfüllen und mit Willigkeit thun, was zu ihrem eigenen Wohle von ihnen gefordert werden muß. Wir kennen Sie, wir dürfen von Ihnen und von dem Schritte, den Sie jetzt zu thun im Begriff stehen, das Bessere und Beste erwarten, wir hoffen auch Sie einst denjenigen Zöglingen unserer Anstalt beizählen zu können, die unsere Erwartungen im vollen Sinne des Wortes gerechtfertigt haben — und darum beschränkt sich unser heutiges Abschiedswort nur auf einige Wünsche, die wir Ihnen bei dem Schritte aus der Schule auf den Weg geben. Sie wollen sich sämmtlich der akademischen Laufbahn, dem Dienste der Wissenschaft zuwenden und treten somit in ein neues Leben geistiger Thätigkeit. Dazu ist Fleiß erforderlich, aber Fleiß allein

nicht ausreichend. Eigenes Forschen und Nachdenken ist ebenso unerläßlich nothwendig, wenn der Fleiß die Probe halten und die rechten Früchte tragen soll. Mögen Sie denn studiren, nicht aber für die Prüfung allein und um der Prüfung willen! — Sie treten in ein neues Leben der Freiheit über. Mögen Sie nie vergessen, daß die Freiheit aufhöre Freiheit zu sein, wenn sie keine Schranken kennen will. Gesetzlichkeit und Sittlichkeit beschränken sie auch auf der Hochschule, wie auf der Vorschule und im späteren Leben, damit sie ächte Freiheit sei und bleibe. Sie treten in ein Leben größerer Kämpfe und Beschwerden, Versuchungen und Gefahren, als Sie während der Schulzeit zu bestehen hatten, wo Ihnen schützend und leitend mehr als eine Hand zur Seite war. Mögen Sie halten an der Demuth und stehen in dem Glauben, der Ihnen vorhält die himmlische Berufung in Christo! Mögen Sie sich bewahren ein unbeflecktes Gewissen — denn selig sind, die reines Herzens sind! sich bewahren aber auch die Frische und Heiterkeit der Seele, die froh ist mit den Frohen! Mögen Sie endlich auch nicht vergessen Ihrer Gesundheit zu schonen! Nicht Bücher allein sind es, woraus wir lernen — die ganze Welt ist ein Buch von vielen, unendlich vielen Blättern. Und so treten Sie denn heran, um, nachdem Sie die schriftliche und mündliche Maturitäts-Prüfung bestanden haben, die Zeugnisse Ihrer Entlassung aus meinen Händen in Empfang zu nehmen.

(Verlesung und Einhändigung der Zeugnisse.)

Ihre Zeugnisse haben Sie empfangen — und so sind Sie denn vor dieser theilnehmenden Versammlung aus unserer Obhut und Leitung hiermit feierlich entlassen. Mögen Sie nun den Schritt dorthin richten, wo Sie fortzusetzen haben, was in diesen Räumen begonnen war und das spätere Leben vollenden soll. Mögen unsere Wünsche und die Hoffnungen, die wir an sie knüpfen, an Ihnen in Erfüllung gehen! Mögen Sie die Hoffnungen Ihrer Ältern und Angehörigen, mögen Sie die Erwartungen Ihrer Lehrer zu Ihrer und der Anstalt, der Sie angehört haben, Ehre und Freude erfüllen und das Vertrauen, das wir in Sie setzen, rechtfertigen! Wir empfehlen Sie dem Schutze des Höchsten. Gott mit Ihnen! Sein Wort sei Ihres Fußes Leuchte auf Ihren Wegen und Ihr Schild in guten wie in bösen Tagen!

An Euch aber, unsere zurückbleibenden Schüler, an denen sich die Zucht und Lehre dieser Anstalt noch ferner thätig erweisen soll, ergehet der Zuruf: bedenket, daß auch Euer ein solcher Augenblick wartet, erhaltet uns Eure Willigkeit und wo sie bei der letzten Censur vermisst worden, da zeige sie sich wieder! Nützet Eure Jugendzeit, — sie gehet rasch vorüber — und kehret fröhlich in diese Räume wieder, wenn sie sich Euch aufs neue öffnen!

Dem Allgütigen aber sei Preis und Dank dafür, daß Er auch im verflossenen Jahre Seinen gnädigen Schirm und Schutz dieser Anstalt hat angedeihen lassen! Zu ihm erheben wir uns zugleich in zuversichtlichem Aufblick mit der Bitte: Er wolle auch fernerhin mit dieser Anstalt sein, wie mit allen Schulen dieser Stadt und dieses Landes, Er wolle segnen Lehrende und Lernende, Gebende und Empfangende und was in Seinem Namen zur Bildung des heranwachsenden Ge-

schlechts unternommen wird, und geben, daß der in die Herzen der Jugend gesäete gute Same aufgehe und gedeihe, ihr selbst zur Ehre und zum Nutzen des Vaterlandes! Seiner gnädigen Obhut empfehlen wir ferner das Wohl unseres geliebten Monarchen, dessen landesväterliches Auge auch über die Schulen wacht, Seiner gnädigen Aufsicht und Leitung auch die hohen Obern, die der Kaiserliche Wille zu den Vollführern seiner erhabenen Absichten verordnet hat und alle, die der Schulbildung Pfleger und Gönner sind. Gott segne, Gott erhalte den Kaiser!

Welche Beschränkung muß man sich bei der Erlernung einer fremden Sprache auferlegen?

Von T.-R. A. v. Kiel, Vorsteher einer Privatlehr- und Pensionsanstalt für Töchter in Riga.

Die Beschäftigung mit einer fremden Sprache schließt uns eine neue Welt auf, in die wir erst ganz eindringen, sobald wir ihre Geisteswerke im Original verstehen gelernt haben. Eine solche Aneignung des Fremden ist also ein bedeutender Fortschritt in unserer Bildung: Anschauungen, Erkenntnisse, von denen wir sonst nichts gewußt, kommen in unsere Seele und verbreiten ein helleres Licht über die, welche uns auf dem Boden aufgehen, in welchem wir wurzeln.

Aber das Erlernen einer fremden Sprache kann auch zu sehr bedenklichen Verirrungen führen. Selbst wenn ein barbarisches Volk, wie die Gallier, seine Sprache aufgiebt, indem es sich die der civilisirten Römer anzueignen sucht, und so scheinbar einen Riesenschritt in seiner Entwickelung thut, indem es gestern noch in einem ganz beschränkten Kreise von Gedanken lebte, heute aber den Werth der höchsten geistigen Güter erkennt — selbst dieses Volk verstümmelt seine Anlagen, lähmt seinen Flug für die Zukunft, abgesehen davon, daß es in seiner Rohheit nicht einmal fähig ist das Fremde in seiner ganzen Schönheit zu fassen, und so aus der vollen, an Silben und Endungen reichen Sprache der Römer ein dürftiges, gekapptes Sprachlein macht, ein Prokrustesbett für seine Geisteserzeugnisse, besonders die dichterischen.

Doch was bei dem Barbaren noch zu entschuldigen ist, wäre es nicht bei dem, der im Schoße einer großen, entwickelten Nation geboren, ihr mit allen Fühlfäden seines Geistes und Herzens angehören sollte, und sich dennoch von ihr wendet, um einer fremden, ärmeren so viel als möglich anzugehören.

Dieser Gefahr setzen wir besonders unsere weibliche Jugend aus, indem wir uns alle mögliche Mühe geben, sie von Kindesbeinen an zu Französinnen heranzubilden. Glücklicherweise wälzen

wir dabei meist den Stein des Sisyphus. Aber wer zählt die vergeudeten Stunden, wer verzeichnet die vergeblichen Bemühungen in eine andere Haut zu fahren, wer malt die komische Nothwendigkeit zuletzt doch in der eigenen zu bleiben!

Die französische ist freilich eine Art von Weltsprache geworden, eine Sprache, die trotz ihrer beschnittenen Fittige manchem trefflichen Dichter, manchem anderen beredten Munde zum Ausdrucke begeisterter Gefühle und erhabener Gedanken diente; auch sollte nicht nur sie, es sollten ebenso die anderen europäischen Hauptsprachen von allen nach umfassender Bildung Strebenden gelernt werden. Dies überstiege keineswegs unsere Kräfte, wenn wir uns bei solchen Bestrebungen die begränzte Aufgabe stellten, dieser Völker Geisteswerke im Original verstehen zu lernen.

Ein gar gewaltiger Unterschied ist es aber, ob ich mich zu diesem Zwecke an die Erlernung einer fremden Sprache mache, oder ob ich darauf ausgehe, mich in derselben mit Correctheit und Eleganz mündlich und schriftlich auszudrücken. Zu dem Einen bedarf es oft — wie z. B. bei dem Englischen — nur einiger Monate für uns, zu dem Anderen aber, namentlich bei dem Französischen, reichen in der Regel kaum zehn Jahre ununterbrochener Uebung zu. Und naht man nun endlich diesem Ziele, so werden wir nicht selten an das Wort Göthe's erinnert, „der Deutsche, wolle er vollkommen französisch sprechen, müsse etwas Hans-Narr werden."

Jeder weiß, wie viel Zeit und Kraft in unseren weiblichen Anstalten auf die Erlernung dieser Sprache, zum Nachtheile der eigenen und der Wissenschaften, besonders der so ersprießlichen Naturwissenschaften, verwandt werden. Da heißt es zur Entschuldigung, besonders für die künftigen Erzieherinnen, ihr Fortkommen, besonders wenn sie nach Rußland gingen, hänge davon ab. Aber gerade in dieser letzteren Beziehung wäre eine ganz andere Ansicht die richtigere. Ein gewisses Verschmähen gallischer Sprache und Glätte, in denen sie, trotz unsäglicher Mühe, doch fast immer nur als Stümperinnen erscheinen, aber ein Stolzsein auf ihre eigene Sprache, auf eine tüchtige wissenschaftliche und musikalische Bildung würde ihnen dort eine viel würdigere, segensreichere Stellung sichern. Die deutsche Erzieherinn erröthe ebensowenig wie die englische, schlecht französisch zu sprechen, sie bringe nur eine deutsche Bildung, Ernst und Gewissenhaftigkeit mit, und sie wird die Anerkennung erlangen, nach der sie durch französische Redensarten, im Arbeitsschweiße erlernt und im Angstschweiße vorgebracht, vergeblich strebte.

Die jungen Mädchen nun, die durch ihre Familienverhältnisse zunächst auf unsere Provinzen angewiesen sind, bedürfen der französischen Sprach- und Schreibfertigkeit ebensowenig, ja sie erlangen sie nur auf

Kosten wahrer Geistesbildung und ihres mit dieser so innig zusammenhängenden Charakters, indem der Eitelkeit, dem Scheinwesen durch jene Fertigkeiten großer Vorschub geleistet wird. Man gedenke des angeführten Wortes unseres großen, Welt und Menschen beobachtenden Dichters!

Und dennoch ist die Erlernung des Französischen, sowie der anderen gebildeten Sprachen Europas, ein wichtiges Mittel zur Belebung unseres Geistes, wenn sie sich besonders auf das bloße Verstehen derselben richtet. Dazu bedarf es keineswegs außergewöhnlicher Sprachanlagen, auch wäre es nicht möglich im Schulkataloge allen jenen einen Platz anzuweisen, wohl aber könnten sie ein Gegenstand unserer späteren Beschäftigungen werden. Besonders dem Lehrer ist ein Zuwachs an neuen Vorstellungen, denen er in seiner Muttersprache später Ausdruck verleiht, ungemein wichtig. Eine solche Erlernung der fremden kann auch nur wohlthätig auf die eigene Sprache zurückwirken, während die andere Art dieser nur Nachtheile bringt. Darum verdankten, bei der ehemaligen Vernachlässigung des Deutschen auf unseren Schulen, unsere Väter ihren Styl vorzüglich dem Uebersetzen aus den alten Sprachen. Und wenn diese zu sehr den Geist und die Ausdrucksweise jener gefangennahmen, so geschah es auch nur wieder, weil man zu sehr nach dem Lateinschreiben und -Sprechen trachtete, womit man in dem Kreise der Gelehrten ein ebenso eiteles Wesen trieb, als in anderen mit dem Französischen.

Indessen schließe das hier empfohlene Verfahren beim Erlernen einer fremden Sprache ja nicht das gründliche Eindringen in die Regeln ihrer Sprachlehren aus; wie es Hochverrath an unserer philologischen Bildung wäre, wollte man sich nur nebenhin mit der griechischen und lateinischen Grammatik beschäftigen, ebenso unverständig würde es sein, den Grundbestimmungen der neueren Sprachen nur eine oberflächliche Aufmerksamkeit zu schenken, besonders da sie uns auf den Weg leiten können, die unserer eigenen zu berichtigen und zu vervollständigen. Um in dieser Hinsicht nur ein Beispiel anzuführen: Sollte es nicht erlaubt sein, den oft sehr willkürlichen Gebrauch des Konjunktivs im Deutschen durch die viel genaueren Regeln der französischen Sprachlehre über diesen Gegenstand sicherer festzustellen?

Also um die fremden Völker zu verstehen, lerne man ihre Sprache, nicht um in ihnen ganz aufzugehen; dann hörte auch die jetzt sehr gegründete Klage über Ueberhäufung im Schulunterrichte auf, und die Realschule verschmölze leicht und segensreich mit der lateinischen, den Gewerb- und Handeltreibenden blieben die Alten nicht fremd, wie dies letztere ja in England sich sehr häufig zeigt.

Zur Erinnerung an

Dr. August Heinrich Hansen,

Lehrer der historischen Wissenschaften am Gymnasium und an der Universität zu Dorpat,

gestorben am 3. Mai 1849.

Wenn ein Menschenleben dahineilt wie ein Wolkenschatten über die Wiese, und keine menschliche Macht es zurückzuhalten vermag, so ist es dagegen unser Menschenrecht wie unsere Pflicht, das Gedächtniß seines Namens und seines Wirkens unter uns festzuhalten in Wort und Zeichen. Ein solches hoffnungsvolles Menschenleben ist aus unserer Mitte hingeschieden — es ist einem höheren Rufe gefolgt; das Gedächtniß seines Strebens und Wirkens bleibender unter uns zu begründen, möge dazu nachfolgender Lebensabriß auch in seinem Theile dienen.

August Heinrich Hansen, Kollegienrath und Doktor der Ph., Oberlehrer der historischen Wissenschaften am Dorpater Gymnasium und etatmäßiger Privatdocent desselben Faches an der Universität, Mitglied der Dorpater gelehrten estnischen und der ehstländischen literärischen Gesellschaft zu Reval, ward geboren in Döhren, einem Dorfe des Königreiches Hannover am $\frac{14}{26}$ Jan. 1813. Sein Vater war daselbst wohnhaft, übergab jedoch den Knaben schon im dritten Lebensjahre dessen im Hannöverschen Städtchen Hameln*) lebender Großmutter zur Pflege, und siedelte einige Zeit darauf auch mit der übrigen Familie durch Ankauf einer kleinen Besitzung in jene reizende Wesergegend über. Seine Eltern thaten daselbst, was bei ihren geringen Kräften möglich war, um den aufgeweckten Knaben bei der Vorbereitung auf die wissenschaftlichen Studien zu unterstützen; er ging die Hamelnsche Stadtschule (Progymnasium) vom 7. bis zum 16. Lebensjahre (1819 bis 1828) im Verlaufe von 9 Jahren durch, aber weiter reichten auch die Mittel seiner Eltern und Verwandten nicht. Statt daher sogleich auf ein Gymnasium überzugehen, um die für den Besuch einer Universität nöthige Vorbildung zu erwerben, mußte er die drei folgenden Jahre zu Hause bleiben. Allein das brach des lernbegierigen Knaben Sinn und Muth nicht, er hörte nicht auf, mit den geringen Mitteln, die ihm im Hause zu Gebote standen, und

*) Bekannt durch die alte Sage von Hameler Rattenfänger.

durch den Beistand seiner früheren Lehrer aufrechtgehalten, in stiller Zurückgezogenheit und unter Entbehrungen und Kämpfen mancherlei Art für sich fortzustudieren; als daher ein zu Bielefeld (im Preußischen) lebender Freund seiner Eltern sich erbot, ihm für die Zeit, die er auf dem dasigen Gymnasium zubringen würde, die Mittel theils selbst zu geben, theils zu verschaffen, konnte der 19jährige Jüngling daselbst gleich in Großprima eintreten und schon nach einem halben Jahre mit dem Zeugnisse unbedingter Reife (Nr. 1) in sämmtlichen Fächern zur Universität entlassen werden. Zu seinen Hauptstudien hatte er auf dem Gymnasium laut dem Maturitätszeugnisse die philologischen (lateinische, griechische, hebräische, deutsche, französische Sprache) gemacht, sich eine bedeutende Fertigkeit im Lateinsprechen, im Hebräischen weit über die Elemente hinausgehende Kenntnisse erworben, uud bei seinem Abgange bezeichnete er auch die Philologie als den Gegenstand seines künftigen Universitätsstudiums. In eben demselben Zeugnisse konnte von dem Abgehenden (besonders in Rücksicht auf seinen deutschen Aufsatz) auch schon ausgesagt werden, daß er eine besondere Gewandtheit im Ausdrucke seiner Gedanken besitze.

Er bezog darauf im Sommer 1832 die Univ. Bonn, wandte sich aber daselbst dem Studium der Theologie zu. Anfangs hatte er mit viel Widerwärtigkeiten zu kämpfen, indem ihn bei ausbleibender Unterstützung von Hause, woselbst der Vater ungünstiger Umstände halber sein kleines Besitzthum hatte verkaufen müssen, bitterer Mangel drückte und noch dazu eine schwere Krankheit befiel. Von dieser genesen, wandte er sich zum Studium der Geographie, mit dem Gedanken, seine Dienste irgend einer geograph. Gesellschaft zu einer Reise in den Orient oder lieber noch in das für ihn von jeher besonders anziehende Afrika anzubieten. In dieser Absicht fing er auch an, für sich arabisch zu treiben, welches Studium er später unter Prof. Freytags Leitung fortsetzte. In eine bessere äußere Lage kam er, als einer der zugleich mit ihm vom Gymnasium abgegangenen Schulgenossen ihm den Antrag machte, ihm in seinen Studien Beihilfe zu leisten, wofür er ihm solange Wohnung und Unterhalt geben wolle, bis er sich selbst weiter fortzuhelfen im Stande sei. H. kehrte nunmehr wiederum zum Studium der Theologie zurück, und fand auch sehr bald Theilnahme und Unterstützung von vielen Seiten; er bekam vielen Privatunterricht zu ertheilen, namentlich an Engländer, deren sehr viele die Rheingegenden zu besuchen pflegen, und erhielt damit zugleich (besonders in einer Familie Macartnay) die beste Gelegenheit, sich die Kenntniß der englischen Sprache gründlich anzueignen. So verflossen die letzten Jahre seines Aufenthaltes in Bonn

für ihn so angenehm, daß er sich ihrer immer mit Vergnügen erinnerte. Er vollendete seinen theologischen Cursus in drei Jahren, insbesondere unter Leitung der Professoren Nitzsch und Bleek, deren ersteren er namentlich stets in dankbarster Erinnerung trug, und war im Begriffe, noch ein siebentes Semester diesem Fache in Bonn oder Berlin zu widmen, als ihn die Aussicht, einen irländischen Obersten L'Estrange als Lehrer seiner Kinder zu begleiten und damit Gelegenheit zum Besuche Oberdeutschlands, der Schweiz und Italiens zu bekommen, plötzlich mitten aus seinen Studien hinweglockte. So endigte er denn seine theologische Laufbahn mit seiner Abreise aus Bonn im Sommer 1835, hatte aber noch die Freude, daß bald darauf eine historisch-theologische Preisschrift*) von der Bonner evangelisch-theologischen Fakultät gekrönt wurde.

Jene irländische Familie gab jedoch ihre Reisepläne schon in Heidelberg für längere Zeit auf, gleicherweise durch die angenehme Lage des Ortes, als die Wohlfeilheit des Aufenthaltes daselbst und ökonomische Rücksichten zurückgehalten; und so schwand für den jungen Hauslehrer die frohe Aussicht, fremde Länder kennen zu lernen, während ihm gleichzeitig die übernommene Verpflichtung, über vier etwas rohe und sehr vernachläßigte Knaben die Aufsicht von Morgens früh bis Abends spät zu führen und sie in den ersten Anfangsgründen zu unterrichten, Zeit und Freudigkeit zu weiteren eigenen Studien raubte. Doch es wuchsen die Kräfte unter der ungewohnten Last, und mit jedem Schritte, den er mit seinen Zöglingen weiter thun konnte, wurden sie ihm auch lieber, ward seine Lage angenehmer. Eine in jeder Beziehung vortheilhaftere Stellung verschaffte ihm jedoch schon zu Anfang d. J. 1836 sein Universitätsfreund Oberlehrer Kurtz in Mitau in dem Hause Karls v. Brunnow (damals wohnhaft auf Paulsgnade bei Mitau), bei dessen Kindern er den höheren Unterricht übernahm. Hier war es, wo ihm der Sinn für die Süßigkeit des Lehrens und Erziehens erst recht eigentlich aufging; zwar er hatte 9 Stunden täglichen Unterrichtes übernommen, allein die Eltern und vor allem die Zöglinge selbst lohnten ihm auch mit aufrichtigem Danke und der innigsten Anhänglichkeit für alle bewiesene Mühe und Treue, ein Verhältniß, welches, auch nachdem er das Haus verlossen, in der freund-

*) Das gestellte Thema war: Ex historiae testimoniis efficiatur, quas in colloquio Thorunensi partes Georgius Calixtus gesserit, deinde sententiae ab eodem theologo de reformata et romana ecclesia, deque communi omnium christianorum fundamento latae accuratius definiantur et cum adversariorum accusationibus conferantur.

lichsten Weise fortbestand. In dieser Lehrthätigkeit scheint ihn auch zuerst das Studium der historischen Wissenschaften in höherem Grade gefesselt zu haben, wenigstens wandte er sich ihnen nunmehr mit besonderer Vorliebe zu. Gegen Ende desselben Jahres, wo er nach Rußland gekommen, besuchte er auch unsere Universitätsstadt Dorpat, und unterzog sich daselbst der Oberlehrerprüfung für das Fach der beiden alten Sprachen, sowie für das der historischen Wissenschaften und der Religion, desgleichen einer Prüfung für den höheren Unterricht im Englischen.

Die umfassenden Kenntnisse, so wie die vorzügliche Lehrgeschicklichkeit, welche er bei dieser Gelegenheit an den Tag gelegt, gaben seiner Bewerbung um ein Lehramt am Dorpater Gymnasium den Erfolg, daß er schon um die Mitte des folgenden Jahres (1837) die Stelle als Oberlehrer der historischen Fächer an dem Dorpater Gymnasium zugesichert erhielt; er trat das Amt jedoch erst mit Anfange des J. 1838 an, nachdem es ihm gelungen war, für die weitere Ausbildung seiner bisherigen Zöglinge einen zuverlässigen Mann zu finden. Zu Ende desselben Jahres verehelichte er sich mit der zweiten Tochter des emeritirten Direktors des Dorp. Gymn., Staatsrathes Rosenberger, und fand eine Lebensgefährtin, die ihm eine stillbeglückende Häuslichkeit schuf.

Mit eben jenem Jahre begann auch schon seine schriftstellerische Laufbahn. Als jüngster Lehrer des Gymnasiums hatte er das Weihnachtsprogramm zu schreiben, er gab in demselben die Erklärung einer Anzahl in den Ostseeprovinzen gefundener kufischer Münzen (Recensio nummorum XLIII arabicorum etc. 24 S. 4.) sammt einer lithographirten Abbildung. Dies Werkchen hatte sich nicht allein der wohlwollenden Theilnahme des Akademikers Frähn in Petersburg zu erfreuen, als welcher ihn zum Danke für seine Arbeit mit einer Sammlung seltener und kostbarer Werke über die orientalische Münzkunde beschenkte, sondern erwarb auch, mit einigen Bogen angehängter emendationes und additamenta versehen, dem Vf. im Aug. des folg. J. (1839) von der philos. Fakultät zu Jena die Doktorwürde. In demselben Fache bearbeitete er dann für die gelehrte estnische Gesellschaft zu Dorpat, deren Mitglied er in dems. J. geworden war, wiederholentlich die Erklärung der derselben zugekommenen orientalischen Alterthümer, m. vgl. die „Mittheilungen" dieser Gesellsch. B. 1, Heft 1. und 2. B. 2, Heft 1 und 2.

Das Jahr 1840 eröffnete H. auch an der Dorpater Universität einen Wirkungskreis. Kraft des Rechtes ausländischer Doktoren,

bei der Bewerbung um eine inländische gelehrte Würde den Candidatengrad überspringen zu dürfen, meldete er sich zum Examen für den Grad eines Magisters der Philosophie, bei welchem auch das Russische (welche Sprache er mit Leichtigkeit erlernt hatte) Prüfungsgegenstand war, und bestand dasselbe aufs rühmlichste. Für denselben Zweck schrieb er im April die Dissertation De vita Aëtii part. 1. (51 S. in 8.) und ein halbes Jahr darauf pro venia legendi die part. 2. (58 S. in 8), zwei kleine Inauguralschriften, in welchen er sich als gründlichen Gelehrten kund gab*). Er erhielt darauf die Bestätigung als außeretatmäßiger Privatdocent, und nachdem er ein Jahr lang (1841) Vorlesungen über einzele Zweige der Geschichte und der Sprachkunde, die nicht gerade im Studienplane lagen, vor einer zahlreichen Zuhörerschaft mit Beifall gehalten, zu Anf. d. J. 1842 die Berufung zum etatmäßigen Privatdocenten für das Fach der historischen Wissenschaften mit einem Gehalte von 342 R. S. Es war erfreulich, daß der junge Gelehrte auf diese Weise in den Stand gesetzt wurde, noch mehr als bisher Zeit und Kraft dem gründlichen Studium seiner Wissenschaft zu weihen. — Am häufigsten pflegte er in der nun folgenden Reihe seiner akademischen Vorlesungen eine Uebersicht der allgemeinen Geschichte (mit Rücksicht auf Hegels Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte) zu geben; es las dies Kollegium in der Regel jedes vierte Semester dreistündig, und es war dasselbe von besonderem Nutzen sowohl für diejenigen Studierenden, welche die

---

*) Als Ergänzung dazu lieferte er im Dorpater Gymnasialprogramm zu Weihn. 1842 eine histor. Untersuchung gegen Procop. de bell. Vandal. I, 3 über die Frage: Wer veranlaßte die Berufung der Vandalen nach Afrika? (11 S. 4.) — und versprach zugleich, bei einer anderen Gelegenheit, 1) Erläuterungen zu Aetius Lobdichter Merobaudes, soweit wir ihn haben; 2) eine richtigere Anordnung der Fragmente des Merobaudes, die Niebuhr ganz durch einander geworfen; und 3) die Nachweisung eines übersehenen, bei Jornandes versteckten Fragments des trefflichen, leider arg verstümmelten Priscus zu geben. — Gleichfalls mit diesen Studien hing zusammen das Schulprogramm d. J. 1845, in welchem er „Bemerkungen zu einigen alten Schriftstellern, namentlich zu Jornandes" (9 S. 4), zunächst einige Proben von der Flüchtigkeit und Ungenauigkeit des Schriftstellers gab, ohne dessen Wichtigkeit schmälern zu wollen, und dann Verbesserungsversuche zu einzelen Stellen mittheilte. — Ob von den Artikeln aus der alten Geschichte, Ethnographie und Geographie, deren zu der in Stuttgart herauskommenden Realencyklopädie d. klass. Alterthumswissenschaften H. mehrere zu liefern von dem Red. Pauly beauftragt war, und deren erster „Hämus und seine Völker" im Laufe des Winters 1841 auf 42 erscheinen sollte, irgend etwas erschienen ist, bin ich nicht im Stande anzugeben.

allgemeine Weltgeschichte schon früher bei den ordentl. Prof. der Geschichte ausführlicher gehört hatten, als insbesondere für solche, welche, wie die Theologen, Juristen und Mediciner, nicht gehalten waren, einen ausführlicheren Kursus der Geschichte zu hören. Außerdem hielt er Vorträge über einzele Theile der allgem. Geschichte, so über die Geschichte Roms während der letzten Jahrhunderte der Republik, während der Kaiserzeit bis zur Erob. Konstantinopels durch die Türken, über die Geschichte des Mittelalters, der Deutschen, vorzüglich und wiederholt aber über die neuere Geschichte (in 4 Abtheilungen, insbesondere die neueste Gesch. seit dem Wiener Kongresse)*). Vorzüglich war es ihm in seinen Vorlesungen um Darstellung der inneren Zustände, der geistigen Entwickelung der Völker und Staaten zu thun, wobei er sich Geschichtsschreiber wie Schlosser, Drumann, Wachsmuth und insbesondere Ranke zum Muster nahm; auch berücksichtigte er in besonderen Vorlesungen wiederholt die geographische Grundlage der Geschichte nach Art der Rougemontschen „Geographie des Menschen".

Mit besonderer Vorliebe wandte er sich aber, wie jeder gründliche Gelehrte, auch einzelen Specialstudien zu, zuerst (1841), angeregt durch Schafariks „slawische Alterthümer", der früheren Geschichte der slawischen Völkerschaften vor Annahme des Christenthumes, welchen Gegenstand er zweimal in einer Vorlesung behandelte, dadurch auf die früheste Geschichte Südrußlands hinübergeleitet, aber vorzüglich den Berichten der Alten über Skythien. Die Ergebnisse seiner Studien theilte er vorläufig sowohl in besonderen Vorlesungen, namentlich in einer wiederholten Erklärung von Herodots 4. Buche, als auch in Vorträgen in der gelehrten estnischen Gesellschaft, sowie durch den Druck in den „Mittheilungen" dieser Gesellschaft (B. 1, Heft 3) mit; schließlich aber faßte er alles in einem Werkchen zusammen, welches, obwohl nur im Umfange von 179 S. in gr. 8., doch seinen Ruf in der gelehrten Welt begründete. Es waren dies seine zu Anfang 1844 herausgegebenen und dem Staatsr. Dr. Morgenstern zur Feier seines 50jähr. Doktorjubiläums gewidmeten „Beiträge zur Geschichte der Völkerwanderung. Erste Abtheilung: Osteuropa nach Herodot mit Ergänzungen aus Hippokrates. Dorpat, Model." (20 ggr.) Es enthielt dasselbe eine ausführliche Beschreibung des Skythenlandes in geograph. u. naturgesch. Hinsicht, sowie eine Darstellung der politischen und religiösen Verhältnisse, der physischen Beschaffenheit, der

*) Einzele Vorträge über neuere Geschichte hielt er zu E. d. J. 1845 auch vor einem größeren Publikum zum Besten des Hilfsvereines.

Sprache, der Sitten und der Geschichte der Skythen und ihrer Nachbarn. Noch sollten zwei Abtheilungen folgen, eine zweite, die in derselben Weise die (sarmatische) Zeit [denn die Sauromaten sind ausdrücklich von der ersten Abth. ausgeschlossen] von Herodot bis Konstantin Porphyrogenneta behandeln*), und eine dritte, die aus diesem Material, diesen Vorstudien, wie er es nennt, eine übersichtliche Darstellung der Völkerwanderungen bis auf die Mongolenzeit liefern wollte, soweit sie „Osteuropa" (d. h. eben die südrussische Ebene) nicht überschritten. Mehrfache ausführliche Recensionen in in- und ausländischen Blättern beurtheilten das Buch aufs günstigste**), auch ernannte die ehstländ. literär. Gesellsch. den Vf. noch in dems. J. (1844) zu ihrem correspondirenden Mitgliede. Und in der That war der Gegenstand auch sehr glücklich gewählt, um ein allgemeineres Interesse zu erwecken. Die südrussische Steppe war es, welche ein Jahrtausend hindurch fast nur als Nomadenstraße, als Brücke zwischen Asien und Europa diente, der südliche Ural und das kaspische Meer bildeten das große Völkerthor, durch welches alle die Völker in Europa eindrangen, welche bis gegen den Beginn der neueren Geschichte die Ruhe unseres Welttheiles gestört haben. Die erste Abtheilung der beabsichtigten Beiträge zur Völkerwanderung, obgleich sie nur erst das geschichtliche Material vorbereiten wollte, erwarb sich doch eine selbständige Bedeutung durch ihre Beziehung zu dem Altvater der Geschichte, Herodot, und insbesondere zu einer der schwierigsten Partien seines Geschichtswerkes, dem 4. Buche, wo er bei Gelegenheit der Erzählung von Darius Feldzuge gegen die Skythen eine Beschreibung ihres Landes und ihrer Natio-

---

*) Mittheilungen daraus machte H. in einer Sitzung der gel. estn. Gesellsch. und wies dabei durch einige Etymologien die Nothwendigkeit des Studiums der finnischen Sprachen für Arbeiten dieser Art nach.

**) Man vgl. die Beurtheilungen im „Inlande" 1845, Nr. 15. S. 237 — 240 von (Kallmeyer); in Gersdorfs Leipz. Repert. 1845, B. 2. S. 18 — 21 von einem Ungenannten; in Jahn und Klotz Jahrbüchern 1845, B. 44, Heft 2. S. 131 — 141 von einem Privatgelehrten B. Fabricius in Dresden; in den Heidelb. Jahrbüchern 1846, 1. Hälfte. S. 54 — 68 von dem Herausgeber des Herodot Chr. Bähr; in Bergk und Cäsars Zeitsch. für die Alterthumswissensch. 1846, Nr. 103 und 104 von Dr. W. H. Kolster, Conrect. in Meldorf. Auch ward das Buch benutzt und gelobt von L. Georgii in dessen Werke: Das europ. Rußl. in seinen ältesten Zuständen. Stuttg. 1845. S. 89. 139 — 146; und von obengenanntem Kolster in dessen so tüchtiger geographisch-historischer Untersuchung, betreffend „das Land der Skythen bei Herodot und Hippokrates und Darius Feldzug in demselben" (Jahn und Klotz Jahrb. Supplementband XII [1846], S. 568 ff. und XIII [1847], S. 5 ff.), in welcher er die von H. geführte Untersuchung wiederum aufnahm und selbständig fortführte.

nalität gibt. H. hatte die einzelen Andeutungen hier mit gleichem Fleiß wie Geschick soviel möglich zu Einem Bilde vereinigt und dadurch wesentlich zum Verständnisse Herodots beigetragen, gleich dankenswerth für den Historiker wie für den Philologen, welcher letztere hier auch für die Kritik und Auslegung des Textes manchen werthvollen Beitrag findet. Die eigentliche Geschichtsforschung freilich hat weniger aus dem Buche gewonnen; H. hat nach Dahlmann die Unmöglichkeit des Dariuszuges, so wie er erzählt wird, zwar mit verstärkten Gründen nachgewiesen, aber er hat die Schwierigkeit nicht gelöst, indem er andererseits selbst gestehn muß, wie wenig eine so arge Entstellung bei einer Herodots Zeit so nahe liegenden Begebenheit wahrscheinlich sei, und im Unmuthe, nach redlichem Streben doch an der glücklichen Lösung der Aufgabe verzweifeln zu müssen, hat er sich zu einem nicht ganz gerechten Urtheil über Herodot hinreißen lassen. Um so bedeutenderen Gewinn hat aber die topographische Frage aus seinen Erörterungen gezogen, indem er viele Schwierigkeiten in der Auffassung des Herodotischen Berichtes mit großer Gewandtheit gehoben hat; und vollends auf dem ethnographischen Gebiete ist H. ganz auf seinem Felde. Hier hat er nicht nur Herodot äußerst geschickt aus Hippokrates ergänzt, sondern auch die häufig parador klingenden Ueberlieferungen des Ersteren durch Parallelen aus dem Charakter, den Sitten und Gebräuchen der jetzt in jenen Gegenden seßhaften Völkerstämme aufs glücklichste zu erläutern und zu beleben, und damit insbesondere die Niebuhrsche Behauptung, daß Herodots Skythen ein mongolischer Stamm gewesen seien, wenn auch nicht außer Zweifel zu stellen, so doch mehr zu befestigen gewußt. Hier ergibt sich nun auch, daß eigentlich seine Studien über die Urgeschichte der Slawen ihn auf dies Gebiet geführt haben; er sucht (zumal im Anhange) nach Schafariks Vorgange mit großer Lebendigkeit die Stürme des slawischen Elementes an einzelen den Skythen unterworfenen ackerbauenden Völkerschaften auf, und bemüht sich, in ihnen Reste der kimmerischen Urbevölkerung, Zugehörige des indogermanischen Völkersystemes, Verwandte der Hellenen nachzuweisen, so daß alle Spuren der Völkerwanderungen über diesen Kindern des Bodens spurlos dahingebraust wären. Wenn auch letztere Vermuthung allerdings nicht allen Beurtheilern des Hansenschen Werkes zu Sinn will, darin stimmen sie doch alle überein, daß H. sich in demselben als gewissenhafter, umsichtiger, besonnener Forscher auf der soliden Grundlage strenger Kritik und streng philologischer Forschung bewährt habe. „Man findet hier, sagt Bähr, keine etymologischen Spielereien mit Völkernamen und halbverstandenen Sprachen, keine willkürlichen Vermuthungen, an denen es

der Phantasie unserer Gelehrten selten zu fehlen pflegt; man hat es nur mit Ergebnissen zu thun, welche sich stets gewissermaßen als eine Folge des Vorausgegangen in dieser Zusammenstellung herausstellen; es sind dieselben freilich oft nicht so befriedigend ausgefallen, als man wünschen möchte, aber eben nur, weil die sichere Unterlage fehlte, welche nicht durch irgend eine sinnreiche Combination sollte ersetzt werden." Ich führe dieses Urtheil an, weil es wesentlich zur Charakteristik des Mannes dient, dessen Erinnerung diese Blätter gewidmet sind, und nicht minder ist auf den zweiten Punkt zu weisen, in welchem die Beurtheiler übereinkommen, daß bei aller Gründlichkeit und wissenschaftlichen Tüchtigkeit der Leistungen H. doch stets eine erfreuliche Anspruchslosigkeit des Tones und Milde des Urtheiles über fremde Leistungen bewiesen habe. Was aber die Form der Darstellung in dem Buche anlangt, so charakterisirt sie sich durch dieselbe Ruhe, Klarheit und Bündigkeit, welche auch die Weise der Verewigten beim freien mündlichen Vortrage war.

Ein zweiter specieller Gegenstand, dem H. sich alsdann zuwandte, war die ältere Geschichte unserer Ostseeländer. Auch diese machte er zuerst (seit 1842) zu einem Gegenstande wiederholter Vorlesungen, sowie verschiedener Vorträge in der gel. estnischen Gesellschaft. Namentlich entwickelte er schon in einem 1842 gehaltenen Vortrage die Nothwendigkeit einer neuen kritischen Ausgabe der von Gruber herausgegebenen, aber aus dem Buchhandel bereits verschwundenen origines Livoniae (Heinr. d. Letten), deren Erklärung er um dieselbe Zeit zum Gegenstande einer akadem. Vorlesung gemacht hatte, und bereitete auch seitdem eine solche Herausgabe vor, die nach dem anfänglichen Plane unter den Auspicien der Dorp. gel. estn. Gesellsch. im J. 1846 erscheinen sollte. Dieselbe sollte außer dem latein. Texte eine neue deutsche Uebersetzung, da die Arndtsche ungenügend und auch nicht mehr zu haben sei, und außerdem die erforderlichen Erläuterungen in Anmerkungen und Exkursen, in welchen die vielen in neuerer Zeit gewonnenen, aber in sehr verschiedenen Schriften zerstreuten Beiträge gesammelt wären, endlich einen dritten neuen Index enthalten. Auf die Vorarbeiten zu dieser Ausgabe beziehn sich mehrere im J. 1846 in der gel. estn. Gesellsch. gehaltene und nachher zum Theil in deren „Mittheilungen" und im „Inlande" veröffentlichte Vorträge. Er wies z. B. nach, daß der Herausgeber Gruber und alle, die ihm gefolgt sind, alle Ereignisse aus der Regierung Bischof Alberts und was davon abhängt, um ein ganzes Jahr zu früh angesetzt haben (m. vgl. Ueber die Chronol. Heinr. des Letten Inl. 1846 Nr. 47 und Mitth. B. 2, H. 1 und 2); ferner daß Heinr. d. L., wie Gruber bloß vermuthet hatte, wirklich der Vf.

sei, wobei er zugleich eine Zusammenstellung der Nachrichten über das Leben, den Bildungsstand und die Gesinnung Heinr. d. Letten gab; ebenso legte er Proben von Verbesserungen verdorbener Stellen und Heumanns Randbemerkungen zu Heinr. d. L. (s. Mitth. B. 2, H. 2) vor u. s. w.*). Ein im J. 1848 in der gel. estn. Gesellsch. gehaltener Vortrag „über die Stellung Bischof Alberts zu den Schwertbrüdern, die Theilung der eroberten Landschaften, die verschiedene Politik der beiden Parteien, ihre Streitigkeiten und Einigungen bis zu dem Zeitpunkte, wo Bischof und Orden sich unter die Oberherrlichkeit des Kön. v. Dänemark fügte", wird von der Gesellsch. in einem ihrer nächsten Hefte veröffentlicht werden. — Als indeß Ed. Frantzen in Riga den Plan einer neuen Herausgabe der scriptores rerum Livonicarum gefaßt und bekannt gemacht hatte, trat H., im Einverständnisse mit der gel. estn. Gesellsch., diesem Unternehmen bei, indem der 1. Band des beabsichtigen Werkes Heinrich den Letten enthalten sollte. Die schon für den Schluß d. J. 1847 beabsichtigte Herausgabe verzog sich indeß bis in dieses Jahr, und über der Durchsicht der letzten Correcturbogen des im Auslande gedruckten Werkes überraschte den Herausgeber der Tod **).

Außer den erwähnten akadem. Vorlesungen aus dem geschichtlichen Gebiete, zu denen noch ergänzend nachzutragen sind eine über alte Geogr. u. Ethnographie (1845, 1), sowie die Erklärung der Bücher des Aristoteles vom Staate (1843, 2), und der Germania des Tacitus (1848, 2), machte der Verewigte auch die Sprachkunde zum Gegenstande seiner Vorträge an der Universität, wie ihn nicht allein sein außerordentliches Sprachtalent dazu besonders befähigte ***), sondern auch Sprachenvergleichung von jeher besonders interessirte. So las er 1841 eine Kollegium über hebräische Grammatik, das sich nachher in der Form von Privatissimen häufig wiederholte, und gab Anleitung zum Lesen arabischer Münzen, so erklärte er zu verschiedenen Malen englische Schriftsteller, namentlich Byrons Childe Harold, so gab er zweimal eine Einleitung in die vergleichende Sprachenkunde auf Grundlage von Potts Werk über den indogermanischen Sprachstamm. —

---

*) Hierher gehört dem Inhalte nach auch H's. Antwort auf eine Anfrage des Dr. F. v. Aspern in Hamburg in Betreff des bei Heinr. d. Letten erwähnten Bernhard von der Lippe Inl. 1848, Nr. 34, S. 711 — 14.

**) Nächst Heinr. dem Letten beabsichtigte H. auch Kelchs livl. Chronik mit einer hist.-krit. Einl. versehn in 2 Bd. herauszugeben, wenigstens erließ die Eggersche Buchhandlung in Reval im April 1847 darüber eine Ankündigung. Jedoch ist meines Wissens für die Verwirklichung derselben noch nichts weiter geschehn.

***) Auch das Lettische und Russische hatte er gelernt.

Von allen diesen Vorlesungen sind im Nachlasse mehr oder weniger vollständig ausgearbeitete Hefte übrig, am vollständigsten das der Geschichte des Absolutismus (im Kataloge der Vorlesungen als „Neuere Geschichte vom 30j. Kr. bis zum Tode Friedr. d. Gr." angeführt), sowie das der neueren Geschichte vom Tode Friedr. d. Gr. ab bis zum Wiener Congresse; am wichtigsten, weil es seine beliebtesten, auch von Personen reiferen Alters besuchten Vorlesungen waren, das der allg. Geschichte seit dem Wiener Congresse und die Uebersicht der allg. Geschichte (wozu außerdem noch zahlreiche Excerpte und Collectaneen vorhanden), und für das vaterländische Interesse wichtig seine Auszüge und Bemerkungen zur Geschichte der Ostseeländer. Ein unvollendetes Heft, wahrscheinlich zu einer für die Zukunft beabsichtigten Vorlesung bestimmt, behandelt Wesen und Werth der verschiedenen Staatsverfassungen. Auch finden sich zu der ersten Abtheilung seiner „Beiträge zur Gesch. der Völkerwanderung" (Osteuropa nach Herodot) zahlreiche Nachträge gesammelt. Möchte ein Sachkundiger die Zeit gewinnen, nähere Einsicht in das Vorhandene zu nehmen; vielleicht eignete sich manches für die Veröffentlichung durch den Druck, und wir zögen so noch manchen Nutzen von dem Fleiße und Scharfsinne des Verewigten.

Es ist nunmehr, als Ergänzung zu dem schon Erwähnten anzugeben, was H. noch als Mitglied und eines der thätigsten Mitglieder der gel. estn. Gesellsch. geleistet hat. Ich will nicht anführen, was er in verschiedenen Vorträgen Geschichtliches, Ethnographisches, Sprachliches in Bezug auf den ehstnischen und überhaupt finnischen Volksstamm, in Bezug auf die inländische Geschichte und Alterthumskunde vorgebracht — vieles ward von ihm mündlich vorgetragen, ohne daß eine Aufzeichnung hinterblieben — nur dasjenige soll erwähnt werden, das irgendwo zum Abdrucke gekommen ist. B. 1, H. 1. der Mittheilungen der gel. ehst. Gesellsch. enthält einen Nachweis der Unhaltbarkeit der L. v. Parrotschen Meinungen über die Ehsten in dessen Werke „Liwen, Lätten und Eesten", desgleichen eine Bemerkung über den Namen Iggauni, womit die Ehsten von den Letten bezeichnet werden, sowie über Kurre-saar (Oesel) und Korsar; B. 2, H. 1 eine Erklärung der Ausdrücke der finnischen Sprachen für acht und neun, H. 2. eine Erörterung des Begriffes gebildete und ungebildete Sprachen, sowie endlich eine Zurückweisung der Ableitung von Jummal und Dorpat aus dem Phönicischen — das „Inland" 1848, Nr. 6 aber stellt drei Aufgaben für einheimische Sprach- und Geschichtsforscher, sowie ebendaselbst eine Bemerkung und Anfrage*). Von den übrigen Vor-

*) Wie denn auf seinen Antrag die gel. estn. Gesellsch. überhaupt beschloß,

trägen sind etwa noch: die Widerlegung Watsons in Betreff der Abstammung der Kurländer, die Kritik der von Prof. Dr. Possart herausg. „kl. lappländ. Gramm." und die Mittheilung über mordwinische Grammatik zu erwähnen. Ich schließe daran die Angabe dessen, was er noch ausdrücklich für das „Inland", an dessen Redaktion er seit dem J. 1848 theilnahm, geschrieben hat. Es war dies ein anonymer Artikel in 1848, Nr. 6 über „inländische Polemik", sowie (gleichsam als Beleg dazu) in Nr. 14 f. eine Recension des Werkes von O. Kienitz „24 Bücher der Gesch. Livl. B. 1.", sammt Antwort auf dessen Antikritik in Nr. 20. Weiter ist er meines Wissens in keine literärischen Streitigkeiten verwickelt worden *), wenn er auch freilich eine sachlich gehaltene Polemik durchaus nicht für eines Gelehrten unwürdig, sondern vielmehr für ein geeignetes Mittel zur Förderung der Wissenschaft ansah.

Es ist bisher nur angeführt worden, was H. als gelehrter Forscher und Docent der Univers. geleistet; es blieb jedoch auch das Gebiet der Schule, der ja zunächst seine Thätigkeit galt, von ihm nicht unberücksichtigt. Zwar es liegt in der Natur einer Schule, daß hier nicht von so vielem und vielerlei die Rede sein kann, als aus seiner anderweitigen freiwissenschaftlichen Thätigkeit; die Hauptthätigkeit des Lehrers besteht überhaupt mehr in dem gleichmäßigen, treuen Fortführen seiner Zöglinge, das eben darum mehr ein stilles, unscheinbares Wirken ist. Indeß bleibe nicht unerwähnt, daß H. an dem seit 1838 auf Probe gegebenen und nunmehr definitiv bestätigten Gymnasiallehrplane, was die historischen Fächer anlangt, wesentlichen Antheil gehabt hat. Ebenso erhielt das von dem verstorbenen verdienstvollen Schulinspektor Siebert verfasste, mit einem Preise gekrönte und nunmehr eingeführte „Lehrbuch d. allg. Geschichte für Kreisschulen und die unt. Klassen der Gymn." im Einverständnisse mit dem Vf. von H. wesentliche Ergänzungen (z. B. die ganze Einleitung) und Zurechtstellungen nach den neueren Ergebnissen der Wissenschaft, wie sie dem bloßen Schulmanne nicht so zugänglich sein konnten. Die Hoffnung auf ein von dem Verewigten beabsichtigtes und theilweise vorbereitetes Lehrbuch der Geschichte für die oberen Gymnasialklassen ist uns leider durch dessen frühzeitigen Tod geraubt worden. Wie er so für gute Lehrbücher zum Besten der Schulen besorgt gewesen war, so sorgte er auch für Lektüre zur häuslichen

---

nach dem dankenswerthen Vorgange der rig. Alterthumsforschergesellschaft, auch aus dem Bereiche ihrer Forschungen von Zeit zu Zeit Aufgaben aufzustellen.

*) Wenn man nicht etwa das in Pauckers Lit. d. Gesch. Liv-, Ehst- und Kurlands S. 16 und 156 Angeführte dahin rechnen will.

Belehrung und Erheiterung der Schüler, indem er denselben theils fleißig Bücher empfahl, theils sie damit aufs bereitwilligste aus seiner eigenen und einer für die jüngeren Schüler besonders gestifteten Privatleihbibliothek versah. — Auch der Dorpater pädagog. Gesellschaft, deren Mitstifter der Verewigte war, wandte H. immer eine besondere Theilnahme zu, und trug durch seine Gabe des freien Vortrages wesentlich mit zu deren Belebung bei*); nicht minder wirkte er bei den pädagog. Beilagen des Inlandes bereitwillig durch Aufsätze**) und Auszüge mit. — Seine Interesse für das Schulwesen überhaupt und seine Kenntniß dessen, was den Schulen Noth thut, war auch die Veranlassung, daß er im Sommer 1846 bei der Emeritur des Oberlehrers Dr. Carlblom in das Dorpater städtische Schulkollegium als Mitglied von Seiten des öffentlichen Schulwesens erwählt wurde.

Dies der äußere Umriß seines Lebens und seiner Thätigkeit bis zu diesem Jahre, wo ihn eine kurze Krankheit in der Blüte seiner Jahre (im 37. Lebensjahre) mitten aus seinem erfolgreichen Wirken und der Ausführung weiterer und zum Theil schon vorbereiteter Entwürfe dahinraffte. Er hatte sich bis dahin, die Neigung zu Erkältungen und davon abhängenden Halsübeln abgerechnet, im Ganzen immer wohl und und kräftig gefühlt, wie auch sein blühendes Aussehn nichts besorgen ließ; erst zu Anfang dieses Jahres beschlich ihn das Gefühl, als sei seine Jugendkraft gebrochen, als könne er nicht mehr wie sonst, als sei er in die zweite Lebenshälfte, die des herannahenden Alters eingetreten. Daher beabsichtigte er in diesen Sommerferien Urlaub zu

---

*) Er hielt in ihrer Mitte über folgende Gegenstände Vorträge — im J. 1844: Daß Geographie nicht Hilfs-, sondern Grundwissenschaft der Geschichte sei; im J. 1845: Wie man die nothwendige allgemeine Bildung vereinigen könne mit der Rücksicht auf die individuellen Neigungen und Anlagen der Schüler — Wie man den Vortrag der Geschichte ohne Nachtheil für den Gehalt in Bezug auf den Stoff verkürzen könne, wenn man bei jedem Volke und Zeitraume auf das Charakteristische und nicht auf das Anekdotische Gewicht lege — Ueber Reventlow's Mnemotechnik (Referat); im J. 1837: Ueber etymologische Anordnung der Vokabelhefte — Ueber die Aufmerksamkeit mit Beziehung auf die Herbartsche Physiologie — Ueber den biograph. Unterricht auf Gymnasien (abgedruckt in den pädagog. Beil. des Inlandes 1847, Nr. 12) — und: Ueber Repetition auf der untersten Stufe des Geschichtsunterrichtes (drei Referate aus Miquél's Beiträgen zur Lehre vom biogr. Unterr. auf Gymn.); im J. 1848 endlich: Ueber das Unzweckmäßige der Verminderung der Anzahl von Namen, welche sich die Jugend beim Geschichtsunterrichte zu merken hat.

**) M. vgl. 1846, Nr. 7 „Zur Methodik des Unterrichtes in Erdbeschreib. und Geschichte, mit Rücks. auf den zu großen Anwachs des Lehrstoffes für die Gelehrtenschulen" — und 1847, Nr. 12 (s. d. vor. Anm.)

einem längeren Aufenthalt auf dem Lande zu nehmen, und sich daselbst unter Zurücklassung aller wissenschaftlichen Arbeiten körperlich einmal recht zu stärken. Merkwürdig ist auch eine Aeußerung von ihm, dem sonst von Aengstlichkeit und hypochondrischer Grübelei weit entfernten, lebensmuthigen Manne aus einem früheren Jahre, das ihm bei der herrschenden Epidemie einen Ruhranfall gebracht hatte, „von der Ruhr besorge er nichts, auch nichts von der Cholera, aber sollte einmal das Nervenfieber über ihn kommen, dann könne es leicht mit ihm zu Ende gehn." Und ein gleich von Anfang an bösartiges gastrisches Nervenfieber war es denn auch, welches nach vorhergegangenem scheinbar leichtem rheumatischem Unwohlsein den kräftigen Bau seines Körpers auf das Krankenlager warf, von dem er trotz aller angewandten Hilfe und Pflege von Seiten der Aerzte und des Hauses nicht wieder erstehn sollte, von dem ihn nach 13tägigem Darniederliegen die neunte Frühstunde des 3. Mai zu einem höheren Dasein abrief. Die Trauerbotschaft von seinem Tode durchzuckte an jenem freundlichen Morgen wie ein Wetterstrahl von heiterem Himmel die Herzen seiner Kollegen, seiner letzten und seiner früheren Schüler, von denen mehrere und gerade von den gereifteren in helle Thränen ausbrachen, und die allgemeine Theilnahme gab sich in vielfachen Erweisungen, namentlich bei der Bestattung der sterblichen Hülle des Verewigten kund. Am 6. Mai Abends ward dieselbe von Lehrern und Schülern unter Anschluß der übrigen Freunde aus dem Trauerhause unter Fackelbegleitung in den großen Saal des Gymnasiums abgeholt. Eine einfache Schulandacht, wie der Lebende ihr in demselben Raume so oft beigewohnt, empfing die Leiche, ein einfacher Choralgesang, ein kurzes Schriftwort, ein herzliches Gebet. Am folgenden Tage um 11 Uhr Vormittags versammelte sich das Personal der akademischen und der übrigen Lehrer der Stadt, die gesammte Jugend des Gymnasiums und eine große Zahl von Studierenden und sonstigen Freunden des Verewigten in dem mit Bäumen und Blumen aufs schönste geschmückten Saale. Nach einem Chorgesange hielt Oberpastor Bienemann die Leichenpredigt in herzlicher, würdiger Weise, und Direktor Haffner gab eine Skizze des Lebens und Wirkens des Verstorbenen in einfachen, aber durch ihre Wahrheit ergreifenden Worten. Darauf trugen Studierende den Sarg zum Leichenwagen hinab, andere begleiteten denselben mit Fackeln, die Schüler und das übrige Gefolge, unter demselben der hohe Chef unseres Lehrbezirkes, der dem Verstorbenen persönlich zugethan gewesen war, schlossen sich zu Fuß in langem Zuge an, welchem der Direktor mit dem umflorten Trauerstabe voranging. Ein von Posaunen und Hörnern geblasener Choral empfing denselben außerhalb der Stadt,

ein Gesang von Studierenden auf dem Kirchhofe, Frühlingslerchen wirbelten über den Häuptern der Trauernden ihr Auferstehungslied, ein Schüler sprach am Grabe das letzte Wort des Dankes.

Wohl einen eigenthümlichen Eindruck machte es, den mehr als achtzigjährigen Schwiegervater gebückt neben dem Sarge seines einst so lebensfrischen, hoffnungsvollen Sohnes stehen zu sehn, an ihn gelehnt die ihrer Stütze beraubte kummervolle Wittwe und den einzigen Sproß der glücklichen Ehe, den hoffnungsvollen Knaben von 9 Jahren, dessen Bildung bisher die Lust und Liebe, ja fast die einzige Erholung gewesen war, die sich der Vater gegönnt hatte. Diese waren es, in deren Mitte der Verewigte eine neue Heimat gefunden hatte. In der fernen Fremde der neuen Welt weilten seine zwei Schwestern, die einzigen ihn überlebenden Glieder der eigenen Familie. Der leiblichen Mutter hatte vor zwei Jahren die letzte Erdenstunde geschlagen — dem Vater hatte die Hand des Sohnes selbst kurz vor dessen Eintritt in die Gränzen dieses Landes das müde Auge zugedrückt.

Dies die Skizze des Lebens und Sterbens des Verewigten. Ich lasse zur Charakteristik seiner Person und Wirksamkeit einiges aus demjenigen folgen, was der Vorstand des Gymnasiums an dessen Sarge darüber in kurzen, aber treffenden Worten gab.

„Unser H. war ein Mann der Wissenschaft, als solcher ein Mann der Gründlichkeit und Klarheit, von genialem Geiste, aber auch zugleich von tiefem, umfangreichem Wissen und von einer Gabe der Mittheilung, wie sie wenigen in dem Grade verliehn ist. Sein Lehrfach war er zu einer Schule der umfassendsten Menschenbildung zu machen unablässig bemüht, und es wandte sich seinen Vorträgen nicht bloß die durch die Schärfe und Reife seines Urtheiles und das Anregende der Darstellung angezogene studierende Jugend zahlreich zu, sondern auch das reifere Alter wohnte ihnen gern bei. Ein eigenthümliches Talent verrieth er insbesondere für die Erlernung von Sprachen. Wahrhaft bewundernswerth ist die Leichtigkeit und Sicherheit zu nennen, mit der er sich auf diesem Gebiete bewegte und sich eines jeden Idioms, auch des entfernteſt liegenden zu bemächtigen wußte. Bei der ihm eigenthümlichen vorherrschenden Verstandesrichtung konnte es nicht fehlen, daß er sich auch mit Glück und dem geringsten Aufwande an Zeit und Kraft in andere Gebiete des menschlichen Wissens hineinarbeitete. Aber was wichtiger als alles das — die Gelehrsamkeit war ihm nicht das Höchste auf Erden — er hat des Wissens Gut mit keiner Faser seines Herzens bezahlt. Er war ein Mann von Charakter, von edler reiner Gesinnung — ein Nathanael, an dem kein Falsch jemals erfunden worden — streng zwar gegen Andere, aber vor allem streng gegen sich selbst. Das Wissen, welches Andere aufbläht, erhielt ihn in der Demuth, und diese war eine ächte Pflanze in dem Boden seines Herzens; sein Glaube an den, zu dem er sich bekannte, dessen Namen er anrief, erging sich nicht in Worten, sondern hatte Fleisch und Blut, und darum blieben auch die Früchte seiner Jüngerschaft im Leben nicht aus, darum war er von einer

Pflicht- und Berufstreue, die man eine seltene nennen darf, von einer Willfährigkeit mit Rath und That zu helfen, wo es galt Hand anzulegen, von einer Leutseligkeit, die mit dem Kinde Kind werden konnte, von einem Gleichmuthe, dem jede Spur des Kleinmuthes fremd war, von einer Frische und Heiterkeit, wie sie nur großen Seelen eigen zu sein pflegt, so daß er auf Alle, die ihn kannten und näher zu beobachten Gelegenheit hatten, durch alles das gleichsam einen geheimen Zauber ausübte. Nur mit Einem sahen wir ihn kargen — es war mit der Zeit; denn er kannte deren Werth und wußte nur zu gut, daß der Mensch bei der ihm zugemessenen Spanne alles Ernstes sie auszukaufen habe. Keineswegs soll aber hiemit gesagt sein, daß er sich dem Kreise Gleichgesinnter, Geistesverwandter geflissentlich entzogen habe — er war es vielmehr, der solche Kreise — ich nenne beispielsweise den nunmehr schon seit 5 Jahren bestehenden pädagogischen — zu schaffen und zu beleben wußte. Und dieser Mann war Lehrer, Lehrer dieser Anstalt, unser Amtsgenosse. Vergebens würde ich es versuchen, die ganze Summe seiner Eigenschaften hier anzuführen, die dem, welcher nicht der tägliche Zeuge dessen gewesen, was er für die geistige und sittliche Pflege junger Seelen gewollt, gesonnen, erstrebt und wie durch Lehren und Unterweisen, so namentlich durch sein Beispiel gewirkt hat, ein richtiges Bild zu geben. Ich darf mich dessen nicht rühmen, zu des Verewigten nächsten Freunden gehört zu haben — um so unparteiischer wird daher das Wort gelten können, das ich spreche: er war ein seltener, ein in jeder Beziehung ausgezeichneter Lehrer der Jugend. Darum durchzuckte die Trauerbotschaft an jenem Morgen wie ein Wetterstrahl die Herzen seiner letzten und seiner früheren Schüler, darum haben sie auch später wiederholte Beweise der innigsten und aufrichtigsten Anhänglichkeit an den Verewigten gegeben. Und wie derselbe sich als Lehrer, so bewährte er sich auch in seinen übrigen Lebensverhältnissen, als Freund und Berufsgenosse, als Sohn, als Gatte und Vater. Jedoch das Schönste und Beste aus dem Leben eines Menschen schreibt ja keine Feder nieder, redet kein Mund nach, eben weil es im Verborgenen geschieht, wohin das menschliche Auge nur in den seltensten Fällen zu dringen vermag."

Einige Mittheilungen aus meiner eigenen Anschauung als langjähriger Kollege des Verewigten, sowie aus dem Munde seiner Schüler mögen dazu dienen, sein Wirken in der Schule noch näher zu charakterisiren, namentlich die Weise, wie er seine Wissenschaft als Schulwissenschaft behandelte, und sein Verhältniß zu der Schule und den Schülern. — Einstimmig lautet das Zeugniß der Zöglinge unseres Gymnasiums dahin, daß H. es verstanden habe, den Gegenstand seines Unterrichtsfaches ihnen ganz besonders lieb zu machen. Zwar die Geschichte ist ein Gegenstand, welcher schon an und für sich bei der Jugend Interesse erweckt; indeß hätte man denken können, daß dies Interesse durch das viele Material, welches H. in seinem Unterrichte häufte, in etwas hätte geschwächt werden müssen, insofern den Schülern dadurch das Fach erschwert wurde. Dem war aber nicht so. Denn er war weit entfernt von der Sucht, bloß Notizen zu häufen, weit

entfernt, die Schüler um scheinbar glänzender äußerer Erfolge willen zu bloßen Gedächtnißmaschinen machen zu wollen, daß er vielmehr, wo diese Richtung bei einem Schüler hervortrat, ihr mit allen pädagogischen Mitteln entgegenzuwirken bemüht war. Er suchte den geschichtlichen und geographischen Lehrstoff überall geistig zu durchdringen, zu verknüpfen, zu gestalten, und das gab seinem Unterrichte wie seinen Vorträgen bei der ihm in so hohem Grade eigenen Combinationsgabe jenen eigenthümlichen Reiz, der nicht wenig durch die Lebendigkeit des freien Vortrages erhöht wurde. Da durfte kein Einzeles als ein Vereinzeltes, Zufälliges stehn bleiben, alles wurde in das symmetrische Geflecht, in die weiteren oder engeren concentrischen Kreise der Gruppen, in die lebendige Wechselbeziehung von Ursache und Wirkung hineingezogen, und nur auf diese Weise erklärt sich, wie er selber so außerordentlich viel, selbst an scheinbar geringfügigen Specialitäten im Gedächtnisse behalten, und zu solch ausgedehntem Wissen auch seine Schüler gleichsam spielend führen konnte, wenn er gleich bei längerer Erfahrung die Nothwendigkeit einsah, manche Partie für den Zweck des Jugendunterrichtes und im Einklange mit den übrigen Lehrfächern zu verkürzen*). Insbesondere war er bemüht, die Wissenschaft der Geschichte auf geographischer Grundlage aufzubauen, den Einfluß der Landesbeschaffenheit auf die Bildung und Entwickelung der Völker und ihre Beziehungen zu einander nachzuweisen. Interessant war für die Schüler namentlich auch der jedem Zeitabschnitte vorausgeschickte, so wie als zusammenfassender und zum folgenden Abschnitte hinüberleitender Rückblick gegebene allgemeine Umriß seines Charakters in Beziehung auf die politische und die geistige Entwickelung, den er sowie die Charaktere der handelnden Personen mit kurzen Worten treffend darzulegen wußte, interessant waren die mannigfaltigen Anknüpfungen an die verschiedenen Gebiete des Wissens, wobei nach der Eigenthümlichkeit H's vielleicht nur ein Gebiet, das der Kunst, überhaupt die ästhetische Seite weniger Berücksichtigung fand. Auch enthielt er den Schülern der oberen Klassen die Ergebnisse der gelehrten Geschichtsforschung nicht vor, ging gern auf begründete Etymologien, auf Nachweis des Ursprunges und der Verwandtschaft der Völker und Sprachen ein, machte aus der sagenhaften Natur mancher Erzählungen der älteren Geschichte kein Geheimniß, gab auch getreulich Bericht von neuesten geschichtlichen und geographischen

*) Ich verweise in der Beziehung, namentlich was die Behandlung des Lehrgegenstandes in den unteren Klassen anlangt, auf zwei Aufsätze H's in den pädag. Beilagen 1846, S. 81 ff. und 1847, 121 ff.

Entdeckungen. In Bezug auf die Lehre der biblischen Offenbarung verhielt er sich gewissermaßen neutral. Er gab z. B. bei der Schöpfungsgeschichte in Bezug auf das neptunische und plutonische System, was von beiden Seiten an Gründen vorgebracht worden, und stellte dem ganz einfach objektiv und ohne kritische Seitenblicke die mosaische Erzählung gegenüber, wobei dann die heiligen Urkunden ihre Wirkung auf das Gemüth der Jugend nicht verfehlten und die wissenschaftliche Vermittelung dem Religionslehrer überlassen blieb; einer gleichen Objektivität befleißigte er sich bei der Reformationsgeschichte in Beziehung auf die streitenden Parteien, ohne daß jedoch dadurch der Wirksamkeit des konfessionellen Religionsunterrichtes in den Weg getreten wäre. — Der Vortrag war wie gesagt ganz frei, in einfachen, schlichten Ausdrücken und im Tone des gewöhnlichen ruhigen Gespräches, aber fließend und gehoben durch die Lebendigkeit der Darstellung und die klangvolle Stimme; nie ließ er sich verwickelte Perioden, nie Anakoluthien und dergleichen zu Schulden kommen, alles war nett, präcis, abgerundet. — Die Einprägung des Lernstoffes beförderte er durch fleißige Wiederholungen kleinerer und größerer Abschnitte, wobei er sich über den Fleiß der Schüler, deren jeder in der Regel stündlich oder wenigstens in jeder zweiten Stunde befragt wurde, von Stunde zu Stunde (außer in Prima) sorgfältig eine Bemerkung stellte. Die halbjährlichen Klassenexamina sowie die Versetzungsprüfungen wußte er den Schülern auf alle Art zu erleichtern (ohne jedoch ihrer Strenge etwas zu vergeben), theils durch die Theilung in viele kleine Abschnitte, theils durch die so eingehende und freundliche Art des Examinirens, wie er denn einen Schüler, der in anderen Fächern reif für die Versetzung in eine höhere Klasse war, nie um der Schwäche in seinem Fache willen zurückhielt, sondern ihm Zeit ließ und ihn dazu anleitete, das unumgänglich Nöthige durch Privatfleiß nachzuholen. Was H's übriges Verhältniß zu den Schülern anlangt, so war er ihnen gegenüber in der Schule (namentlich in den unteren Klassen und mehr noch in der früheren Zeit) zurückhaltend, knüpfte z. B. in den Zwischenminuten nicht leicht von sich aus mit einem Einzelen ein Gespräch an, um kein zudringliches Wesen aufkommen zu lassen. Dafür genoß er aber auch den vollsten Respekt; sobald er in die Klasse trat, hörte gewiß jeder gleich mit allem lauten oder possenhaften Wesen auf. Ueberhaupt bemühte sich ein jeder (nach dem Schülerausdrucke) gut zu ihm zu stehn, und selbst solche, die bei anderen Lehrern wenig leisteten, nahmen sich doch noch zuweilen im Fache der Geschichte zusammen. Dafür behandelte er aber auch die Fleißigen immer mit vieler Rücksicht, die Trägen aber sowie die auf mechanisches Wissen Eingebildeten und nicht minder die mit einem

renommistischen Wesen sich Hervorthuenden wußte er durch feine, gutmüthig heitere Ironie in ihrer Blöße darzustellen. Fast allein durch solchen allerdings gefürchteten Spott pflegte er seine Unzufriedenheit auszudrücken, sehr selten kam ein hartes Wort über seine Lippen, wenn auch bei seinem lebhaften Temperamente sein Unwille sich zuweilen dadurch kund gab, daß das Blut ihm ins Gesicht stieg. Mußte er aber einmal ein ernstes Wort sagen, dann war es auch nicht eine lange Ermahnung, sondern eine kurze, ruhig gehaltene, aber eben dadurch um so nachdrücklichere Bemerkung; bat ihn der Schuldige um Verzeihung, so war er auch alsbald wieder versöhnt. Die Zerstreuten sowie die Plauderer wußte er durch plötzlich an sie gerichtete Fragen zu überraschen, und nicht leicht mochte sich einer dem Gelächter der Mitschüler über verkehrte Antworten aussetzen; zuweilen freilich benutzten Schüler, die gefragt sein wollten, das als Mittel, ihn zu einer Frage an sie zu verlocken, und er lächelte dann wohl über ihre Schalkheit, wenn er unerwartet eine gute Antwort erhielt. Wurden bei Wiederholungen Zuflüsterungen versucht, so schalt er nie den, der dem Anderen vorsagte, sondern den, der sich vorsagen ließ, und brachte es so dahin, daß jeder Schüler selbst solche falsche Freundschaft abwehrte. Wie auf Fleiß, so hielt er auch auf äußere Ordnung und auf Beobachtung der einmal bestehenden Schulvorschriften. Häufigeres Zuspätkommen der Schüler duldete er nicht, wie er denn auch selbst äußerst pünktlich war; ebenso wenig litt er eine nachlässige Haltung, das Stützen des Kopfes auf den Arm oder der Arme auf beide Tische, das Halten der Hände in den Taschen ꝛc. — „eine gute Haltung ist schon halbe Aufmerksamkeit", pflegte er zu sagen. Hatte er aber Jemandem eine Erinnerung in der Beziehung zu geben, so that er es, indem er ihn einen Zwang so wenig als möglich merken ließ; freundlich kam er auf den Einzelen zu, und ein Wink war genug. — Allerdings sprachen die Schüler zuweilen das Bedauern aus, daß er in kein näheres Verhältniß zu ihnen träte; allein das war eben mit durch seine Eigenthümlichkeit bedingt, auch wurde er je länger desto umgänglicher für sie, wenigstens wußten sie die freundliche Weise zu rühmen, wie er sie zu Hause empfing, wenn sie wie namentlich seine vielen Inspicienden mit irgend einem Anliegen zu ihm kamen, ferner wie er sie mit Büchern oder wenigstens mit gutem Rathe in Beziehung auf ihre Lektüre versah u. s. w. Uebrigens lag seine etwas fernere Stellung zu den Schülern, was das Verhältniß außer der Schule betraf, nicht allein an seinem Wesen, sondern war mit durch die Natur der Verhältnisse in zahlreich besuchten Schulen bedingt; wenigstens wußte er sich sonst jüngeren Kindern, wie sie ihn öfters auf seinen Spaziergängen begleiten

durften, auf die freundlichste und lehrreichste Weise hinzugeben, und das Verhältniß zu seinem eigenen Sohne war ein äußerst liebliches. Doch in die stillen Räume seiner Häuslichkeit einzutreten bescheidet sich unsere Schilderung. Wir haben zunächst sein erfolgreiches Wirken in der Schule schildern wollen — möge das Gedächtniß desselben unter uns fortleben!

Vermischtes.

Zur Entscheidung der Frage: Was heißt rechts herum? (Separatvotum eines Ultraradikalen). Bei der Beurtheilung einer Kreis- oder Spiralbewegung soll es nicht darauf ankommen, welche Richtung der sich bewegende Gegenstand auf der mir zugewendeten Seite des Kreises oder der Spirale nimmt; sondern nach welcher Seite hin, ob nach der rechten oder der linken er sich in jedem nächsten Augenblicke wendet, wenn ich mich in der Mitte der Bewegung stehend denke, oder wenn ich in Gedanken auf der Peripherie der Bewegung selbst folge." So der Fragesteller. Aber zu dem Rechts und Links gesellt sich nothwendig noch ein Oben und Unten; und was unter sonst gleichen Umständen dem Oben ein Rechts ist, wird dem Unten zu einem Links. Man nehme nur in derselben Ebene, in der ich stehe oder in Gedanken auf der Peripherie der Bewegung selbst folge, einen Antipoden und lasse auch ihn reden, um sogleich zu erfahren, was an der Sache das Wahrhafte ist. Denn mitreden soll und muß er dürfen, wenn in der größten Allgemeinheit entschieden werden soll, was rechts, was links herum sei. Aber eben dies Oben und Unten macht die Lage noch ärgerlicher, in der wir uns befinden. Was ist Oben? was Unten? Daß wir auf der Erdoberfläche uns überall oben befinden, ist gewiß Niemandem zweifelhaft; sollten wir auf der Ebene einer Kreisbewegung oder der Peripherie einer Spiralbewegung es etwa minder sein?! Verschwindet nun in der Sphäre der Allgemeinheit der Unterschied des Oben und Unten, so ist damit auch der Unterschied von Rechts und Links verschwunden; denn was dem Oben ein Rechts war, wurde dem Unten zu einem Links. Daß ferner die Sonne, bei ihrem scheinbarem Laufe, sich rechts um die Erde bewege, wird von unseren Gegenwohnern schlechterdings nicht zugegeben; und den Bewohnern der Aequatorgegenden, welche im Laufe eines Jahres das Recht haben zu sagen, die Sonne bewege sich rechts und auch links um die Erde, könnte die Sache zweimal im Jahre sogar zweifelhaft sein. — Ich habe nicht zu Gunsten des „Separatvotums Eines aus der Minorität" reden wollen; denn es steht auf demselben Boden des doppelzüngigen sinnlichen Augenscheines, den es der wissenschaftlichen Bestrebung alles auf eine Einheit zurückzuführen nicht zum

Opfer bringen will. Doch können wir uns allerdings dieses neckischen Koboldes nicht ganz erwehren und müssen darauf bedacht sein, ihn möglichst unschädlich und zu besonderen Zwecken uns sogar dienstbar zu machen; und zu dem Ende nachstehendes Votum. Bei der Bewegung einer Kreis- oder Spiralbewegung kommt es nur darauf an, welche Richtung der sich bewegende Gegenstand auf der mir zugewendeten Seite des Kreises oder der Spirale nimmt; vorausgesetzt, daß ich das böse Unten von dem Oben abhalte, es nicht herzutreten lasse und wohl darauf achte, welche von den zwei möglichen Seiten, die innere oder die äußere des Kreises oder der Spirale die überall und jedesmal mir zugewendete sei. Oder was dasselbe ist: es kommt nur darauf an, nach welcher Seite hin, ob nach der rechten oder der linken der sich bewegende Gegenstand sich in jedem nächsten Augenblicke wendet; wobei je nach den jedesmaligen Umständen, für welche ja einzig und allein die Beurtheilung der Bewegung Wahrheit haben soll, ich mich entweder innerhalb oder außerhalb des Kreises oder der Spirale befinden werde. Bei der Beurtheilung der Bewegung des Zeigers an der Uhr, des Hopfens um die Stange und der Karten auf dem Spieltische befinden wir uns außerhalb der Bewegung, die für uns links herum geht. Um sich aber bei einer allgemeinen Betrachtung der Bewegungen von der Nothwendigkeit der Beachtung des Oben und Unten zu überzeugen, kann folgendes Experiment dienen. Man lege eine Taschenuhr auf den Tisch mit dem Zifferblatte nach oben: und es werde nun die Bewegung des Zeigers von A. als rechtsherum, von B. als linksherum behauptet. Hierauf lege man diese Uhr auf den Tisch mit dem Zifferblatte nach unten: der Zeiger an der Uhr wird deshalb nicht aufhören seinen geregelten Gang fortzusetzen, A. und B. werden aber ihre vorigen Behauptungen ohne Zweifel zurücknehmen und das Gegentheil behaupten. Hätte die Uhr bei einerlei Achse des Zeigerwerkes auf beiden Seiten einen Zeiger mit einem Zifferblatte, so müßte das eine von diesen die Ziffern in umgekehrter Ordnung erhalten, wenn die Uhr auf beiden Seiten einerlei Sprache reden soll. Ebenso ruft hervor das Oben und Unten an der Ebene des von der Sonne beschriebenen scheinbaren Tagekreises die oben bezeichneten abweichenden Erscheinungen hinsichtlich des Rechts- und Linksherum in der täglichen Sonnenbewegung auf der nördlichen und südlichen Erdhälfte und unter dem Aequator. B—s.

Unzuverlässigkeit der Schilderung von Kindheitsempfindungen aus der Erinnerung Erwachsener. Goltz in seinem „Buche der Kindheit" bedauert es wiederholentlich, daß er seine

Kindheit verloren, welche er als ein goldenes Zeitalter preist. Aber ist das nun nicht einmal der Lauf der Welt! Aus Kindern werden Leute, und wer nicht alt werden will, sagt ein altes Sprichwort, der muß sich jung hängen! Es denkt gewiß jeder gern an seine Kindheit zurück; sie aber als ein goldenes Zeitalter zu preisen, ist oberflächlich genommen sehr altmodisch, genauer genommen sehr unwahr. Die Kinderzeit hat ebenso ihre Plagen wie jedes spätere Alter! Das Kind weint, wird ihm ein Spielzeug weggenommen, ebenso heiße Thränen wie der Erwachsene beim Abschiede Geliebter; und einen Klapps aufs Händchen empfindet der kleine Mensch ebenso schmerzlich als der Große die Schicksalsschläge. Je härter uns diese treffen, desto schmerzloser und süßer freilich erscheint unserer Erinnerung jene Zeit, in der es nur materielle Hiebe setzte. Die Kindheit ist also wohl nur ein Glück der Erinnerung. — Goltz denkt nicht so; er wird nicht müde zu erzählen, wie glücklich er als Kind gewesen. Die Welt erschien ihm wie ein Feengarten, in welchem er alles bewundernd wonnetrunken einherging. Er trank aus Allem Balsam; selbst kräftige Prügelsuppen mundeten ihm trefflich, gewiß ein seltener Fall! Sein Gedächtniß, scheint mir, ist aber lange nicht so treu, als er glaubt, es spielt ihm den Streich, Gedanken, die er erst gestern hatte, seiner Kindheit in die Schuhe zu schieben. „Ich war ein lebhafter Junge und kein Kopfhänger, erzählt er; aber das Wunder des Daseins machte mich immer wieder nachdenklich, träumerisch und wie berauscht! Es war eine heilige Lebensinbrunst, die mit mir als mit einem prophetisch Verzückten ihren himmlischen Spuk trieb; ich liebte das Leben in mir selber wie in aller Kreatur, ich mußte zu Zeiten stille stehn und mich betasten, mich im Quell bespiegeln und dann jauchzen, daß auch ich existirte, daß ich lebendig war, und dann warf ich mich auf die Erde und küßte sie als die Allmutter, die all das Leben mit den Elementen zeugte und ernährte. — — Im vollen Frühjahr und im Sommer nahm ich Wiesen, Gräser und Kräuter so mehr wie eine Sache, deren Vergnüglichkeit sich von selbst verstände und mit der man sich ganz unbefangen Du auf Du abgeben dürfe; aber unmittelbar nach Wintersabschied und im ersten Frühlingswehen wußte sich meine den Jahreszeiten und den Naturprocessen obligat erschaffene arme Seele vor all dem sprossenden Leben kaum einen Rath. Es war mir dann, als läge ich mit all dem Frühlingstrieb und Drang zugleich in Wehen und Wochen; die Naturkräfte, die Lebensprocesse in den Pflanzen und diese selbst wurden mir dann zu eben so vielen Personificationen und geheimnißreichen Wesen, die meine scheue Ehrfurcht und Anbetung forderten, mit denen irgend familiär umzugehn eine Unheiligkeit und Sünde wider die Gottheit

und Natur war, und ich erschaute in solcher Stimmung den Schatten Gottes, der durch die Natur geht, wie es Linné nennt." — Ich frage, sind das wohl Empfindungen eines Kindes! Mein kleiner Bube antwortete kürzlich auf die Frage des Lehrers, wozu der liebe Gott das Gras wachsen lasse, ganz frisch: „Damit sich die Kinder recht darauf wälzen können!" Sollte das nicht naturwahrer, gesunder sein, als wenn der kleine Bogumil Goltz sich scheut, mit Gräsern und Pflanzen auf Du und Du zu stehn.

Die Erziehungsanstalten der Jesuiten (aus den Mittheilungen eines reisenden Landsmannes zu E. d. J. 1847). Freiburg liegt ähnlich wie Bern, auf einem Felsenvorsprunge fast von drei Seiten von einem tiefen von der Saane durchströmten Thale umgeben. Wahrhaft malerisch ist hier die Gegend, die tief eingeschnittenen Thäler, die hochstrebenden Felsen, die Stadt mit ihren Thürmen, Klöstern den Hüge aufsteigend, und alles überragend die neueren Erziehungsgebäude der Jesuiten. Diese in ihrer Art vollendeten Schöpfungen waren für mich das Interessanteste in Freiburg. Zuerst trat ich in das sogen. Kollegium, in welchem die Vorlesungen gehalten werden, das aber jetzt leer war, da die Ferien noch währten. In diesem Kollegium wurde mir das naturhistorische Kabinet und das Alterthumsmuseum gezeigt. Ich mußte auch hier das Talent der Jesuiten bewundern, denn obwohl ich schon viel größere Sammlungen der Art gesehn, hätte ich in diesen kleinen doch viel mehr lernen können, so ausgezeichnet waren sie geordnet, ganz für den Unterricht geeignet. Namentlich gilt dies auch von dem Alterthumsmuseum. Während nämlich sonst das Betrachten solcher Sammlungen mich wenig angezogen hat und ich gewöhnlich nur schnell über sie meinen Blick gleiten ließ, hätte ich hier gerne Stunden lang verweilen mögen, und habe auch vom flüchtigen Durchgehen Vortheil gehabt. So waren Münzen von allen Gegenden dort gesammelt, russische (auch aus den Ostseeprovinzen), türkische, römische, griechische, arabische, chinesische, besonders aber aus den verschiedenen Schweizerkantonen. Dann war da eine Sammlung Gipsabdrücke, welche nach alten Statuen, Münzen ꝛc. die Bilder bedeutender Männer der geschichtlichen Vorzeit oder berühmter Kunstwerke darstellten. Ferner war eine Sammlung von Köpfen römischer und deutscher Kaiser zu sehn, und endlich die Reihe sämmtlicher Päpste. Welch ein interessantes Studium, jede einzele Gruppe! Könnte ich doch, wenn ich einst eine Anstalt leiten sollte, auch solche Sammlungen meinen Zöglingen zu Gebote stellen! Zum Studium der Physiognomik, welch interessanter Beitrag! Außerdem waren alte Waffen, gestickte Heiligenbilder ꝛc. zu

sehn. Ich hätte gern länger verweilt, doch freilich wird man in solche Sammlungen als Reisender nicht geführt, um alsogleich dort Studien zu machen. — Im theologischen Hörsaale befremdete mich, auch wenn ich mich auf den katholischen Standpunkt versetzen wollte, an der Hauptstelle des Auditoriums unter einer geschmackvoll eingerichteten, mit Blumen gezierten Fensterwölbung, die ihr Licht durch farbige Vorhänge erhielt, die Jungfrau Maria aus Gyps gebildet zu finden, wie sie, ohne den Herrn der Herrlichkeit zu tragen, allein dasteht, bereit mit offenen Armen die Theologie studierende Jugend willkommen zu heißen. Des HErrn Bildniß hängt an einer der Seitenwände. Da ich Aehnliches auch im Pensionat wiederfand und deshalb eine Bemerkung gegen den mich umherführenden Jesuiten machte, erwiederte dieser: „Da unsere Zöglinge als Kinder ins Haus kommen, so liegt ihnen der Zug zur Mutter und das Verständniß ihres Verhältnisses zu ihnen näher; unsere Zöglinge haben eine ganz besondere Anhänglichkeit an die heil. Jungfrau.“ Noch einen Beweis, wie diese den Mittelpunkt ihres dortigen religiösen Lebens bildet, kann man daraus entnehmen, daß in einem Schlafzimmer, wo wohl gegen hundert Zöglinge schlafen, in der Nähe der Thür zwei gedruckte Zettel folgenden Inhaltes sich fanden: Wer hier angethan mit der wunderthätigen Medaille ein Gebet zu der Jungfrau Maria verrichtet, der wird, wie sie es selbst versprochen, sich unter ihre besondere Vorsorge (sous sa protection spéciale) gestellt finden. Unter diesen Zetteln fand sich eine Büchse, vielleicht zur Einlösung der wunderthätigen Medaille. Ich meinte, ich stände lieber direkt unter Jesu Schutz, dem alle Gewalt gegeben ist im Himmel und auf Erden. Mein Führer entgegnete, dies sei nur eine fromme Annahme, welche die katholische Kirche nicht als Dogma zu glauben gebiete, sondern jedem freistelle; die heil. Jungfrau sei vor etwa 10 Jahren erschienen, und habe die nöthigen Angaben zur Verfertigung dieser wunderthätigen Medaille gegeben, auch habe diese schon viel Wunder gethan ꝛc. Ich fragte, was hieselbst der Haupthebel der Erziehung sei. Antwort: „Körperliche Strafen werden fast gar nicht angewandt, wir suchen hauptsächlich das Ehrgefühl rege zu erhalten und zur Anspornung des Fleißes zu benutzen.“ Ein Beispiel: Nachdem ich den größten Theil des Hauses gesehn, auch einen größeren Betsaal, in welchem man sich im Winter zu versammeln pflegt (im Sommer wird dazu die Kirche benutzt), traten wir in eine kleine sehr reich ausstaffirte Kapelle, wo selbst die Sitze und die Betbänke, auf welche man in katholischen Kirchen niederzuknien pflegt, mit purpurrothem mit gepreßten Figuren geziertem Sammet bekleidet waren; diese Kapelle ist dazu da, damit die durch Fleiß, gute Aufführung und Frömmigkeit am

meisten ausgezeichneten Schüler, die einen eigenen Verein zu gegenseitiger Aufmunterung im Guten bilden, hier zu besonderen Andachtsübungen sich vereinigen (oder auch einzeln beten) können. Was diese sinnliche Zugabe (für fast erwachsene junge Leute), das Abwägen auch der Frömmigkeit in der Reihe der von Menschen belohnungsfähigen Leistungen, und daß die Frommen vor Gott, vor dem sie als Sünder an die Brust schlagen sollen, in schönerem Betgemache knien — was das auf den Protestanten für einen Eindruck machte, brauche ich nicht erst zu sagen. Der Jesuit aber, als er von Erweckung des Ehrgefühles sprach, verwies mich namentlich auch hierauf. Abgesehen nun von diesen Auswüchsen, darin jesuitisches Gift zum Vorschein kommt, ist in dieser Anstalt, in der die Kinder in früher Jugend aufgenommen, bis zur Universität geführt werden, ja Theologen ihren Kursus vollenden können und auch Gelegenheit zu tieferen naturhistorischen und philosophischen Studien geboten wird, ein solcher Reichthum pädagogischen Taktes entfaltet, wie ich es nur noch im „rauhen Hause", freilich in tieferer und reinerer Weise gefunden habe. Ihr wißt, wie ich manchmal geäußert, daß in den Kreis der Erziehung auch das Spiel müsse gezogen werden. Als ich aus dem Fenster auf den schönen geräumigen Spielplatz einer Knabenabtheilung hinaussah, bemerkte ich keinen der Knaben, der im eigentlichen Sinne müssig gewesen wäre; mehrere spielten mit einem Rade, andere auf einer Kegelbahn ꝛc. Ihr erinnert Euch vielleicht, daß ich in Werro, als ich zur Universität sollte, noch gern ein oder anderthalb Jahr geblieben wäre, um manche mir fühlbare Lücke in meinen Schulkenntnissen auszufüllen, allein der Gedanke, wieder in die alten Klassen, und zwar nicht mehr in den Kreis gleicher Kameraden, sondern unter lauter Schwächere zurückzukehren, hielt mich davon ab. Hier im Jesuitenkollegium hätte ich bleiben können. Es besteht nämlich eine Einrichtung, daß diejenigen Schüler, welche ihren Schulkursus vollendet haben und doch aus Anhänglichkeit an die Anstalt dieselbe noch nicht verlassen wollen, aus der früheren Klassenordnung heraustretend, ein angemesseneres Lokal erhalten, wo sie unter Leitung tüchtiger Lehrer Einzelstudien, namentlich dem der Physik und Chemie nachgehn können, ein, zwei, ja selbst drei Jahre lang. Noch etwas; als ich in Pajerne war, machte die dortige Schule des Hrn. Möhrle auf mich keinen angenehmen Eindruck, wohl großentheils weil es Ferienzeit war und die Schüler, die dennoch dort geblieben, weder zur Arbeit aufgelegt waren, noch auch in derselben äußeren Umgebung, in gleichen Verhältnissen zum lebendigen Spiele sich recht ermuntert fühlten. Kurz zuvor hatte ich von der nöthigen Lokalveränderung für die Ferienzeit mit de Valenti gesprochen. Die Jesuitenanstalt

hat ein eigenes Landhaus in anmuthiger Umgebung, wo die Lehrer mit den Schülern die Ferienzeit zubringen, ja ältere ausgezeichnete Schüler machen mit ihren Erziehern Reisen durch Deutschland, die Schweiz und Italien. Was die Geldmittel der Anstalt anlangt, so sind sehr bedeutende Kapitalien zur Erbauung und Einrichtung der Gebäude von Privatleuten hergegeben, von denen die Jesuiten aus den Einkünften der Anstalt 4½ Procent zahlen und außerdem noch das Kapital abzutragen suchen. Aber auch wenn sie das Kapital vollständig zurückgezahlt haben, gehören die Gebäude nicht ihnen, sondern werden Eigenthum der Stadt, und die Revenüen der Anstalt sollen, natürlich nach Abzug dessen, was zur Besoldung und Unterhaltung der Lehrer nöthig ist, zum Besten eines Stadthospitales verwandt werden. Die Anstalt zählt gegen 300 Pensionäre, denen jeder ungefähr 300 R. S. jährlich zahlt. Außerdem erhält eine große Anzahl sogen. Externen unentgeltlich einen vollständigen Schulunterricht. Wie stehn also die Jesuiten so uneigennützig, ja als Wohlthäter des Kantons da, und wie unvernünftig erscheint es von Seiten der Schweizer Majorität, die katholischen Kantone zur Austreibung derselben zu zwingen, ehe diese die Gefahr, welche von deren moralischen Grundsätzen droht, recht haben einsehn können. Ich wurde überall hingeführt und mir alles erklärt, ja selbst ein Stundenverzeichniß und eine Art Prospektus der Anstalt mitgegeben, und als ich nun dachte, es werde dafür etwas wenigstens zum Besten der Anstalt verlangt werden, so wurde im Gegentheil auf die deshalb von meiner Seite gethane Anfrage verneinend geantwortet. Ich muß noch hinzusetzen, daß nach den Worten des mich umherführenden Jesuiten die Einrichtungen in Freiburg den ersten Rang unter allen Erziehungsanstalten ihres Ordens einnehmen; das Kollegium in Rom ist wohl vorzüglicher, doch verfolgt es einen anderen Zweck.

Wünsche mehrerer Elementarlehrer in Bezug auf ein etwa abzufassendes Elementarschulbuch. Zuerst in Betreff der Fibel, als eines der wichtigsten Theile des Elementarbuches. Wenn die Fibel für den Anfänger, d. h. für den Schüler der dritten (untersten) Abtheilung der Elementarschule ein Jahr hindurch das einzige Schulbuch ist, woraus er liest und lernt, und worin er auch hinlänglichen Stoff zu Gedächtniß-, Denk-, Sprech- und Schreibübungen findet, so ist es von großem Vortheile, sie (die Fibel) von dem Hauptbuche zu trennen, und zwar aus folgenden Gründen. 1) Die in der Fibel lesenden Schüler müssen sehr oft, um selbst ungestört zu sein oder um Andere nicht zu stören, ihre Plätze verlassen und sich an einer Wand im Halbkreise aufstellen, wo sie stehend aus ihrer

Fibel zu lesen haben. Ist diese mit dem Hauptbuche vereinigt, so wäre es ja eine Strafe für die kleinen Kinder, wenn man sie zwingen wollte, eine volle oder auch nur eine halbe Stunde hindurch das ganze schwere Buch mit der einen Hand allein zu halten (die andere brauchen sie nothwendig zum Zeigen). 2) Das Hauptbuch würde beim Gebrauche der Fibel ganz unnöthiger Weise mit abgenutzt, oft gar beschmutzt und zerrissen werden, und so sähe man dann in den beiden oberen Abtheilungen nur unsaubere, zerfetzte Bücher in den Händen der Schüler. 3) Ist die Fibel vom Hauptbuche getrennt, so hat der in der Fibel Lesende die Aussicht, bald in einem anderen Buche lesen zu können, und dieses kann für ihn ein mächtiger Sporn zum Fleiße und Eifer werden. — Ferner in Betreff des Rechenunterrichtes. Da der Umfang eines Elementarbuches es nicht gestattet, weder eine ausführliche Anleitung zum Rechnen, noch eine den Bedürfnissen einer Elementarschule entsprechende Anzahl von Uebungsaufgaben zu geben, und da eine Anleitung zum Rechnen überhaupt dem Elementarschüler keinen wesentlichen Nutzen bringt, weil das mündliche Entwickeln, das Vorzeigen und Erklären an der Wandtafel und die Wiederholung in der Schule die Hauptsache beim Rechenunterrichte ist und bleibt, eine nur geringe Anzahl von Uebungsaufgaben aber die Nothwendigkeit der Anschaffung eines besonderen Rechenbuches doch nicht beseitigt: so wäre es sehr zu wünschen, daß das Rechnen aus dem Elementarbuche ganz wegbliebe. Das Buch könnte dadurch um ein Bedeutendes billiger gestellt, oder — was wohl auch Noth thäte — der Lesestoff könnte vermehrt und die Sprachlehre ausführlicher behandelt, vielleicht auch mit einigen Uebungsaufgaben versehen werden. Bis jetzt hat es ja auch hauptsächlich an einem guten reichhaltigen Lesebuche und einer für die Elementarschule besonders bearbeiteten Sprachlehre gefehlt. Aber eine Anleitung zum Rechnen, wie z. B. die von Bourquin, hat wohl Niemand vermißt. Jeder Elementarlehrer ist gewiß im Stande, selbst seinen Schülern die nöthige und richtige Anleitung und Erklärung mündlich zu geben. Er braucht also beim Rechenunterrichte nur eine gute, reichhaltige Aufgabensammlung, wie solche bereits von Krümmer, Westberg und Bourquin erschienen und zum Theil freiwillig, zum Theil auf obrigkeitlichen Befehl fast überall schon eingeführt worden sind. Sollte aber von Seiten der Schulobrigkeit dennoch verlangt werden, daß das Rechnen dem Schulbuche einverleibt werde, so könnte höchstens eine gute Aufgabensammlung zulässig sein*).

*) Meinte aber Jemand, daß eine Anleitung zum Rechenunterrichte im Schulbuche für die Elementarschulen um der Benutzung im künftigen bürgerlichen Leben willen Platz finden müsse, so ist darauf hinzuweisen, daß für den Zweck viel besser ist, wenn der Lehrer die Schüler dazu anhält, sämmtliche in der Schule gerechnete Aufgaben vollständig in ein Reinheft einzutragen und sich solches als praktische Anleitung für etwanigen späteren Gebrauch aufzuheben. So geschieht es nach der Aussage des Oberlehrers Dr. Mohr ganz allgemein in den holsteinischen Schulen, und so hat es auch in Dorpat Hr. Peterson, als er noch Elementarlehrer war, in seiner Schule schon längst gehalten. — Im Uebrigen sind die HH. Elementarlehrer zu einer weiteren öffentl. Besprechung dieser ihrer Angelegenheit aufgefordert.

D. Red.

Uebersicht der Privatlehr- und Pensionsanstalten für das männliche Geschlecht [1]).

a) Mit dem Kursus eines Gymnasiums.

Ort	Vorsteher	J. d. Conc.	Lehrgegenstände [2])	Pensionsgeld jährlich	Schulgeld	Zahl der Pens.	Schüler
Birkenruh bei Wenden.	A. Hollander	25	Hebr., Turnen	200	75	89	20
	(Uebr. Lehrer: Krannhals, Wieberg, Heinrichsen, Wagenseil, Laichinger, Keller, Fohmann; f. d. Mus. Postel, Schmidt, Eudok)						
Pastor. Lasdohn im Wendensch. Kreise	Past. H. v. Bergmann	30	—	200	—	49	—
	(Matthey, Weegmann, Schock, Hauf; f. d. Mus. Beiser, Laufer)						
Werro	H. Hörschelmann [3]) (früh. H. Krümmer)	49	—	200	—	neu organis.	

b) Mit dem Kursus einer höheren Kreisschule [4]).

Fellin	G. Schmidt	44	—	200 130 [5])	70	41 10 [5])	10
	(Etzold, Cröger, Frey, Rücker, Arnold, Pätzen; die öff. L. Krebs und Radloff; Past. Holst)						
Hasenpoth	F. Strauß	38	Engl. (Gesang (43) fehlt) 5 Kl.	—	50—80	—	27
	(Past. Goldmann, Schulinsp. Köhler, Schuttenbach)						

c) Mit dem Kursus einer Kreisschule.

Riga	Dr. Bornhaupt	28	Engl., Techn., Handelswiss.	260—300	60—100	4	46
	(Deeters, Kühn, Krohl, Krannhals, Eckers, Schafranow, Neshenzow 1 und 2, Oserow, Glasenapp, Bergner, Past. Tilling, Priest. Warnitzky, Flach, Bertning, Wollewicz, Monnerow, Ehlers)						

---

1) Die aus Kirchenvermögen, aus Mitteln der Ritterschaft oder aus wohlthätigen Stiftungen unterhaltenen Schulen sind schon in der Uebersicht S. 42 aufgeführt worden. Die Zahl der Schüler und der Betrag des Schulgeldes ist nach dem Bericht vom Schlusse d. J. 1848, bei den Schulen des kurländ. und dörptschen Direktorates nach dem vom Schlusse des laufenden Halbjahres angegeben worden.

2) Hier sind nur diejenigen aufgeführt, welche nicht zu den gewöhnlichen Lehrgegenständen (Rel., die alten Sp., Deutsch, Russ., Franz., Math., Arith., Gesch., Geogr., Naturbeschr., Kalligr., Zeichnen, Gesang) gehören.

3) Bisher Direktor der deutschen Michaelis-Kirchenschule in Moskau.

4) Bereiten für die Prima eines Gymnasiums vor.

5) Halbpensionäre.

—	L. Neumann, Mitgl. d. Brüderg. (Renner)	43	ohne d. alt. Sp., Zeichnen u. Gesang	—	18	—	10	
—	Dr. Buchholtz	48	Engl., Turnen, Tanzen. (Wereschtschagin, Lunin, Gottfried, Hartmeyer, Kurabitzin, Ehlers, Fossard, Flach, Schmits, Bergner, Kunst, Reinbach)	200—250	50—100	12	36	
—	N. Aßmuß	36	Engl. Henriot, Glasenapp, Berthing, Renner, Schmits, Jenzen, Weineck, Barthel, Wereschtschagin)	0[7]	40—100	0[7]	73	
Lindenruh bei Riga	C. Jakobson[8])	45	Engl. (Gesang fehlt) (Rehn, Wille, Lilienberg, John)	200	—	30	—	
Engelhardshof[6]) im rig. Kr.	Past. Albanus	48	— (Klein, Nauk, Mlle. Diewel)	200	—	9	—	
Weidenhof bei Wolmar	Past. Häcker	45	ohne Franz. u. Naturgesch. (Lamster, Zimse, Klingenberg, Bähr)	160—200	50—60	12	8	
Neudrostenhof im Serbenschen Kirchsp. u. Wend. Kr.	Fr. Krause	42	ohne Griech. (Mad. Krause, Frl. Sobow, Roth, Kieling)	160	—	12	—	
Reval	G. Iversen	17 (36)	ohne Naturgesch. (Pihlemann, Walter, Wilhelms)	200	115	1	4	
—	Dr. Gahlnbäck	38	ohne Griech. (Weber, Zeyß, Pahnsch, Christoph, Simon, Smirnow)	286	71½	8	35	
Mitau	C. L. Schulz	42	— (Trautvetter, Pfingsten, Dawidenkow, Guaita, Nikolitsch, Tanner, Schabert, Engelmann)	240	60	7	43	
Fl. Candau	T. Wieckberg (Kupffer)	37	ohne Franz. u. Naturgesch.	100	40	2	10	
Windau	G. T. Gevecke	30	ohne Zeich. u. Gesang	160	80	3	12	
Pastor. Sickeln im Illurtsf. Kr.	C. v. Hübschmann (Eckhardt)	46	ohne Griech.	150	—	4	—	

d) Privatelementarschulen[9]).

Riga	Jul. Poorten (Griecwicz, Pettavel)	39	Raumlehre, Anschauungsübungen.	160	50—60	1	30	

6) Früher auf dem Pastorat Dünamünde.

7) Die mit 0 bezeichneten Schulen sind nicht mit einer Pension verbunden.

8) Dem Vernehmen nach will Hr. Rehn in Zukunft die Leitung der Anstalt übernehmen.

9) Bei den Elementarschulen sind als gewöhnliche Lehrgegenstände Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Deutsch, Russisch, Geographie und Zeichnen gerechnet worden.

—	GS. A. Böttiger	43	Lat., Gesch., turgesch.	130	24—30	1	20
—	G. Friedrichs	43	ohne Geogr. u. Zeichnen [10])	0	8	0	24
—	D. Wasem	45	Ges., Gymnast. (Neshenzow 2, Scheffner)	0	25	0	20
—	K. Schramm	46	Gesch., Franz., (Karobitzin, John) Latein.	0	30—40	0	20
Aahof im Schwaneburgschen Kirchsp. und Walkschen Kr.	F. Wiedemann	48	ohne Geogr. u. Zeichnen.	60	—	15	—
Dorpat	G. Muyschel	49	—	—	40	—	11
—	A. Stackmann (Stein)	44	ohne Geogr. u. Zeichnen	0	12	0	35
Reval	M. Malmgren	23	Lat., Frz., Ges., Naturgesch. (kein Zeichnen)	150	30	1	7
—	E. Kettler (Simon, Pihlemann)	45	Lat., Frz., Gesch.	286	60	—	18
—	K. H. Elster (Jürgens)	35	Lat., Frz., Gesch.	0	28½	0	14
—	W. Ripke (Th. Luther)	45	ohne Geogr. u. Zeich.	0	10	0	15
—	L. Müller	49	—	250	30—50	neuerrichtet	
—	Dem. Andresen	49	—	—	—	neuerrichtet	
—	F. G. Schmidt (Wagner, J. Schmidt, Thal, Priest.	46	Gesch., Naturgesch. Proschanitzky)	150	30	—	19
—	A. Karpow	45	eine russ. Sch.	0	9	0	16
Alexandershof im Jerwenschen Kr.	Jürgens (unt. Direkt. v. Grünewaldts)	36	G. A. eine Art Landschullehrersem.	28½	—	12	—
Mitau	Ch. Schabert (Krsl. Blosfeldt)	37	ohne Deutsch, Geog. u. Zeichnen.	0	10	0	10
Durben im Grobinschen Kr.	K. H. Springer. (v. Krieger)	44	russ. Gesch., Naturgesch., Gesang	0	6	0	43
Goldingen	TR. Köhler (emer. StadtElL.)	48	ohne Geogr. und Gesang	0	20	0	5

(Eine Uebersicht der Privatlehr- und Pensionsanstalten für das weibliche Geschlecht wird in der nächsten Lieferung folgen.)

Schulchronik.

Schulbücher.

Der Lekt. d. russ. Sp. an d. Dorp. Univ. Pawlowsky hat eine Einladung zur Subscription auf ein deutschruss. Wörterbuch erlassen, bei welchem vor-

10) Eine für die Gegend, in welcher sie errichtet ist, sehr nothwendige Anstalt.

zugsweise die Bedürfnisse der lernenden deutschen Jugend ins Auge gefaßt und die Mängel der bis dahin gebräuchlichen Wörterbücher von Brieff (St. Pet. 34. 2 B.) Swätnoi (Reval, 35) und des in vorläufig 3 Lief. ersch. Werkes von Örtel (St. Pet., 46) vermieden sind. Subscriptionspreis 5 R., späterer Ladenpreis 7 R.

Der wissensch. L. d. Dorp. Gymn. Fränkel hat 3 Tabellen als Lehrhilfsmittel zur Einübung der Konjug. des regelm. Zeitwortes im Latein. (3 S. in 4. auf Pappe zu kleben) herausgegeben (Dorpat, bei Karow Pr. 10 K.)

Schulschriften.

Zu Ende d. J. 1848 ist auch noch folgende Schulschrift von Seiten der Petersb. St. Annensch. erschienen: J. Arroneet Ueber den Unterricht in der Arithmetik (eine Darstellung der heurist. Meth., wie sie Prof. Senff in Dorpat in seinen Vorlesungen empfiehlt.) — Die Gesammtzahl der Lernenden ist von 321 auf 330 (in 6 Knaben- u. 5 Mädchenklassen) gestiegen. Der Preis für die ganze Pension beträgt bei den „Demoiselles" 230, bei den Knaben 200, für die halbe Pension in beiden Abtheilungen 144, für den Unterricht allein 44 R. Als Religionslehrer ist zu Anf. d. J. der Cand. theol. Gust. Meuret aus Würtemberg eingetreten; bis dahin hatte Hr. Dittmann (früher in Dorpat) den Religionsunterricht mit versehn.

Veränderungen im Schulpersonale.

März: Die durch die Versetzung des GS. Bernhof nach Dorpat erledigte Stelle eines ElL. in Fellin hat erhalten A. W. Rosenberg, geb. auf dem Gute Wolmarshof bei Wolmar, alt 20½ J., gebildet auf der Kreisсh. zu Wolmar und dem Dorp. Sem. 45, 2—48, 1.

An d. Lib. Krsch. angest. H. Sprengel als ZeichenL. mit 70 R. Gehalt.

Mai: Der wissensch. L. d. höh. Krsch. zu Pernau Oberpast. Märtens ist auf seine Bitte mit Pension entlassen worden; an seine Stelle tritt der Insp. der Krsch. zu Hapsal Bührig, an dessen Stelle der wissensch. L. daselbst Rußwurm, und für dessen Stelle design. ist d. grad. Stud. Wilh. Keller, geb. aus St. Petersburg.

Auf seine Bitte entlassen ist d. französ. L. an der Lib. Krsch. Pameyer.

Juni: An der Stadttöchtersch. zu Arensburg ist Mlle. Marie Ackermann als Lehrerin und Mlle. Emilie Dreyer als HilfsL. angestellt worden.

In ihren Aemtern bestätigt worden sind: KrsL. Allihn in Wesenberg, der 2. russ. L. der Mit. Krsch. Ketzerau, Kronsschuleninspektor v. Schröder, ElL. Grüner und Töchterschul L. Koch in Dorpat.

Beförderungen.

Riga: Gymn. KA. Schafranow. Kreisschulen: GS. Berting, KA. Pet. Neshenzow. ElSchulen: GS. Sömmering, Norenberg, Jürgenson.

Wolmar: GS. Carlewitz. Wenden: GS. Friedwald.

Dorpat: Direktor der kurator. Kanzlei HR. Wilde.

Reval: Gymn. KA. Rathleff. ElSch. GS. Schmidt.

Hapsal: GS. Jürgens. Wesenberg: GS. Kämmerling.

Mitau: ElSchulen: GS. Brennsohn, Äckerle.

Libau: HR. Attelmayer. Hasenpoth: TR. Kokow. Tukkum: GS. Antonius.

Gratificationen haben erhalten:

Inspekt. Liborius in Arensburg, Inspekt. Reich in Werro, d. L. d. russ. Sp. bei d. 2. Krsch. in Riga Rennhausen, d. ElL. Adams in Friedrichstadt.

Geprüft worden sind:

für das Amt eines wissensch. GymnasialL. Karl Mickwitz, eines wissensch. KreisL. der grad. Stud. Wilh. Keller (für die Hapsalsche Krsch. designirt).

Privatschulen.

Die Erlaubniß zur Errichtung von neuen Privatschulen haben erhalten — in Reval: der HausL. Martesonn in Gemeinsch. mit sr. Frau f. eine weibl. Privatlehr- und Pensionsanstalt; Dem. Andresen zu einer ElSch. f. Kn.; die PrivatL. Schmidt zur Uebernahme der Frantzenschen Privatlehr- u. Pensionsanst. für Mädchen — in Wesenberg: die HausL. Vera Schumann für eine Privatlehr- u. Pensionsanst. f. M. — in Hasenpoth: der PrivatL. Schuttenbach zu einer ElSch. für Kn. und M. — in Riga: Dem. Carlewitz zu einer ElSch. f. Kn. u. M. — in Werro: der HausL. Hörschelmann zur Uebernahme der Krümmerschen Privatlehr- und Pensionsanstalt f. Kn.

Der HausL. Ludwig Müller (geb. aus Lasdienen in Ostpreußen, gebildet im Seminar zu Karalene 40 — 43 unter Preuß, später öffentl. L. in Memel und Wehlau, und s. 46 in den Privatschulen d. Hrn. Muyschel in Dorp. und des Past. Hunnius in Narva) wird in Reval (in der alten Poststr. im Wiebergschen Hause) eine Privatelementarsch. und Pensionsanstalt für Knaben eröffnen. Seine Schule soll anfangs nur eine Elementarklasse mit 2 Abtheilungen haben, später aber auch noch eine Vorbereitungsklasse fürs Gymnasium (mit lat. u. franz. Lehrstunden) erhalten. Den Religionsunterr. wird Oberpast. Girgensohn ertheilen. Die höchste Zahl der Schüler ist auf 40, und die der Pensionäre auf 10 festgesetzt. Das jährl. Schulgeld für die 1. Kl. soll 50, für d. ElKlasse 40 und 30 R., das Pensionsgeld 250 R. S. betragen.

Die Leitung der Pens. für Töchter gebild. Stände in Riga, welche der jetz. Superint. Dr. Pölchau innehatte, ist auf den Pastor Diak. am Dome v. Hedenström übergegangen.

Briefwechsel.

An Manuscript von auswärts erhalten: Von T. in W., von M. in P., von G. in W., v. W. und S. in R.

An Hrn. F. in L. u. V. in P. An eine so bedeutende Erweiterung der Zeitschrift ist vor der Hand nicht zu denken. Das verabredete Zusammentreffen in Riga wird auf die Sommerferien des nächsten Jahres verschoben bleiben müssen.

Zur Nachricht.

Es werden auch in die pädag. Beilagen geeignete Anzeigen wie Anfragen aufgenommen und mit 20 Kop. für 5 Druckzeilen und darunter, mit 30 Kop. für 10 Zeilen und darunter (und nach dems. Verhältnisse weiter) berechnet.

Lehrer gesucht.

Zwei Gutsbesitzer im Smolenskischen Gouv. suchen Lehrer, weniger für den Zweck wissenschaftlichen Unterrichtes, als damit ihre Kinder deutsch lernen; es können daher auch Elementarlehrer sein. Nähere Auskunft ertheilt Küster Nieländer auf Lais Pastorat im dörptschen Kreise.

Druckfehler und Berichtigungen.

Auf S. 72, Z. 13 v. u. l. statt Stürme — Spuren.
Z. 9 v. u. l. statt Spuren — Stürme.
Zu S. 42, Z. 1 v. u. Lehrer an der Taubstummenschule in Riga ist nicht mehr Arnold (jetzt Küster in Fellin), sondern Platz.

Inwiefern eignet sich auch der eigentliche Inhalt der Schulwissenschaften zu einer Behandlung in diesen Blättern?

Die Schulwissenschaften können in pädagogischen Zeitschriften in einer doppelten Weise behandelt werden, entweder in Rücksicht auf ihren Inhalt selbst, oder in Beziehung auf die Frage, nach welcher Methode dieser Inhalt in der Schule solle vorgetragen und gelehrt werden. Der Pädagog und Lehrer als solcher ist nun allerdings nicht so sehr dazu berufen, die Wissenschaft an sich zu fördern, als vielmehr dieselbe zu lehren, d. h. die Entwickelung des jugendlichen Geistes durch dieselbe zu fördern; er wird daher zunächst das Interesse haben die Frage zu behandeln oder behandelt zu sehn, nach welcher Methode der Inhalt einer Schulwissenschaft sich am zweckmäßigsten in Unterricht bringen lasse, und Aufsätze des Inhaltes bilden daher auch mit Recht den Haupttheil eigentlich pädagogischer Zeitschriften. Indeß kann es nicht anders sein, als daß der Lehrer einer Wissenschaft auch mit dem Inhalte derselben als solchem wird zu thun und Gelegenheit haben, die Wissenschaft als solche auch abgesehn von der Frage nach ihrer schulmäßigen Behandlung nach seinen Kräften zu fördern. Ja, nur in demselben Maße, als er selbst in der Wissenschaft lebt, wird er auch einen tüchtigen Lehrer abgeben, d. h. einen solchen, der seinen Unterricht nicht bloß mechanisch auf gewohnten Gleisen forttreibt, sondern seinen Gegenstand auch anziehend für seine Schüler und immer faßlicher für ihr Verständniß zu machen versteht. Daher finden sich in allen pädagogischen Zeitschriften neben den methodologischen auch immer mehr oder weniger Aufsätze von eigentlich wissenschaftlichem Inhalte aus dem Bereiche der verschiedenen Schulwissenschaften, und erst seitdem mehr und mehr Zeitschriften für die einzelen Fächer wie Sprachwissenschaft, historische, mathematische, naturhistorische Wissenschaften ꝛc. aufkamen, suchten sich derlei Aufsätze und Abhandlungen ihren Weg mehr dahin. Nur die Wissenschaft der altklassischen Sprachkunde war es, die die alte Verbindung mit den pädagogischen Zeitschriften festhielt, ja, wohl eine Art Suprematie in denselben behauptete und die Pädagogik sammt Unterrichtswesen nur so ins Schlepptau nahm, wie manche Titel noch deutlich besagen*). Daß dabei letztere wesentlich zu kurz kamen, hat die Erfahrung gelehrt und ist auch schon von Anderen nachgewiesen worden. Wichtiger als dieser Nachweis, insbesondere für unsere Verhältnisse, ist der Versuch zu bestimmen, inwieweit die verschiedenen Schulwissenschaften sich eignen möchten, auch ihrem eigentlichen wissenschaftlichen Inhalte nach Stoff zu Aufsätzen für diese Blätter bei deren ohnehin beschränkterem Umfange zu liefern.

*) Man vergl. „Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“ u. s. w.

Am wenigsten geeignet in der Beziehung erscheinen die historischen und die Naturwissenschaften. Denn die eigentlich wissenschaftlichen Untersuchungen über Chronologie, über Zuverlässigkeit historischer oder geographischer Berichte, die Mittheilungen über neue Entdeckungen und Erfindungen u. s. w. möchten hier schwerlich weder den rechten Raum, noch den Zugang zu allen den Lesern finden, zu welchen man zu sprechen wünschte. Indeß für die genannten Wissenschaften gibt es ja Specialzeitschriften, und betrifft der Stoff Inländisches, so haben wir noch überdies besondere inländische Zeitschriften für geschichtliche und naturgeschichtliche Forschung*). Gilt es aber den Geist, mit welchem der wissenschaftliche Stoff der genannten Disciplinen zu durchdringen ist, um sie in einem höheren Grade gleichsam zu einem Gemeingute des menschlichen Geistes zu machen, gilt es das, was man im weiteren Sinne Philosophie der Geschichte, Naturphilosophie nennt, so betrifft das freilich nicht so sehr allein ihren speciell wissenschaftlichen Inhalt, als gleicherweise ihre humanistische Bedeutung, und tritt somit wesentlich auf die pädagogische Seite hinüber und in deren Berechtigung ein. — Was von den historischen und naturhistorischen Fächer gesagt worden ist, gilt in ähnlicher Weise auch von den mathematischen Fächern, nur daß hier manche Mittheilung aus dem eigentlichen wissenschaftlichen Inhalte derselben zugleich eine pädagogische Bedeutung insofern gewinnt, als es gilt die Selbstthätigkeit der Jugend zu wecken; hierher gehört namentlich die Mittheilung geeigneter Aufgaben, zu deren Lösung die Schüler könnten ermuntert werden**). — Somit bliebe nur noch in Beziehung auf die Sprachwissenschaften die Frage übrig, ob sie ihrem eigentlichen Inhalte nach, auch abgesehn vom Methodologischen, passenden Stoff darböten zu einer Behandlung in diesen Blättern. Am wenigsten Raum würde in der Beziehung nun wohl den altklassischen Sprachen einzugeben sein, nicht allein weil für den Zweck schon genug besondere Zeitschriften existiren, zugleich die Schulprogramme noch immer am meisten dafür benutzt werden, sondern auch weil auf diesem Gebiete schon so viel untersucht und mitgetheilt worden ist, daß in den meisten und wichtigsten Stücken die Akten schon als geschlossen anzusehn sein dürften. Welch ein großes Arbeitsfeld eröffnet sich aber in Rücksicht auf die noch im täglichen Gebrauche befindlichen neueren Sprachen, namentlich was die russische und die deutsche Sprache anlangt.

---

*) Auch für speciell Theologisches ist bisher von den Theologen unter den Lehrern immer die inländische theologische Zeitschrift des Dr. Ullmann oder irgend ein ausländisches Blatt der Art benutzt worden.

**) Es würde die Red. dieser Blätter, um einen nicht unheilsamen Wetteifer hervorrufen zu helfen, nicht ungeneigt sein, darüber öffentliche Mittheilung zu machen, von Seiten welcher Schulanstalt etwa ein Zögling die Lösung gestellter Aufgaben gefunden, ohne daß doch der Name desselben selbst brauchte genannt zu werden.

Nicht allein daß sie schon an und für sich die Aufmerksamkeit des ganzen Lehrstandes in einem höheren Grade auf sich ziehn müssen, insofern die eine unsere Muttersprache, die andere die Sprache des Reiches ist, sondern auch insofern die wissenschaftlichen Untersuchungen über diese Sprachen theils erst in neuerer Zeit in Gang gebracht, theils deren Ergebnisse noch nicht in dem Maße zu einem Gemeingute gemacht worden sind, als es zu wünschen wäre. Insbesondere für die russische Sprachwissenschaft ist verhältnißmäßig noch so wenig und so wenig Befriedigendes gethan worden, daß auch schon um des pädagogischen Interesses willen (d. h. in Rücksicht auf die Ermöglichung einer leichteren, geistigeren Erlernung dieser Sprache von Seiten der Jugend) dringend gewünscht werden muß, es möchte der Raum dieser Blätter auch zu sprachlichen Untersuchungen der Art benutzt werden. Aber nicht minder wichtig ist der Stoff, den uns in der Beziehung unsere Muttersprache bietet. Zwar ist seit Grimms und Beckers Vorgängen für die deutsche Sprachforschung schon sehr viel und Anerkennenswerthes geschehen, aber es sind die Ergebnisse derselben noch viel zu wenig in das allgemeine Bewußtsein gedrungen, der Deutsche bei uns, auch der literarisch gebildete, begnügt sich viel zu sehr und viel zu schnell mit seiner praktischen Kenntniß der Sprache, er wird sich weder ihrer Schönheit, noch ihres Reichthumes und ihrer Gedankenschärfe recht bewußt. Und doch, wie vieles schon aus der Rechtschreibungs- und Formenlehre, aus der Betrachtung des Wortschatzes nach Stammesverwandtschaft und Sinnesverschiedenheit eignete sich für eine allgemein interessante Behandlung insbesondere in kürzeren Artikeln, wie sie für unseren Zweck so dienlich sind! nun noch aus der um so viel interessanteren Satz- und Stylllehre — wie würde da erst manchem zum Bewußtsein kommen, mit wie wenig Geschick und Kenntniß er die eigene Muttersprache bisher zu handhaben, mit wie wenig gründlichem Erfolge er darin bisher zu unterrichten verstanden habe. — Hieran schließt sich das auch für die Zwecke der Schule so wichtige Gebiet der Sprachvergleichung, zunächst in Bezug auf diejenigen Sprachen, welche dem Schüler zugänglich sind — es thut wesentlich Noth, dasjenige, was bisher demselben so häufig als ein Abgerissenes, Vereinzeltes geboten worden ist, soviel möglich in Verbindung, in Einklang zu setzen, es thut uns vor allem eine durchgreifende Parallelgrammatik Noth. — Stoff und Gelegenheit genug für die Vertreter der verschiedenen Sprachfächer, auch den Inhalt ihrer Disciplinen, überhaupt für jeden denkenden Mann, der sich den Interessen dieser Zeitschrift anschließt, das, was sich ihm gelegentlich an Bemerkungen und Zweifeln in Bezug auf den Gebrauch einer lebenden Sprache ergibt, in diesen Blättern zur Sprache zu bringen!

Ueber den nachtheiligen Einfluß der ungeordneten Lectüre auf die Jugend.

Rede, gehalten bei dem Redeakte im Dorpater Gymnasium am 21. Dec. 1848 vom Oberlehrer KR. Santo.

Ein Ungenannter hat im August des Jahres 1847*) auf den, in einem Programm des Ansbacher Gymnasiums besprochenen Languor scholasticus, das heißt auf jene Schlaffheit der lernenden Jugend hingewiesen, die sich darin kundgiebt, daß so vielen Schülern das Lernen mehr eine Last als eine Lust, daß ihnen jede ernste Anstrengung zu schwer und widerwärtig ist und jeder Lehrgegenstand nur als zu überwältigende Masse erscheint. Wenn Dr. Bomhardt der Verfasser jenes Programms über das Vorhandensein dieses languor scholasticus in Beziehung auf die Jugend seines Wirkungskreises klagt, so wirft der Ungenannte die Frage auf, ob eine ähnliche Klage nicht auch im Hinblick auf unsere Schuljugend geführt werden dürfte; und wenn jener bayrische Gelehrte die Ursachen dieser betrübenden Erscheinung in gewissen Einrichtungen sucht, die auf den Schulen seiner Heimath bestehen, so zeigt sich unser Ungenannter nicht ungeneigt die Gründe ähnlicher Geistesermattung, insofern dieselbe auch in unserem frischeren Norden vorkommen möchte, ebenfalls grade da am eifrigsten zu suchen, wo sie am wenigsten liegen. So sehr auch in dem betreffenden Aufsatze eingeräumt zu werden scheint, daß der Geist unserer Zeit überhaupt, daß ferner mancher Mißgriff der häuslichen Erziehung, daß Vergnügungssucht und Frühreife das frühe Ermatten der jugendlichen Geisteskraft gar sehr erklärlich machen: so kommt doch die ganze Klage über dieses an unserer Jugend bemerkte Uebel zuletzt wieder auf die nur zu oft wiederholten Anklagen gegen die Lehranstalten, ihre Forderungen und Einrichtungen hinaus.

Die Thatsachen, daß die Jugend in unseren Tagen eine geringere Frische bei geistigen Anstrengungen, einen geringeren Eifer für das gründliche Betreiben der Wissenschaft, eine geringere Lust zu einem wirklich ernsten Arbeiten an den Tag legt, als es früher der Fall gewesen ist; diese allerdings nicht erfreuliche Thatsache kann und will ich keineswegs ableugnen. Dabei bin ich aber keineswegs gesonnen, den Vorwurf auszusprechen, als ob die Jugend unserer Tage sich im Vergleiche mit früheren Zeiten überhaupt auf eine bedenkliche Weise verschlimmert habe. Im Gegentheil behaupte ich, daß die Jugend und insbesondere die Schuljugend an Gewöhnung zur Ordnung, an bescheidener Haltung, an fügsamer Willigkeit, ja sogar an einem gewissen pflichtgetreuen Fleiße in den letzten drei Jahrzehnten sehr bedeutend gewonnen hat. Zeugniß für diesen Gewinn geben die mancherlei Geschichtchen, die Mancher von jenem Treiben in den Schulen zu erzählen weiß, auf welches er über eine Strecke von etwa vierzig Jahren zurückschaut und zu denen wir aus unsern Tagen in der That keine Seitenstücke aufstellen können. Die Quelle dieses Gewinnes aber dürften wir wohl nicht mit Unrecht eben in der geordneteren Schulzucht und überhaupt in den wohlthätigen neueren Einrichtungen des ganzen Schulwesens

*) Pädag. Beil. 1847, S. 87.

suchen. Und eben darum müssen wir es auf das entschiedendste abweisen, wenn man grade dieser Schulordnung, wenn man der sorgsameren Leitung der Arbeiten, wenn man endlich den heilsamen Beschränkungen, die den Ausbrüchen jugendlicher Thorheit entgegengestellt werden, die Schuld beimessen will, daß wir an der Jugend unserer Tage den rechten regen Sinn und Eifer für die Wissenschaft wirklich nicht selten vermissen. Wer in vollem Ernste behaupten wollte, daß der Geist des Jünglings nicht frisch und kräftig sich entfalten, nicht rüstig das reiche Feld der Wissenschaft durchfliegen könne, wenn nicht dieser Flügelschlag in dem übermüthigen Durchbrechen aller Schranken der Ordnung sich kundgeben dürfe; der müßte folgerecht auch behaupten, daß Jemand den Kopf verliert, sobald ihm der Zopf abgeschnitten wird.

Schon vor einem Jahre wurde an dieser Stätte*) mit vollem Rechte darauf hingewiesen, daß eine so allgemein bemerkte Erscheinung wie der mit Recht beklagte languor scholasticus am allerwenigsten aus äußeren Kleinigkeiten und kleinen Aeußerlichkeiten sich erklären lasse, in denen sich unsere Schüler gemeiniglich leichter zurecht finden, als ihre Eltern. Vielmehr hat die ganze Richtung unserer Zeit, jenes Jagen nach Genüssen, was nicht mehr ein Streben, jenes Rennen durch's Leben, was nicht mehr ein Leben ist, auch unsere Jugend mächtig ergriffen und hat ihr bei der schnellen, forttreibenden, wirbelnden Bewegung, in welcher unser Jahrhundert sich durch nichts so treffend symboliren konnte als durch die mannigfache Anwendung der Dampfkraft, das Vermögen geraubt irgendwo im Felde der Wissenschaft festen Fuß zu fassen.

Jede mächtig drängende Richtung einer Zeit wirkt nach den verschiedenen Punkten, die das innerliche Leben ihrer Kinder dem Anstoße von Außen her darbietet, stets nach zwei Seiten hin. Als im Jahre 999 nach Christo die europäische Menschheit mit den drei Nullen des nächsten Jahres die Vernichtung des Weltalls erwartete, eilten alle ernster Gesinnten und alle edleren Naturen die kurze Spanne Zeit in würdiger Vorbereitung für die Ewigkeit auszukaufen; die große Menge aber verjubelte Zeit und Kraft und Hab' und Gut in wildem Genusse solcher Gestalt, daß der Neujahrstag des Jahres 1001 ihnen zur sehr unangenehmen Ueberraschung wurde. In unseren Tagen, in denen man so eilig durch das Leben stürmt, als gelte es auch nur vor einem nahen Weltende noch mit dem eigenen Lebenspensum fertig zu werden, treibt dieser Sturm und Drang, der in der deutschen Literatur dem mächtigen äußerlichen Treiben vorausging, die edleren Naturen wiederum auf allen geistigen Gebieten zu einer angestrengteren und hastigeren Thätigkeit, als man sie jemals früher wahrgenommen; die große Menge aber wird auch heute mit gleicher Gewalt fortgerissen zu möglichst schnellem Genusse der immer flüchtiger werdenden Tage. Erlauben Sie mir, H. A., auf eine Seite dieses Genusses hinzuweisen, von der auch unsere Jugend vielfach berührt wird.

Hat doch schon der erwähnte Ungenannte grade in dieser Art des Genusses einen Grund des languor scholasticus mit anzuerkennen sich

*) In der Schulrede des Hrn. Riemschneider, die auch im Drucke erschienen ist.

geneigt erklärt; es möge mir daher vergönnt sein, diesen geistigen Diätfehler etwas schärfer ins Auge zu fassen und den nachtheiligen Einfluß der ungeordneten Lectüre auf unsere Jugend in einigen kurzen Zügen darzustellen.

Ungeordnet nenne ich die ganze Lectüre wie sie mit wenigen Ausnahmen fast von Jedermann zumal aber von unserer Jugend betrieben wird und sie muß jedem unbefangenen Beobachter nachtheilig erscheinen, wir mögen nun danach fragen: Warum oder Was, Wie oder Wann die Jugend zu lesen pflegt.

Wir sind in unseren leiblichen Genüssen größtentheils davon abhängig was auf unsern Feldern und auf unseren Bäumen wächst. Nach demselben Gesetze befindet sich auch die lesende Welt in einer Abhängigkeit von der schreibenden und wenn wir uns also zunächst die Frage vorlegen, Warum unsere Jugend liest, so können wir die Frage nicht umgehen: warum die meisten unserer Autoren heute zu Tage schreiben. Und hier dürfen wir getrost behaupten, daß unter den Tausenden von Werken, die in jedem Meßcataloge den Spruch des Salomo bethätigen, es sei des Büchermachens kein Ende, die große Mehrzahl entweder aus einer an Geld leeren Tasche, oder aus einem an Dünkel vollem Kopfe hervorgegangen ist. Gewinnsucht und Eitelkeit sind die beiden mächtigen Hebel unserer Literatur insofern dieselbe als ein breiter und flacher Strom uns überfluthet; und wenn wir es keineswegs ableugnen, daß auch unser Zeitalter noch Früchte, besonders auf dem eigentlichen Felde der Wissenschaft reifen läßt, bei deren Anbau es nicht darauf abgesehen war, das Korn schon auf dem Halme zu verkaufen; so sind doch diese Erscheinungen theils die seltneren, theils nicht diejenigen, auf welche die allgemeine Lesesucht ihre Aufmerksamkeit vorzugsweise hinwendet. Denn warum liest denn wohl der größeste Theil der Erwachsenen? Nehmen wir die wenigen Männer aus, welche in den Büchern, die sie zur Hand nehmen, mit ernster Besonnenheit einen belehrenden Umgang suchen und sehen wir von den Büchern ab, die so Mancher um seines Berufes willen kennen lernen muß; so sucht die sogenannte Lectüre der meisten in der That nur zweierlei; nehmlich ein zeitvertreibendes Amüsement, oder einen prunkenden Stoff für diejenige Unterhaltung, bei welcher der Gebildete doch über die neuesten oder besprochensten Ereignisse der Literatur auch will mitsprechen können.

Nun, und unsere Jugend? Sie kann ja doch das bekannte Sprüchwort nicht zu Schanden machen: wie die Alten sungen, zwitscherten die Jungen; und so ist denn von einem Lesen zum Zwecke der Belehrung oder auch nur der geistigen Belebung gewiß nur höchst selten die Rede. Es fehlt uns durchaus nicht an Werken, durch welche einzelne interessante Parthien der Geschichte dem Leser näher gerückt und zu anschaulichen Bildern vervollständigt werden; es gebricht uns nicht an Büchern, die das Reich der Ideen in einer Weise erschließen, daß dadurch die Kraft des Denkens geübt und ernsteren philosophischen Studien vorgearbeitet wird; es mangelt uns nicht an Schriften, die den Jüngling tiefer in das reiche Leben der Natur einführen oder ihm für die rechte Auffassung dessen, was einst die Kunst ihm bietet, schon im voraus einen festeren Standpunkt anweisen können. Aber wer es versucht hat, der leselustigen Jugend jemals solche Werke zu empfehlen,

der wird es auch erfahren haben, wie wenig es ihr bei ihrem Lesen um Belehrung und Geistesanregung zu thun ist. Nein, auch sie will lesen um sich zu vergnügen, um ihre Phantasie an allerlei Spiel zu ergötzen und schließlich auch wohl um durch nachgesprochene oder auch eigene, unreife Urtheile den jungen Mann von Geist in der frühen Bekanntschaft mit dem betäubenden Genusse des europäischen Opiums, hinlänglich zu bethätigen. Für solchen Zweck greift nun natürlich die jugendliche Lesewelt weder nach geschichtlichen Monographien, noch nach „Engels Philosoph für die Welt;" weder nach „Schleidens Leben der Pflanze," noch nach Lessings oder Schillers ästhetischen Aufsätzen; sondern fragen wir, was die Jugend liest, so finden wir, daß sie eben nach dem am begierigsten ihre Hände ausstreckt, was in unseren Tagen am meisten geschrieben, am sichersten gekauft, am massenhaftesten von der Lesewelt verschlungen wird.

Der bekannte Dichter Anastasius Grün hat einer kleinen Sammlung werthvoller Gedichte, wie es scheint, aus bloßer Bescheidenheit, den Titel „Schutt" gegeben; es wäre aber gewiß nicht bloße Bescheidenheit, sondern eitel Gerechtigkeit, wenn sich die Mehrzahl der zu dem unerschöpflichen Meere unserer Literatur alljährlich zuströmenden Werke mit einer naheliegenden, alliterirenden Assonanz dieses Titels ankündigte. Denn wenn wir diejenigen Schriften ausnehmen, die wirklich zur Förderung der Wissenschaft erscheinen und wenn wir diejenigen Bücher und Blätter unberücksichtigt lassen, denen die Ereignisse der Zeit ihr Dasein und ihren flüchtigen Werth verleihen; so ist es eben das Sturzbad belletristischer Ergießungen, durch welches das Rad der Lectüre mit emsiger Hand von den Romanenschreibern und Novellisten umgetrieben wird. Zählte die ganze Romanenliteratur im Anfange des 17. Jahrhunderts etwa einhundert vier und vierzig Bände, so bringt uns heute zu Tage jedes Halbjahr eine fast doppelte Zahl von Erzeugnissen dieser Gattung. Würde aber wohl der Markt mit dieser Waare so überschüttet sein, wenn sie nicht in allen Kreisen ihre begierigen Abnehmer fände; und kann es uns dabei wohl befremden, daß dieselbe zuletzt ebenso, wie allmählig der narkotische Kaffee und Taback zum Kindergenusse geworden ist. So leicht eine Anfrage nach belehrender Lectüre durch die Hinweisung auf viele vortreffliche Leistungen unserer bedeutendsten Schriftsteller befriedigt werden kann, so schwer ist es andrerseits aus dem reichen Schatze unserer Classiker eine passende Auswahl zu treffen, wenn es sich um eine belletristische Unterhaltungslectüre für die Jugend handelt. Wir sollten nie vergessen, daß diese Männer für Männer geschrieben, daß sie die Bilder des Lebens, welche sie aus der Tiefe ihrer Phantasie vorführen, für solche Leser und Leserinnen bestimmt haben, die die Erfahrungen ihres Lebens als Maaßstab daranzulegen vermögen. Die Dichtungen der modernen Zeit sind größtentheils das Resultat innerer Kämpfe und Stürme, sie sind deshalb so durch und durch subjectiv, daß es sich mit ihnen durchaus anders verhält, als etwa mit den Dichtungen des Homer. Diese konnte ohne Bedenken jeder griechische Knabe lesen, hören und auswendiglernen; ja er konnte und mußte eben an ihnen sein inneres Leben heranbilden. Unsere Classiker zu gleichem Zwecke für unsere Jugend zu gebrauchen, dürfte auch in ihren herrlichsten Leistungen äußerst bedenklich erscheinen,

denn wie vieles findet sich auch in den Schriften dieser größesten Geister, was bald die Phantasie mit gefährlichen Zündstoffen anfüllen, bald der Auffassung des Lebens und seiner Verhältnisse die verkehrteste Richtung geben kann. — Und doch! Wie zufrieden wollten wir sein, wenn die Jugend sich bei ihrer Lectüre nur immer an die Classiker wenden, wenn sie von den Werken derselben, besonders die in gebundener Rede geschriebenen lesen und auf diese Weise wenigstens durch das Verweilen bei der schönen dichterischen Form, Geschmack und Schönheitssinn bilden wollte. Allein die meisten dieser classischen Schriften bleiben unberührt und der Lesehunger sättigt sich mit Romanen. Und wenn wir nicht leugnen können und wollen, daß auch in dieser Dichtungsgattung gar manches Gediegene und wahrhaft Schöne, nur eben nicht grade für die Jugend geschrieben worden ist, und wovon ich etwa nur die Dichtungen unsres unsterblichen Jean Paul Friedrich Richter zu nennen nöthig habe, so lieset doch wiederum unsere Jugend nicht eben dieses Beste, sondern nur zu oft grade das schlechteste; und neben den noch immer nicht ganz zerlesenen Ritter- und Räubergeschichten einer früheren Romanenfabrik, neben den Nachklängen von Gustav Schilling, Lafontaine und Clauren, die noch immer in manche Herzen jugendlicher Leser gar lieblich hineintönen, sind es die schlecht übersetzten Fabrikate französischer Romanschreiber, bei denen diese Herzen am häufigsten ihre Erquickung suchen. Daß auch bei diesem Haschen nach ungesunden geistigen Genüssen das Uebel der Frühreife am meisten mitwirkt, daß es der halberwachsene Sohn für eine sehr unbillige Zurücksetzung ansieht, wenn der Vater von einem Buche sich zu sagen erlaubt, es passe noch nicht für ihn und daß er nun grade nach solcher Lectüre desto eifriger begehrt, um sich als ein Erwachsener zu gebehrden, das ist eine Erfahrung, die wir bei sorgsamer Beobachtung häufig genug machen können.

Und wie lieset die Jugend? — Der berühmte Franklin der nicht nur den verderblichen Lauf des Blitzes von den bedroheten Häuptern seiner Mitmenschen abzuleiten, sondern auch das Wort als einen Blitz zu brauchen verstand, um in ihren Herzen das heilige Feuer edler Gesinnungen zu entzünden; dieser berühmte Franklin, der im Lande seiner erbittertsten Gegner die Ehre der Menschheit genannt ward, hat uns in seiner Jugendgeschichte eine genaue Schilderung davon gegeben, mit welcher Sorgfalt er die Aufsätze einer damals sehr geschätzten Zeitschrift las und benutzte, um theils einen Reichthum an Gedanken, theils Fertigkeit in der richtigen Anordnung derselben und Gewandtheit im Ausdrucke sich anzueignen.

Freilich dürfte von den schriftstellerischen Producten, welche nun eben unsere Jugend zu ihrer Erholungslectüre sich auswählt, nur sehr weniges dazu geeignet sein, um dem Leser dieselben Dienste zu leisten, die Addisons Zuschauer dem fleißigen Franklin geleistet hat. Denn unsere heutigen Autoren, zumal die belletristischen, überbieten sich bekanntlich in flüchtiger und nachlässiger Schreibart und wenn wir auch der vor kurzem *) öffentlich ausgesprochenen Meinung, als sei nach dem Jahre 1810 kein deutsches Buch mehr in gutem Stile geschrieben worden, keineswegs beitreten können; so mag doch gern zugestanden werden,

*) In dem Aufsatze des Hrn. Scholz — pädag. Beil. 1848, S. 121.

daß von Jahre zu Jahre die sorgliche Beachtung der Darstellungsform, aus den meisten Büchern eben so sehr verschwindet, als die Tiefe des Inhalts. Allerdings mag dazu nicht wenig der Umstand beitragen, daß die Autoren eben nur auf flüchtige Leser zählen dürfen, und wenn der Redner Lysias eine für einen Angeklagten ausgearbeitete Rede darauf berechnet hatte, daß sie nur einmal von den Richtern angehört werde, so müssen unsere Schriftsteller freilich voraussetzen, daß ihre Bücher oft nur einhalb oder ein viertel mal gelesen werden. Die Masse des Lesestoffes hat im allgemeinen das Lesen in ein bloßes Durchblättern verwandelt, und die Reise durch ein Buch geht ebenso im Fluge vor sich, als die durchs Land oder durchs Leben. — Weil unsre Jugendwelt an dem Vielleseu der Erwachsenen Theil nimmt, so gewöhnt sie sich auch an das Flüchtiglesen. Die Aufmerksamkeit wird bei diesem Lesen nur dem Inhalte, oder vielmehr nur dem zusammenhaltenden Faden des Inhaltes, den Grundzügen der Fabel zugewendet, die in dem vorliegenden Romane vorgeführt wird. Höchstens sind es noch einzelne erschütternde Situationen, einzelne die Phantasie stachelnde Schilderungen, die sich einer genaueren Beachtung erfreuen und das eilende Auge des Lesers zu einem längeren Verweilen veranlassen. — Und so wird nur zu häufig die Lectüre selbst der besseren belletristischen Werke zum leeren, nutzlosen Zeitvertreib; indem man theils diejenigen Stellen des Buches, aus denen für den Geist ein Gewinn ersprießen könnte, ungelesen überschlägt, theils die Schönheiten unbeachtet läßt, welche das Buch in der zweckmäßigen Anordnung und Behandlung des Stoffes, oder in dem gewandten Gebrauche der mannigfaltigsten Formen des Ausdruckes darbietet.

Fehlt es doch vielen selbst älteren Lesern an den nöthigen Vorkenntnissen über die Gesetze unsres Sprachbaues, um gerade diese Schönheiten der Form richtig zu würdigen; und wenn durch den in neuerer Zeit gründlicher betriebenen Unterricht in der Muttersprache der Jugend eine größere Befähigung für den rechten Genuß gutgeschriebener Schriften angebildet werden soll; so läßt sie sich doch durch ihre Flüchtigkeit und durch jenen Heißhunger, der eben nur zu verschlingen nicht zu genießen versteht, an der Anwendung der erlangten Kenntnisse bei ihrer Lectüre hindern, und entzieht sich dadurch selbst den Vortheil, den ein aufmerksames, besonnenes Lesen und Wiederlesen zunächst für die eigene Vervollkommnung im Gebrauche unsres reichen Sprachschatzes ihr gewähren könnte. Der Uebelstand aber, daß das Lesen auf eine so verkehrte, nutzlose Weise betrieben wird, hängt sehr genau mit einem andern Uebelstande zusammen, mit dem nämlich, daß wir auf die Frage: Wann unsere Jugend lieset, die Antwort nicht vorenthalten können: sie lese allermeist — zur Unzeit; d. h. sie fange zu früh an, und höre nie zur rechten Zeit wieder auf. Auch hier finden wir jenen magischen Zusammenhang zwischen der schreibenden und lesenden Welt. Gleich jenen jugendlichen Virtuosen und musikalischen Wunderkindern, deren Finger schon Bewunderung erstürmend durch die Saiten rauschen, ehe sie noch stark genug geworden sind, um selbst die Speise zum Munde führen zu können, schießt auch alljährlich ein Heer von jugendlichen Autoren empor und vielleicht ist die Zeit nicht mehr fern, wo einem jungen Schriftsteller seine sorgliche Mama erst die Spuren seiner

ruhmvollen Beschäftigung von den Händen abwaschen muß, ehe er mit Anstand bei Tische erscheinen kann. Wie in dem Haushalte einer armen Bauernfamilie auch die kleineren Kinder schon rüstig nach Kräften ihre Hand mit anlegen müssen, um zur Befriedigung der täglichen Bedürfnisse das Ihrige mit beizutragen, so muß auch in unsrer Zeit jede nur irgend vorhandene Kraft in Bewegung gesetzt werden, um Bücher herbeizuschaffen, denn das Lesen, und zwar das Vielleſen und immer wieder etwas Neues Lesen ist so sehr zum allgemeinen Bedürfnisse geworden, daß man unter dem „und desgleichen", welches am Schlusse der Erklärung zur 4ten Bitte sich den getreuen Nachbaren anschließt, vor allen Dingen heutzutage — neue Bücher verstehen möchte. Ein geistreicher Bearbeiter der deutschen Literaturgeschichte sagt: Was der Deutsche auch in der einen Hand hält, in der andern hat er immer ein Buch und — wahrlich er hat vollkommen Recht. Die Deutschen sind so sehr das absolut lesende Volk, daß unter ihnen die Erfindung der Buchdruckerkunst eben so sehr eine Naturnothwendigkeit war, wie bei den Spinnen die Weberei und bei dem Biber die Wasserbaukunst. Wie mancher sterbende Greis faßt mit einer Hand schon die kalte, knöcherne Rechte des Todes, in der andern aber hält er noch ein Buch und Herr Clauren hat sich mit Selbstgefühl darauf berufen, daß seine Werke einem sterbenden Greise seine letzten Stunden versüßt haben. Lassen Sie uns in die Arbeitsstätte der Handwerker, in die Läden der Verkäufer, in die Putzzimmer der Damen und in die versteckten Ecken der Küchen und Kochstuben, einen Blick werfen, und überall finden wir neben der Arbeit auch das erquickende Buch, und das Lesen ist für den Deutschen so unentbehrlich als das Betelkauen für den Ostindier. Daher dürfen wir uns nicht wundern, wenn auch die deutsche Jugend nach den geistigen Arekanüssen die begierigen Hände eben so frühzeitig als unzeitig ausstreckt. Kaum hat der kleine Knabe die Entzifferung jener Zauberzeichen einigermaßen begriffen, welche man Buchstaben nennt, so überfluthet ihn die Masse der Jugendschriften, die namentlich in unserer freundlichen Weihnachtszeit den lieben Kleinen so unabsehbar viel Neues und Unerhörtes, Wunderbares und Abenteuerliches darbietet, daß den armen Kindern vor der Fülle dieser Herrlichkeiten eben so Sehen und Hören vergeht, wie dem Knaben Bogumil Goltz vor dem geöffneten Sacke eines Handelsjuden. — Es würde im allgemeinen ein Gewinn für die deutsche Literatur sein, wenn einem halben Tausend deutscher Autoren die drei Schreibfinger, durch eine wohlthätige Lähmung unbrauchbar würden, denn wir würden uns dann wenigstens so lange einer heilsamen Ebbe erfreuen, bis diese Herren mit der linken Hand schreiben gelernt hätten, und das könnten wir schon immer als ein Hall- und Jubeljahr dankbar hinnehmen; aber es wäre ein noch wichtigerer Gewinn, wenn irgend ein Menschenfreund insbesondere für die Jugend- und Kinderschriftsteller eine andre honorable und profitable Beschäftigung nachweisen könnte, als die, wodurch unsre kleinen Knaben und Mädchen schon in den Blüthentagen ihres Lebens zu Bücherverzehrungsmaschinen umgewandelt werden. Die Zeit, in welcher ein Knabe irgend eine Jugendschrift drei und vier mal las und sie so oft wiederholte, bis er mit den darin handelnden Personen recht eigentlich selbst umging, und von denselben denken und

reden lernte, diese Zeit ist verschwunden, seitdem unser Knaben ehe sie die Quinta erreichen, schon eine Bibliothek von Unterhaltungsschriften durchgelesen haben, die nicht viel kleiner ist, als die Bibliothek Kaiser Karl's des Großen. Es ist nicht meine Meinung, daß diese für die Jugend bestimmten Schriften, in denen man so gern das Nützlichbelehrende mit dem angenehm Unterhaltenden zu mischen versucht, an sich verfehlt, verkehrt und mißrathen seien. Im Gegentheil ist in diesem Gebiete grade Vortreffliches und Anerkennenswerthes geleistet worden. Aber es ist eben des Guten zu viel — und das verleitet nun eben dazu, daß die Kinder in einer Zeit, wo die Anschauung der Dinge selbst ihre beste Lehrerin ist, durch den Schatten der Dinge, durch das gedruckte Buch still und stumm sich unterhalten lassen, wobei sie beiläufig gesagt, bei der Gewöhnung des Auges über Worte und Zeilen flüchtig hinwegzuhüpfen, in der Regel das gute laut Lesen in demselben Maaße verlernen, in welchem der Catalogus der gelesenen Bücher anschwillt.

An den allzufrühzeitigen Anfang reihet sich dann die unzeitige Fortsetzung des Lesens; der Appetit für diesen Geisteskitzel ist einmal geweckt und die Leidenschaft für diese spirituelle Berauschung giebt der für die Spirituosa, so wenig nach, daß Enthaltsamkeits- und Mäßigkeits-Vereine in Rücksicht auf die Lectüre nicht weniger heilsam und nöthig sein dürften, als die gegen den Brandtwein. Da kann sich der schon mehr herangewachsene Knabe von Abällino und Rinaldini, von dem ewigen Juden oder von Eugen Aram, oder von irgend einer andern romantischen Person, durchaus nicht trennen; die Schularbeiten sind darüber bereits versäumt worden, auch noch die Schulstunden zu versäumen ist durch die Schulzucht erschwert; es wird also der theure Held, die unvergleichliche Heldin mit in die Schule genommen, wo sie freilich nur in heimlicher Verborgenheit sich halten müssen, damit nicht des Lehrers Hand, der seltsamen Theilung des jugendlichen Herzens, zwischen Zumpt oder Buttmann und solchem theuren Liebling der Phantasie ein gewaltsames Ende macht. Auch die weibliche Jugend ist von diesem Eifer in der Unterhaltungslectüre keineswegs frei, und wenn der Mangel an knabenhafter Keckheit die Verpflanzung derselben in Lehrstunden verhütet; so findet dagegen eine frühentwickelte weibliche List Gelegenheit genug, um manches Stündchen des häuslichen Lebens, ja vielleicht manches vom Schlafe abgebrochene Stündchen, verstohlen und heimlich dieser süßen Beschäftigung zuzuwenden.

Daß die Lectüre in Rücksicht auf das Warum und Was, auf das Wie und Wann des Lesens von unsrer Jugend größtentheils und mit nur wenigen, durch sorgsame Ueberwachung herbeigeführten Ausnahmen wirklich so betrieben wird, das dürfte sich aus der täglichen Erfahrung weit leichter beweisen als widerlegen lassen. Die Folge davon ist aber eine so ernste und bedenkliche, daß wir bei deren Darstellung kaum mehr zu einem ridendo dicere verum den Muth behalten. Es wäre ohnstreitig ein Fehlgriff, wenn wir den languor scholasticus, von dessen Erwähnung wir ausgingen, allein von dieser frühzeitigen und unzeitigen, von dieser heißhungrig flüchtigen Lectüre nichtiger, unpassender Bücher, herleiten wollten, nach denen Langeweile, Genußsucht und Eitelkeit die Jugend greifen lehrt; allein daß demselben aus dieser Quelle recht ansehnliche Zuströmungen zufließen, das werden wir jeden-

falls behaupten dürfen, denn durch jene Lectüre, wird des Jünglings Zeit verschwendet, sein Geist erschlafft, sein Styl verderbt, sein Dünkel genährt, seine Phantasie vergiftet; sein sittlicher Ernst untergraben und sein Wille entkräftet.

Wer sollte nicht, seit mein Landsmann Dr. Lorinser zuerst die bange Besorgniß aussprach, daß die Jugend in ihrem Studien-Eifer Leben und Gesundheit daran setzen müsse, wie der Soldat in der Feldschlacht; wer sollte nicht seit dieser Zeit die Klagen darüber bis zum Ueberdruß gehört haben, daß die Jugend mit Arbeiten überhäuft und überladen und daß ihr auch keine Spanne Zeit zur Erholung gegönnt sei! Da soll bald das Erlernen der Sprachen, bald das Betreiben der Mathematik, bald die pünktliche Schulordnung, bald die halbjährige Prüfung die Schlaffheit verschuldet haben, in welcher der heranwachsende Jüngling das Vergnügen des Lebens für den Zweck desselben ansieht und das Bereichern seines Geistes mit nützlichen Kenntnissen gewöhnlich nur einen Zeitverlust nennt. Da will der eine historischen Unterricht ohne Geschichtszahlen, der andre geographischen Unterricht ohne Ortsnamen, der dritte Sprachunterricht ohne Grammatik und der vierte einen mathematischen Cursus ohne die lästigen Beweise; um es nur der lieben lernenden Jugend in allen Stücken ganz bequem und leicht zu machen und um ihr die Wissenschaft wie die gebratenen Tauben des Schlaraffenlandes ohne Mühe in den Mund fliegen zu lassen. — Ein Gelehrter, dessen Name in diesen Provinzen gewiß noch lange mit hoher Achtung genannt werden wird, der ehem. Superintendent Dr. Albanus zu Riga, hat in seinen trefflichen Schulblättern (1813) ein höchst interessantes Bild von der Erziehungs- und Bildungsweise auf der Fürstenschule zu Grimma gegeben, wie er dieselbe in seiner Jugend, also vor etwa 70 Jahren, dort genossen. Für die richtige Zeichnung dieses Bildes bürgt die ganz ähnliche Schilderung in der Selbstbiographie des bekannten Pädagogen Dr. Dinter. Wahrlich die Anforderungen an den Fleiß der Schüler waren damals gewiß nicht geringer als heute; es wurde vielleicht nicht so vielerlei, aber das Erlernen der alten Sprachen, der Unterricht in der Religion, oder eigentlich in der Theologie und auch schon der Mathematik, wurde in einem Umfange und mit einer Gründlichkeit, und dabei in einer so starren, ungefälligen Form betrieben, daß die größeste Anstrengung dazu gehörte, um in der streng abgemessenen Zeit das Geforderte zu leisten. Und der würdige Albanus ist an diesen Jugendanstrengungen weder frühzeitig hingewelkt, noch geistig oder körperlich verkümmert, sondern es haben ihn gewiß Mehrere unter uns noch als geistesfrischen Greis gekannt und von seiner Geisteskraft die Anregung der eigenen empfangen. Aber in Grimma wurde deutsche Unterhaltungslectüre gar nicht geduldet, und würde manche bei den leeren Leseergötzlichkeiten vergeudete Stunde der pflichtmäßigen Arbeit nicht entzogen, so würde es wahrlich unsrer Jugend zur etwaigen körperlichen Erholung nimmermehr fehlen. Indeß das ist keineswegs die schlimmste Folge der Lectüre. Die durch dergleichen Leserei verlorene Zeit ließe sich, wenn auch nicht wieder zurückbringen, doch vielleicht durch verdoppelten Fleiß wiedererſetzen, so sehr dies auch auf Kosten eines geordnet fortschreitenden Studiums geschehen würde. Allein ein viel größeres Uebel ist es, daß durch

jene Lectüre der Geist völlig abgemattet und in einen Zustand versetzt wird, welcher dem gleicht, von dem unser Körper in Folge des Kohlendunstes sich gelähmt fühlt. Es ist keinem unbekannt, daß Kinder leiblich ungesund werden, sobald man sie mit unpassender Nahrung, besonders mit lauter Leckerbissen und Süßigkeiten auffüttert, und die Unvernunft, dies doch zu thun, weil das Kind nun eben darnach gelüstet, gehört im Allgemeinen zu den seltneren Erscheinungen. Aber ist denn der Geist nicht eben so wichtig, als der Leib und ist es weniger unvernünftig, wenn man zuläßt, daß die geistige Kraft durch den Genuß jener literärischen Leckereien gebrochen, und der Mensch für wahre gesunde Geistesnahrung unempfänglich und unfähig gemacht wird. Geräth der Tertianer nur erst in's Romanlesen, wie unausstehlich wird ihm dann jedes wissenschaftliche Buch, wie langweilig jede Lehrstunde; und setzt er jene geisterschlaffende Beschäftigung auch auf höheren Lehrstufen fort, so hat er gewiß den Sinn für die eigentlichen Studien verloren, ehe er sie noch beginnt.

Vielleicht aber, so meinen Manche, wird durch diese eifrige Beschäftigung mit der neueren Literatur, wie man diese Lesewuth nicht ungern euphemistisch betitelt, doch etwas gewonnen, was am Ende wichtiger ist, als der Sinn für strenge wissenschaftliche Bildung oder gar die sorgfältige Beschäftigung mit eigentlicher Gelehrsamkeit. Man kennt ja die beliebte Phrase, daß alles Unterweisen der Jugend nur die praktischen Zwecke des Lebens vor Augen haben müsse, und wenn man auch allbereits die allgemeinen Bildungsanstalten seltner mit der Zumuthung heimsucht, ihre Lehrpläne nach den speciellen Anforderungen der verschiedenen Berufsarten einrichten zu sollen; so gilt doch zuletzt eine gewisse Leichtigkeit im Ausdruck, neben einigen technischen und sprachlichen Fertigkeiten nicht Wenigen für das höchste Ziel der Bildung. Und jene Leichtigkeit im Ausdrucke, die zumal in unserer Zeit so wichtig ist, daß man sich im Besitze einer solchen phrasenreichen Suade zu großer Bedeutung vor ganzen Nationen hinaufschwatzen, auch wohl zu einem Aufsehen erregenden Tod wieder hinabschwatzen kann, lasse sich, so lautet die Meinung der praktischen Leute weiter, gewiß weit mehr und sichrer durch das Lesen deutscher Bücher, als durch das Studium der griechischen oder lateinischen Autoren gewinnen. Man achte aber nur sorgfältig auf die Schreibereien derer, die ihren Geist eben nur an dergleichen loser Kost genähret haben. Da begegnen wir nicht selten einer Erhabenheit des Styles, wie etwa in nachstehender Weise sich das Lob eines Dichters vernehmen läßt: „Kaum 16 Jahre hatten an der Haspel seines Lebens sich abgewunden, da stammelten die aus dem Saatkorn seines Herzens hervorströmenden Dichtungen schon Blicke der Liebe, da trank sein tiefes Gemüth die Flötentöne der Nachtigall, athmete melodisches Dichterfeuer und webte der Freundschaft Gluth in die Töne seines Gesanges"; oder die einem andern Dichter nachruft:

„Dir des Weltalls Spiegelleuchte,
Wo der Schöpfungstrieb entsteigt,
Der den Glanzpunkt zwar erreichte,
Aber nicht dem Tod entweicht."

Gewiß, zu leerem Bombast, zu sogenanntem blühenden Unsinn, zu gewaltsamen Verrenkungen des deutschen Satzbaues und andern unerquick-

lichen Verderbnissen des Styles giebt es keinen sicherern Weg als die gewöhnliche Weise der Lectüre.

Doch sie hat noch positivere schlimme Folgen, diese Lectüre, auf welche von Manchen ein so hohes Gewicht gelegt wird. Sie nährt vor Allem einen der Jugend ebenso übel anstehenden als verderblichen Dünkel. Der Inhalt der meisten dieser Bücher erfüllt die Köpfe mit den verkehrtesten Ansichten, zerrüttet den Sinn für die Pietätsverhältnisse des Lebens und treibt zu den maßlosesten und seltsamsten Emancipationsgelüsten. Sind nicht die Helden der gelesensten Romane junge Taugenichtse, voll Dünkel und Trotz, aber dabei Leute von der edelsten Qualität; sind es nicht Genie's, die alle Welt durch ihren Geist entzücken, während sie doch eben nie und nimmer sich mit dem Lernen befreundeten? wahrlich das sind Helden, an denen der natürliche Trotz der Jugend einen willkommenen Anhaltpunkt findet und als ein von solcher poetischen Kraft getragenes Gewächs die reichlichsten Früchte, die säuerlichsten Heerlinge trägt. Schon die Beschäftigung mit solchen Büchern, und noch mehr das eitle und leere Reden über dieselben hebt den jugendlichen Leser aus der Sphäre, der er entweder seinen Jahren oder seinen Kenntnissen nach angehört; und daher wird jeder aufmerksame Schulmann die Bemerkung gemacht haben, wie die eifrigsten Romanleser unter seinen Schülern auch grade diejenigen waren, welche gegen jede heilsame Schulzucht den keckſten Widerstand leisteten.

Und doch, wie nahe auch diese üble Folge grade den Schulmann angeht, sie mag für gering gelten, wenn wir eine andere traurigere Wirkung der gewöhnlichen Unterhaltungslectüre ins Auge fassen und bedenken, wie sehr sie gemeiniglich die Phantasie vergiftet. Dieses Uebel ist seiner Natur nach von der Art, daß wir es nur flüchtig andeuten können und nur bedauern müssen, daß grade in dieser Beziehung so wenig für die Jugend unbedenklich Geeignetes in unsrer Literatur vorgefunden wird. Das Uebel ist allerdings nicht ein Uebel unsrer Tage. Manche üppige Schößlinge einer in sinnlicher Lust sich weidenden Dichterphantasie, sehen wir ganz naturwüchsig schon im Parcival hervorschießen; in der derberen Zeit der Meistersänger zeigten sich ähnliche Erscheinungen in aller Rohheit eines rücksichtslosen Volkswitzes besonders in den ersten Anfängen des deutschen Drama, und als die pikanten Schriftsteller des siècle de Louis XIV. den deutschen Poeten als Sonne vorleuchteten, schrieben Lohenstein und Hoffmannswaldau als Dichter Dinge nieder, deren wirkliche Verübung sie in ihrem Amte als ehrbare Rathsherrn der Stadt Breslau wahrscheinlich mit dem Staupbesen bestraft haben würden. Allein alle diese schriftstellerischen Erzeugnisse blieben fern von der noch unverdorbenen Jugend und man hatte über dem gefährlichen Mißbrauch des falsch angewendeten Spruches: dem Reinen ist alles rein, die unleugbare Wahrheit noch nicht vergessen: daß man den Reinen doch nicht in den Schlamm stecken dürfe, wenn er rein bleiben soll.

Es wird aber in dem Schlamme der gewöhnlichen Unterhaltungslectüre nicht nur die Phantasie der jugendlichen Leser leiden, es wird zugleich auch ihr sittlicher Ernst untergraben. O wo soll denn das jugendliche Gemüth die Kraft hernehmen, um dem Wellenschlage leichtsinniger Grundsätze widerstehen zu können, der allmählig mit seinem

sanften Gemurmel die Stimme des Gewissens einschläfert. Höhlet gewaltlos der Tropfen den Stein durch öfteres Fallen, so hinterläßt die Lectüre durch öfteres Vorführen solcher Bilder, in denen die Sünde entschuldigt und das Laster liebenswürdig erscheint, dem Herzen des jungen Lesers um so sichrere Eindrücke, da der Stoff dieses Herzens noch weich und biegsam ist. Selbst unsre größesten Meister haben in dieser Beziehung uns manches höchst gefährliche Geschenk hinterlassen; und manche Pflanze, die von frommen Eltern, von treuen Lehrern und Seelsorgern aus göttlichen Saamen in das jugendliche Herz mit Mühe eingepflanzt und mit Thränen einer wahren Liebessorge zum Wachsthum getränkt war, ist nicht durch die Stürme des Lebens entwurzelt worden, sondern durch den giftigen Saamen einer verderblichen Lectüre verdorret.

Mit dem sittlichen Ernste weichet zugleich auch die sittliche Kraft. Der feste Wille zum Edlen und Guten wird gebrochen, jemehr eine Lectüre, wie die oben beschriebene, den Verstand verwirrt und die Herrschaft der Phantasie steigert. Schon das Traumleben, was so leicht aus dem Leseleben sich entwickelt, schon das Umhertreiben des Geistes in tausend ersonnenen Situationen und unter hunderterlei willkührlich zusammengestellten Charakteren, ertödtet den Sinn für die frische und unbefangene Auffassung des wirklichen Lebens. Da bemächtigt sich denn des irregeleiteten jugendlichen Herzens jener bittre Unmuth, jene widerliche Uebersättigung, jene eitle Selbstgenügsamkeit und jene Unzufriedenheit mit allen Einrichtungen, die den Verirrungen des jungen Phantasten entgegentreten; jene hochmüthige Verachtung verständiger Männer, denen das durch seine Lesereien verbildete Bürschchen den steten Vorwurf macht, daß man ihn nicht verstehen lerne; da entstehen jene Weltschmerzjünglinge, die an allem festen, auf ein kräftiges, besonnenes Wirken hingerichtetem Willen längst banquerot geworden sind. Und da setzt nun jener **languor scholasticus** eben durch die Einwirkung derselben Krystalle an, deren harte Flächen der Feile ernster Ermahnung ebenso wie der Erweichung durch Worte der Liebe den beharrlichsten Widerstand leisten.

Ist nun aber der Einfluß der Lectüre auf unsre Jugend ein so nachtheiliger, können wir uns dabei beruhigen, daß es so ist? Sollen wir nichts versuchen, diesem schädlichen Einflusse vorzubeugen, zu begegnen oder abzuhelfen?

Allerdings hat man zu diesem Zwecke schon mancherlei versucht. Man hat Verbote erlassen, daß der Schuljugend die öffentlichen Leihbibliotheken keine Bücher verabreichen sollen, aber dieses Verbot ist entweder offen übertreten, oder mit der größesten Leichtigkeit umgangen worden, und würde es auch noch so streng gehalten, kann denn nicht mancher Knabe schon in mancher Privatbibliothek finden, was ihm die Leihbibliothek versagte? Man hat unnütze Bücher weggenommen, aber doch immer nur, wenn man sie bemerkte. Man hat endlich Versuche gemacht, die Lectüre der Jugend zu leiten, und für Schüler dürfte die auf einem Gymnasio zu Königsberg eingeführte Weise, wonach jeder Schüler über alles was er seit seinem Eintritt in Tertia gelesen, ein genaues Tagebuch halten, sich Excepte anfertigen und darüber bei seiner Abiturienprüfung völlig Rechenschaft geben mußte, die frucht-

barste Art der Leitung erscheinen. Lehrer können hierin jedenfalls nur berathend zur Seite stehen, und wollten unsre Schüler den Rath befolgen, in jedem Monat nur ein belehrendes Werk (ich rechne dahin auch einzelne Aufsätze von geringerem Umfange, wie etwa Th. Abbt's Abhandlung vom Verdienst) und daneben ein Werk aus der schönen Literatur und über dieses Maaß hinaus durchaus nichts weiter, diese Sachen aber mit Nachdenken und Sorgfalt zu lesen; dann würde, wer so in Tertia zu lesen anfinge und ein solches Lesen bis zum Schlusse seiner Universitätsstudien fortsetzte, einen Schatz von wenigsten 200 guten Schriften kennen gelernt, er würde seinen Geist wahrhaft gebildet; er würde dabei allerdings als Jüngling der Fertigkeit entbehrt haben, über die neueste Romanenliteratur mitsprechen zu können; aber würde durch sein verständiges Lesen befähigt worden sein, einst als Mann dergleichen literärische Productionen, durch ein flüchtiges Ueberblicken richtig würdigen, das Gute als solches erkennen, das Schöne als solches wahrhaft genießen zu können.

Eltern und Erzieher vermögen hier jedenfalls weit mehr. Sie können bewahren, wo wir nur zu warnen im Stande sind, sie können behüten, wo wir nur berathen. Und wenn wir jederzeit uns bereit erklären, hinsichtlich der Lectüre unsrer Schüler mit unsrem Rathe nach unserer Kenntniß von der Literatur dieselben unterstützen zu wollen, so wird das doch nur dann heilsam wirken, wenn Sie, denen Gott diese jugendlichen Seelen als ihr köstliches Gut anvertraut hat, in der treuen Fürsorge für das wahre Wohl dieser Seelen, auch den Nachtheilen eine Wichtigkeit beilegen, die die Gesellschaft eines schlechten oder auch nur ungeeigneten Buches diesen Seelen bringen kann.

Besiegen aber kann das ganze böse Uebel, nur Ihr eigener fester und ernster Wille, meine lieben jungen Freunde, um derentwillen ja eigentlich hier gesprochen wurde. Erkennt der Jüngling den Werth seiner wahren Bildung, ist ihm sein zu Edlerem erschaffener Geist zu theuer, als daß er ihn in schaler Leserei ertödten, ist ihm seine für das Gottesreich berufene Seele zu werth, als daß er sie mit zeittödtender Phantasieergötzlichkeit verderben möchte; dann wird er von selbst sich unwillig abwenden von der Lectüre, die ihm nachtheilig werden könnte; und hat der Knabe, der über dieses Alles noch nicht zum reifen Nachdenken gekommen ist, hat er nur noch das herzliche Vertrauen gegen Eltern und Lehrer, daß sie es wahrhaft wohl mit ihm meinen, hat er noch den kindlichen Sinn der ihn in jedem Ungehorsam gegen deren Warnung und Verbot ein Unrecht gegen sich selbst erkennen läßt, o, dann wird bald die leere, fade und schlechte Leserei verschwinden; und dann wird an der Stelle des oft genannten languor aufs neue eine muntere geistige Frische, und ein selbstthätiger Eifer für die Wissenschaft erwachsen.

Sie aber, hochzuverehrende Anwesende, mögen es nachsichtig aufnehmen, daß ich den Wünschen für das Wohl unsrer Schüler, welche mir warm vom Herzen kommen, dadurch, daß ich sie in so zahlreicher Versammlung, bei so feierlicher Gelegenheit, laut aussprach, einen desto sicherern Zugang zu den Herzen, verschaffen wollte! Möge mich hierin meine Erwartung nicht täuschen, meine Hoffnung nicht trügen! Mein würde dann die Freude; unsrer Schüler aber würde die Frucht sein!

Im Namen des Generalgouvernements von Liv-, Ehst- und Kurland gestattet
(Nr. 134.) den Druck:
Dorpat, den 13. Aug. 1949. E. G. v. Bröcker, Censor.

Entwurf einer Satzlehre als Vorstufe zur Stylllehre.

Von Dr. Th. Thrämer.

Zu welchem Zwecke deutsche Grammatik müsse gelehrt werden, darüber 1.
ist man noch lange nicht so einig, als man sein könnte und sollte. Die Einen meinen, damit man richtig sprechen und schreiben lerne. Aber worin das Richtige bestehe, auf das der Lehrer sein Hauptaugenmerk zu richten habe, darin gehn die Ansichten wiederum gleich auseinander; dieser hält vor allem auf Erlernung der Rechtschreibung, jener auf richtige Bildung der Beugungsformen und auf Anwendung der rechten Fallform nach einem Verb oder einer Präposition, ein dritter vor allem auf Richtigkeit der Satzbildung und Satzverbindung — und demgemäß treibt der erste am ausführlichsten die Rechtschreibungs-, der andere die Flexions- und Rektions-, der dritte die Satz- und Stylllehre. — Die Anderen meinen, deutsche Grammatik müsse gelehrt werden, damit sich der Schüler, auch wenn er schon richtig sprechen und schreiben sollte, der in seiner Muttersprache vorhandenen Wort- und Satzformen bewußt werde und dieselben als in ein System gebracht anschauen lerne, das dem Systeme der Grammatiken anderer Sprachen ebenbürtig gegenüberzutreten vermöge. Noch andere sind der Ansicht, die Beschäftigung mit der Muttersprache müsse dazu dienen, dem Schüler die in derselben wie gleicherweise in jeder Sprache niedergelegten Denkgesetze vorzuführen, ihn einen praktischen Kursus der allgemeinen Denklehre durchmachen zu lassen. Noch Andere endlich stehn über allen diesen Parteien und behaupten, keine der Vorigen habe für sich allein Recht, der deutsche Sprachunterricht müsse gleicherweise alles drei berücksichtigen, den Schüler richtig sprechen und schreiben lehren, ihn sich der Eigenthümlichkeiten der Muttersprache bewußt werden lassen und überhaupt sein Beobachten und Denken am Stoffe der Sprache üben. Schade nur, daß die bei uns diesem Unterrichtszweige gewöhnlich so kärglich zugemessene Zeit so wenig ausreicht, ein solches dreifaches Ziel zu verfolgen! Wenn aber unter unseren Verhältnissen nichts anderes übrigbleibt, als sich auf eines jener drei Ziele als Hauptziel zu beschränken, so entsteht die Frage: Welches soll denn das Hauptziel des deutschen Unterrichtes sein?

Und da möchte ich mich denn doch dafür entscheiden, daß man das 2.
Hauptziel sein lasse, den Schüler zum richtigen und vollmächtigen Gebrauche seiner Muttersprache zu führen. Aber freilich nicht ein einseitiges Treiben des mehr Untergeordneten, wie der Rechtschreibungs-, der Flexions- und Rektionslehre — Fehler so einfacher Art lassen sich am besten bei der Verbesserung der schriftlichen Arbeiten abgewöhnen*) — sondern

*) Solches wird nach meiner Erfahrung am besten erreicht, wenn man sich 3.
nicht mit allen möglichen Sprachfehlern dieser niederen Art zu schaffen macht (wie in einem theoretischen Vortrage der Rechtschreibungslehre ꝛc. geschehn müßte), als vielmehr nur mit den in den Aufsätzen der Schüler gerade zu Tage kommenden Verstößen; diese läßt der Lehrer etwa von drei Schülern in drei Aufsatztagebüchern, demeinen für die orthographischen, dem anderen für die Wortbildungs- und Wortbeugungs-, dem dritten für die Rektionsfehler, von Stunde zu Stunde mit Bemerkung des Namens des Schuldigen aufzeichnen, und bringt dieselben dann

vielmehr die Unterweisung in der Styllehre ist es, die den Schüler zur eigentlichen Sprachmündigkeit zu führen im Stande ist. Ich verstehe unter Styllehre nicht das, was man früher Rhetorik zu nennen pflegte. Wohl entsinne ich mich noch aus meiner Jugendzeit dieser Art Anweisung zur Anfertigung von Aufsätzen — sie brachte sehr viel Logisches und Poetisches vor, indem sie uns nach dem Schema des quis, quid, ubi Anleitung gab zum Sammeln und Ordnen von Gedanken über irgend einen beliebigen oder mißliebigen Gegenstand, demnächst aber uns auf die unabsehbare und nach unserem Geschmacke langweilig dürre Aue der Tropen und Figuren führte, damit wir unseren von Natur etwas mageren Styl daselbst gleichsam aufmästen sollten*); nicht aber entsinne ich mich, aus diesem Unterrichte irgend etwas für den richtigen und sicheren Gebrauch der Sprache selbst gewonnen zu haben. Der Hauptzweck der Styllehre, wie ich sie fasse, ist der, die Sätze und Perioden richtig und schön bauen zu lehren. Um jedoch solches lehren zu können, bedarf sie dessen, daß der Schüler schon gelernt habe die Sätze und Satzverbindungen in ihrem Baue (d. h. nach ihrer Gliederung und deren Bezeichnung mittels Form und Stellung) richtig aufzufassen und zu verstehn; solche Anleitung aber gibt wiederum die Satzlehre, indem sie solche Redeganzen zerlegen (analysiren) und mannigfaltig umformen lehrt, wobei sie zugleich soviel möglich auf den historischen und den psychologischen Grund der beobachteten Spracherscheinungen hinweist.

4. Hat die Satzlehre in unserem deutschen Sprachunterrichte hauptsächlich diesen Zweck, für die Styllehre eine Vorbereitung zu gewähren, dann freilich entspricht die Art und Weise, wie sie in den meisten Leitfäden behandelt wird, demselben wenig, denn zu sehr wird sie als Selbstzweck und in einem dem gemäßen Umfange behandelt, als daß wir nicht, wenn wir jenen Anleitungen folgen, bei der in unseren Schulen dem deutschen grammatischen Unterrichte zugemessenen Zeit erst sehr spät zu der Styllehre selbst gelangen sollten, welche wie gesagt doch das eigentliche Ziel des deutschen Unterrichtes sein muß. Insofern scheint es gerechtfertigt, wenn trotz der großen Menge der vorhandenen Leitfäden und Lehrbücher zum Unterrichte in der deutschen Sprache und insbesondere Satzlehre im Folgenden ein Versuch mitgetheilt werden soll, die deutsche Satzlehre, nicht als Sprachdenklehre, auch nicht

---

nach diesen Aufzeichnungen von Zeit zu Zeit unter Hinweisung auf die Hauptgesetze der Wortbildung und -Beugung zur Sprache. Dadurch entsteht allmählig eine Theorie im Bewußtsein des Schülers, und was noch wichtiger, es entsteht unter den Schülern ein Wetteifer im Ablegen der sogenannten groben Fehler, indem keiner seinen Namen in dem allgemeinen Tagebuche angemerkt wissen möchte, ein Wetteifer, wie er durch die Durchnahme einer ausführlichen Rechtschreibungslehre, ausführlicher Deklinations- und Conjugationsschemata, die nur für den Unterricht in einer fremden Sprache passen, und das Opfer besonderer Lehrstunden zu diesem Zwecke nicht erreicht wird, wenn auch der Lehrer für sein Privatstudium an diesen Dingen noch so großes Interesse finden sollte. Daß aber in Tertia oder Sekunda das aus diesem Gebiete gelegentlich Gegebene einmal in eine wissenschaftliche Uebersicht zusammengefaßt werde, wenn Zeit dazu vorhanden ist, dagegen habe ich natürlich nichts einzuwenden.

*) Noch im J. 1841 wußte Günther seiner Streitschrift „über den deutschen Unterricht auf Gymnasien" keine nothwendigeren Beilagen beizugeben, als nächst einem Auszuge aus Grimms deutscher Syntax auf 61 S., der von eigentlicher Styllehre nichts enthält, eben eine „Erklärung der Tropen und Figuren" auf 83 S.

als eingehende, geschichtlich wie psychologisch sich begründende Betrachtung der Eigenthümlichkeiten unserer Sprache, sondern vornämlich als Vorstufe zur Stylllehre als der Lehre von der höheren Sprachrichtigkeit und nach dem Maße der Zeit zu behandeln, wie solche auf unseren Schulen diesem Unterrichtszweige eingeräumt zu werden pflegt.

Es ergibt sich aus dem angedeuteten Zwecke, daß es mir in der beabsichtigten Satzlehre vor allem darum zu thun sein wird, gewisse grammat. Begriffe festzustellen, deren geläufige Kenntniß für die Entwickelung der Regeln der Stylllehre vornämlich Noth thut. Was die für jene Begriffe gewählte Benennung anlangt, so habe ich allerdings mit Bedacht gewählt*), allein da ich die Art der Benennung nicht gerade für die Hauptsache halte, so bin ich in dem Punkte auch nicht gerade schwierig; zieht einer für seinen Gebrauch eine andere Benennung der von mir vorgeschlagenen vor, so mag er es thun — mir genügt für diesen Abriß, wenn ich bald darüber bin verstanden worden, welcher grammatische Begriff von mir je eben gemeint ist. Auch gehe ich nicht so sehr darauf aus, das wissenschaftliche System der grammatischen Begriffe aus dem Gebiete der Satzlehre als solches und in seiner Vollständigkeit zu geben, als es mir eben nur um eine übersichtliche Zusammenstellung derjenigen Begriffe zu thun ist, welche nach meiner Unterrichtserfahrung in der Stylllehre wesentlich in Anwendung kommen. 5.

---

*) Gewisse Grundsätze müssen Einen bei der Wahl der grammat. Kunstausdrücke allerdings leiten; sie lassen sich in folgende Punkte zusammenfassen. 6.

1) Ist im Allgemeinen ein deutscher Ausdruck (wie „beigeordnet") einem fremden (wie „coordinirt") vorzuziehn (namentlich wofern er sich durch sich selbst erklärt), wenn ich gleich nicht der Meinung bin, daß man so streng alle Fremdwörter, die in der Sprachlehre einmal eingebürgert sind (wie „Verb, Adverb" 2c.), zu vermeiden habe.

2) Ist ein einfaches Wort einem zusammengesetzten, ein kürzeres einem längeren vorzuziehn, sowohl weil es schon an sich zum Gebrauche geschickter, als auch weil es zu Zusammensetzungen, Ableitungen mehr geeignet ist, wie deren oft aufs neue nöthig werden. Darum ist der Ausdruck „Adjekt" dem Ausdrucke „entfernteres Objekt" oder „Sachobjekt", ebenso der Ausdruck „Stand" dem Ausdrucke „Satzglied" vorzuziehn, denn z. B. von dem Worte Stand lassen sich mannigfaltige Zusammensetzungen und Ableitungen, wie: Standverhältnisse, Unterstände, Beistände, beiständige Adjektiva 2c. mit Leichtigkeit bilden, wogegen sich Bildungen wie: Satzgliedverhältnisse, Untersatzglieder, Beisatzglieder, beisatzgliedliche Adjektiva schwerfällig machen; eben so ist der Ausdruck „ein Objektadjektverbum" mit viel größerer Leichtigkeit zu brauchen als der Ausdruck „ein Verb mit einem Objekt der Person und einem der Sache" oder „mit einem näheren und einem entfernteren Objekte." 7.

3) Ist darauf zu achten, daß nothwendig gewordene neue Ausdrücke sich an schon gangbare und deren Form und Weise anschließen. Hat man schon „Subjekt und Objekt", so fügt sich diesen der Ausdruck „Injekt und Adjekt" leichter an, als der Ausdruck „Terminativ, Genitivobjekt" und Aehnliches. Am deutlichsten springt das Bedürfniß, wo entsprechende Ausdrücke zu wählen seien, in die Augen, wenn man sämmtliche Kunstausdrücke tabellarisch ordnet; es scheinen aber nur wenige Grammatiker sich eine solche streng tabellarische Rechenschaft über ihre Wahl der Ausdrücke und überhaupt über ihr Thun und Treiben abgelegt zu haben, und daher denn oft die mancherlei Inconvenienzen in ihren Lehrbüchern. 8.

4) Hat man Ausdrücke zu vermeiden, durch welche beim Schüler falsche Vorstellungen entstehen; ein solcher ist z. B. der Ausdruck „abgekürzter Satz", weil der Schüler nun nicht anders denkt, als daß er aus der Form des vollständigen Nebensatzes durch Abkürzung hervorgegangen sei, während doch nicht allein jene Form entschieden die ältere Form des Nennsatzes (mit „daß") gewesen ist, sondern auch in einzelen Fällen neben derselben gar keine vollständige Form des Satzes vorhanden ist. 9.

10. Ein Anderes, Wichtigeres ist aber noch, worüber wir uns vorläufig zu verständigen haben, nämlich über den eigentlichen Zweck eines Leitfadens (wie ich im Folgenden einen solchen im Umrisse zu geben beabsichtige), und auf welche Weise dem Zwecke gemäß ein solches Lehrhilfsmittel müsse eingerichtet sein. Erstlich die Frage: Ist ein Leitfaden zunächst für den Lehrer oder für den Schüler bestimmt? Die Meinung einiger scheint dahin zu gehn, daß er zunächst für den Schüler bestimmt, einen Text enthalten solle, der diesem näher und ausführlicher zu erklären sei. Ja manche gehn so weit zu behaupten, der Leitfaden müsse in der Art abgefaßt sein, daß der Lernende auch zur Noth des Lehrers entbehren und sich selbst daraus belehren könne; sie begründen diese Meinung folgendermaßen. „Mancher Schüler sei zuweilen zu Versäumnissen genöthigt, mancher habe auch wohl zwischendurch nicht aufgemerkt, mancher schwächere Kopf manches vergessen; diese alle bedürften eines Buches, mit dessen Hilfe sie das Versäumte nachholen, die bei einem systematischen Lehrgange um so empfindlichere Lücke ausfüllen könnten — ja es sei billiger Weise auch auf den Eifer derjenigen Rücksicht zu nehmen, welche das Schulbuch noch im späteren Leben zu benutzen und sich daraus in einzelen Fällen Raths zu erholen, sowie auf die schwachen Lehrer, die, ohne noch des Lehrstoffes vollkommen Herr zu sein, doch in dem Gegenstande zu unterrichten oder Nachhilfe zu ertheilen wünschten, die Rücksicht nämlich, daß sie in den Gegenstand sogleich sich hineinzufinden und jeden auch etwa einzeln nachgeschlagenen §. schon möglichst an und für sich zu verstehen im Stande seien." Es würde zu weit führen, auf die Widerlegung dieser Meinungen einzugehn, zumal da sie sich schon zum Theil durch sich selbst widerlegen. Durch solches Schielen auf vereinzelte und zum Theil innormale Fälle, wo einer sich einmal selbst zu belehren wünscht, nun gar wenn sie außerhalb des Schulkreises liegen, verliert man den nächsten, den eigentlichen Schulzweck aus dem Auge, und ladet der Schule statt kurzer, d. i. übersichtlicher und billiger Leitfäden nur wieder dickleibige Lehrbücher auf, wie wir in der Beziehung namentlich schon mit Rechenbüchern und russischen Grammatiken gesegnet sind. Der Lehrer hat bei einem solchen Lehrbuche, wenn er es streng gebrauchen will, eigentlich nichts weiter zu thun als von Stunde zu Stunde einen Abschnitt aufzugeben und abzufragen *); hält er sich aber von einem solchen mechanischen Verfahren frei, (was bei geistlosen oder bequemen Subjekten kaum der Fall ist), so ist doch wiederum der Schüler seinerseits geneigt, es mit dem Versäumen von Lehrstunden wie mit dem Aufmerken während des Unterrichtes leichter zu nehmen, in der Meinung, er könne es ja doch immer noch aus dem Lehrbuche nachholen. — Meiner Meinung nach ist ein Leitfaden zunächst für den Lehrer bestimmt, als ein Hilfsmittel, eine Erleichrung, theils um seinen Gang zu regeln, theils und vor allem, um ihn das rechte Maß, den rechten Zuschnitt im Verhältnisse zu der Zeit, über die er zu verfügen hat, treffen zu lassen. Ein älterer Lehrer bildet sich wohl selbst

*) Mit der naivsten Unbefangenheit spricht dies Heyse in der Vorrede zu seinem Leitfaden aus, „fehle es dem Lehrer, besonders in Gelehrtenschulen, an Zeit, jeden Abschnitt des Leitfadens in der Schule selbst lesend und erklärend durchzugehn, so werde er seinen Zweck schon erreichen, wenn er seinen Schülern zur Pflicht mache, sich zu Hause gehörig auf denselben vorzubereiten, so daß der Abschnitt in der darauf folgenden Lehrstunde nur frageweise durchgegangen werden dürfe."

mit der Zeit seinen Lehrgang, entwirft sich seinen Leitfaden und die Vertheilung des Stoffes auf die Zeitabschnitte, ein jüngerer wird aber mit Dank annehmen, was ihm Andere als aus mehrjähriger Erfahrung erprobt etwa bieten mögen. Also für den Lehrer zunächst ist der Leitfaden da, und der Schüler kann bei gutem Unterrichte auch wohl eines in seinen Händen befindlichen gedruckten Leitfadens entbehren, wenn er sich nur aus dem Verlaufe der Unterweisung einiges schriftlich anmerkt. Ein Leitfaden kann aber auch für den Schüler nützlich werden (und darum kann man mit in Rücksicht auf die Schüler Leitfäden drucken lassen und gibt ihnen solche in die Hände), indem er dem Lernenden das eigene schriftliche Anmerken*) erspart und Anhaltspunkte für die Erinnerung an das, was ihm der Lehrer auseinandergesetzt, an die Hand gibt.

11. Aus dem Gesagten folgt zugleich, welche Form und Fassung eines Leitfadens die zweckmäßigste sein wird. Unbedingt doch wohl die übersichtlichste, also — die tabellarische Form. Bei dieser übersieht nämlich der Lehrer am leichtesten das Gebiet dessen, was er mit dem Schüler durchzumachen hat, und wird daher am besten mit seiner Zeit zu Rathe zu gehn wissen. Dieselbe Form ist es aber, die sich gleichermaßen am besten für den Schüler eignet, zunächst als Anhalt für das Gedächtniß und somit als Grundlage für Wiederholungen, zugleich aber aus dem Grunde, weil sie ihn nirgends allein am Einzelen haften, sondern immer zugleich dessen Stellung in der Gesammtgliederung ins Auge fassen und damit auch des Ganges, des letzten Zieles des Unterrichtes sich bewußt werden läßt, was sowohl für das Verständniß des Lehrgegenstandes an sich, als auch für die geistige Entwickelung des Lernenden überhaupt von größter Wichtigkeit ist. Damit die Tabelle aber nicht gleich als ein Fertiges vor ihn trete, das ihn mit seiner Mannigfaltigkeit vielleicht überladet und verwirrt, so ist es nothwendig, dieselbe vor seinen Augen entstehen, ihn an deren Entstehung gleichsam theilnehmen zu lassen. Nicht also verweise man den Schüler gleich auf den Inhalt der vorgelegten Tabelle des Leitfadens, sondern man lasse ihn nur ein größeres Blatt vorläufig mit den Rubrikstrichen der gedruckten Tabelle versehn und dann die Rubriken, so wie der Unterricht allmählig fortschreitet, nach Anleitung des Leitfadens ausfüllen; eine so allmählich sich füllende Mustertabelle, mit größerer Schrift geschrieben, hänge zugleich immer allen Lernenden als Wandtafel vor Augen, damit der Lehrer beim Unterrichte mit Hilfe derselben auf die betreffenden Stellen zurück- und vorausweisen könne. Wie lebendig der sonst meist als trocken verrufene systematische Unterricht in der Sprachlehre insbesondere der Muttersprache bei dieser Weise werden könne, davon will ich hier nicht aus eigener Erfahrung reden, sondern Erfahrungen der Art selbst zu machen einem jeden überlassen, der es einmal auf diese Art zu versuchen das Interesse gewinnt. Soviel nur sage ich, hier kommt nichts von einem Vorkauen und Breittreten eines etwanigen Lehrtextes vor, der vielleicht schon an sich ganz verständlich ist, alles kommt vielmehr auf das lebendige Wort des Lehrers an, und an diesem wird daher auch der Schüler mit voller Aufmerksamkeit hängen. Auch wird der Lernende nicht schon Beispiele in großer Zahl zusammengestellt

*) Von eigentlichem Diktiren dürfte ohnehin nirgends in der Schule die Rede sein.

finden, so daß ihm auch in der Beziehung schon gleich alles Aufmerken und Forschen erspart wäre, sondern er wird sie sich aus dem beim deutschen Sprachunterrichte jederzeit als Hilfsmittel zu brauchenden deutschen Lesebuche selbst zusammensuchen müssen, damit auch in dieser Beziehung Selbstthätigkeit stattfinde und der Schüler sich gewöhne, was er auch lese, immer zugleich und natürlicher Weise mit grammatischem Bewußtsein zu lesen*). Wenn ich nun im meinem Versuche eines Leitfadens zwischen den Tabellen doch noch immer einigen Text gebe, so wird im Voraus zu erkennen sein, daß selbiger nicht für den Schüler bestimmt ist (wenn auch dieser darauf zuweilen mit Nutzen kann hingewiesen werden), sondern daß ich mich damit zunächst an den Lehrer selbst wende. Zumeist werden es Bemerkungen methodologischen Inhaltes sein, aber wie es in solchem Falle nicht anders sein kann, mit starker polemischer, wie apologetischer Färbung. Leider erfährt man in den gewöhnlichen Leitfäden für den Sprachunterricht nichts davon, wie es andere Sprachlehrer machen, und was für Gründe den Vf. bewogen haben, von dem Verfahren Anderer, gar vielleicht von dem Gemeinüblichen abzuweichen; schlecht und recht gibt ein jeder seinen Text, als ob alles sein Eigenthum und als ob kein anderes Verfahren möglich und zur Wahl zu stellen sei. Ich denke, es wird, wenn mein Leitfaden anders Beifall findet, nicht die unwillkommenste Leistung desselben darin bestehn, daß auch über das Verfahren und die etwanigen Verdienste Anderer geschichtlich berichte wird, wie solches in Bezug auf den sogen. etymologischen Theil der deutschen Grammatik auch schon OL. Santo in seinen verdienstlichen „Vorschlägen zu einer übereinstimmenden, einfachen und leicht übersichtlichen Bezeichnung der deutschen Declinationen und Conjugationen (Dorpater Schulprogram v. J. 1847) gethan hat. Gleicherweise will ich verzeichnen, welche passenden Uebungsaufgaben in den verschiedenen Leitfäden etwa zu den betreffenden Abschnitten sind in Vorschlag gebracht worden.

12. Was schließlich die Gliederung des im Leitfaden vorgeführten Lehrstoffes der Satzlehre in Lehrgänge oder Kurse betrifft, so habe ich mir die Sache so gedacht. In den vier unteren Klassen des Gymnasiums soll deutscher grammatischer Unterricht ertheilt werden; es komme mithin auf Tertia und Sekunda die Styllehre, auf Quinta und Quarta die Satzlehre; diese gliedere sich aber in Bezug auf die beiden unteren Klassen in der Art, daß in Quinta erst eine allgemeine Uebersicht satzlehrlichen Begriffe und Ausdrücke gegeben, derselbe Gegenstand darnach in Quarta wiederholt, durch Aufgaben (namentlich in Bezug auf die mannigfaltigen Umformungen des sprachlichen Ausdruckes) im Bewußtsein befestigt und zu fertiger Handhabung gebracht, so wie endlich durch die in dieser Klasse in den Vordergrund tretende Hinweisung auf die Eigenthümlichkeit und Regel der deutschen Ausdrucksweise zum Abschlusse gebracht werde. Zerfällt nun die Satzlehre natürlicher Weise in die zwei Hälften, die Lehre von der Gliederung des Satzes und die Lehre

*) In Rücksicht auf solchen zum Theil zergliedernden Gebrauch des Lesebuches ist es nothwendig Lesebücher zu wählen, wo bei prosaischen wie poetischen Stücken die Zeilen (etwa von 5 zu 5) numerirt sind, wie es z. B. in K. E. P. Wackernagels Auswahl deutscher Gedichte und in Kurz Handbuch der deutschen Poesie und Prosa geschehn ist.

von der Gliederung der Satzverbindungen, so ist damit zugleich bei der Vorschrift eines einjährigen Lehrkursus für jede Gymnasialklasse die Theilung des Lehrstoffes für beide Jahreshälften gegeben. Zu einer solchen Gliederung des deutschen grammatischen Unterrichtes gemäß den verschiedenen Klassen passen auch die betreffenden Bestimmungen unseres neuen Gymnasiallehrplanes, die statt der dahin bezüglichen Vorschriften des Schulreglements vom J. 1820, laut welcher bekanntlich ein besonderer systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik auf keiner öffentlichen höheren oder niederen Schule stattfinden sollte, nunmehr einen besonderen Lehrgang der deutschen Grammatik durch die vier unteren Klassen des Gymnasiums hindurch ausdrücklich vorzeichnen; es sind nämlich diese neueren Bestimmungen in Wesentlichen von mir selbst in Vorschlag gebracht worden zu der Zeit, als ich noch Oberlehrer des deutschen Lehrfaches am Dorpater Gymnasium war und in unserer Konferenz der neue Lehrplan berathen wurde. Was aber die Kreisschulen von zwei Klassen anlangt, so wäre der Gymnasiallehrgang des Unterrichtes in der deutschen Grammatik dahin abzuändern, daß die Satzlehre in der unteren, die Styllehre in der oberen Klasse durchgenommen würde, eine Vertheilung des Lehrstoffes, welcher der neue Lehrplan für die Kreisschulen gleichfalls nicht entgegensteht.

Ich habe mein Lehrverfahren in Betreff der deutschen Satzlehre den übrigen Sprachlehrern an den öffentlichen Schulen in Dorpat, die zu diesem Zwecke zu einem sogenannten Sprachabende zusammengetreten sind, vorgelegt, und es hat dasselbe ihre Billigung erfahren, ja zum Theil den Wunsch erweckt, es möchte mein Entwurf als Grundlage zu einer soviel möglich übereinstimmenden Behandlung der Satzlehre sämmtlicher Schulsprachen benutzt werden. Mögen denn auch die übrigen Sprachlehrer unserer Provinzen prüfen, ob er sich dazu eigene, und darüber ihre Meinung aussprechen, sowie Zurechtstellungen und Ergänzungen nicht vorenthalten. Jedenfalls aber möchte ich nicht schließen, ohne den Wunsch auszusprechen, daß die Lehrer der verschiedenen Sprachen doch die Angelegenheit der Parallelgrammatik ernstlicher vornehmen wollten, damit die Verwirrung endlich aufhöre, die in den jugendlichen Köpfen durch die bisher so verschiedenartige Behandlung der Grammatik der einzelen Sprachen angerichtet wird. Wie merklich aber ein solcher Sprachabend, wie er in Dorpat seit längerer Zeit besteht, zur Einigung im Lehrverfahren führe, ungerechnet die mannigfaltige Gelegenheit zu gegenseitiger erfreulicher Verständigung und Belehrung, das werden alle die Lehrer der verschiedenen Sprachen bezeugen können, welche an jener Besprechung bisher theilgenommen haben.

13*).

---

*) Auf §. 13 folgt in diesem Entwurfe §. 20, und auch im Folgenden sind Lücken in der Reihe der §§. gelassen, theils um für diejenigen, welche sich etwa dieses Leitfadens bedienen wollen, vorläufig Zahlen zur Einschaltung von Zusätzen für den eigenen Gebrauch freizulassen, theils um eine etwanige spätere Ueberarbeitung möglich zu machen, bei welcher nicht gleich die ganze bisherige Bezifferung der §§. braucht verändert zu werden.

Satzlehre.

Eintheilung der Satzlehre.

20. Uebersicht der Eintheilung.

Einleitung: Von den Gliederungsverhältnissen im Allgemeinen und von den Redeganzen, deren Gliederung soll zur Anschauung gebracht werden.

Die Redeganzen.

A. Der Satz (mit seinen Gliedern, den Ständen).	B. Die Satzinnung mit ihren Gliedern, den Sätzen).	
a. Die Stände im Verhältnisse der Abstufung.	a. Die Sätze im Verhältnisse der Abstufung.	A. Abstufung.
b. Die Stände im Verhältnisse der Gleichstufung.	b. Die Sätze im Verhältnisse der Gleichstufung.	B. Gleichstufung.

Die Gliederungsverhältnisse.

Rechtfertigung der Eintheilung.

21. Obige Eintheilung der Satzlehre ist eine sogen. Kreuztheilung, d. h. sie entsteht dadurch, daß sich zweierlei Art Eintheilung kreuzt, deren jede auf einem anderen Eintheilungsgrunde beruht, die eine, welche die verschiedenen Redeganzen (Satz, Satzinnung), die andere, welche die verschiedenen Gliederungsverhältnisse (Abstufung, Gleichstufung) aufzählt.

22. Von diesen Gliederungsverhältnissen redet aber die Einleitung zuvor im Allgemeinen, insofern dieselben bei jeglicher Gliederung eines Ganzen in Anwendung kommen und daher als ein Kapitel aus der Logik auch schon ohne besondere Beziehung auf die Redeganzen können behandelt werden, und führt nur demnächst an, wie viele solcher Redeganzen seien, deren Gliederung in der Satzlehre in Betracht kommen könnte. Alsdann erst wird die Anwendung der gewonnenen allgemeinen Kenntniß von den verschiedenen möglichen Gliederverhältnissen auf die beiden vorhandenen Redeganzen und ihre Glieder gemacht, und es theilt sich die Satzlehre demgemäß selbst in zwei Abschnitte, jeden mit zwei Unterabtheilungen, wie solches die obige Tabelle zeigt.

23. Gibt es nun anders wirklich nur zwei Redeganze, die in der Satzlehre in Betracht kommen können, sowie andererseits zwei Hauptgliederungsverhältnisse, so folgt auch daraus, daß die gegebene Eintheilung

der Satzlehre die einzig richtige, natürlich sich ergebende ist. Sie ist aber zugleich für die Anwendung im Unterrichte äußerst bequem, sowohl wegen ihrer Einfachheit und Ueberschaulichkeit, als auch weil sie die Vertheilung des Stoffes in zwei Hälften gemäß den zwei Halbjahren des für unsere Schulen vorgeschriebenen Jahreskursus zuläßt. — Ob die von mir vorgeschlagene Eintheilung der Satzlehre aber die richtige, natürlicher Weise sich aus dem Stoffe ergebende sei, wird sich am deutlichsten herausstellen, wenn man sie mit den von Anderen befolgten Eintheilungen vergleicht, wie ich solche nunmehr vorführen will.

Von anderen deutschen Grammatikern befolgte Eintheilungen der Satzlehre.

Kaum einer der deutschen Grammatiker stimmt in der Eintheilung 24.
der Satzlehre mit dem anderen auch nur im Allgemeinen ganz überein. Es würde daher zu weit führen, wenn ich alle in Anwendung gebrachten Eintheilungen berücksichtigen wollte; mir scheint genug, wenn aus jeder Schule Einer oder ein Paar als Vertreter der Uebrigen angeführt werden. Ich zähle solcher Schulen und Richtungen aber im Wesentlichen fünf *).

I. Die etymologistische Schule seit Gottsched und Adelung. 25.
Sie wendet in ihren Lehrbüchern nach dem Muster der alten latein. Grammatiken ihr Hauptaugenmerk auf die Wort- oder Formenlehre (den sogen. etymolog. Theil der Grammatik), auf die Unterscheidung der Wortarten, auf Paradigmen deutscher Deklinationen und Konjugationen, auf Verzeichnisse sogenannter Anomala aller Art, auf die poetische Verzierung der auswendigzulernenden Reihen der Präpositionen, Adjektiva und Verba, die den Akkusativ, Dativ oder Genitiv regieren, und kommt ganz spät und obenhin, gleichsam wie ungern auf die Satzlehre zu sprechen **). Ich führe aus der langen Reihe dieser Grammatiker bis Heinsius

*) Man vergl. meinen Versuch einer „Geschichte des deutschen Sprachstudiums 26.
und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation. Reval u. Leipzig, 1848. Es wird wohl kaum nöthig sein zu bemerken, daß ich den Unterschied jener Schulen nicht so fasse, als ob, wer sein Hauptaugenmerk aufs Historische gerichtet, vom Logischen oder Psychologischen gar keine Notiz nähme u. s. w. Haben auch ursprünglich die verschiedenen Schulen ihren Weg allerdings mehr mit einer gewissen Einseitigkeit verfolgt und sich somit schärfer geschieden und unterschieden, so haben sie doch in späterer Zeit die Ergebnisse ihrer verschiedenartigen Forschungen mehr gegen einander ausgetauscht. Dies ist jedoch wiederum auch nicht in der Art geschehen, daß der Unterschied ganz und gar verwischt wäre; immer noch läßt sich Kern und späterer Zuwachs unterscheiden, und nur bei den Eklektikern oder sogen. Vermittlern geht oft alles wunderlich durch einander, womit beiläufig bemerkt nichts gegen das Streben nach organischer Einigung der verschiedenartigen sprachwissenschaftlichen Elemente soll gesagt sein.

**) Die Grammatiken dieser Schule sind es insbesondere gewesen, welche den deutschen Sprachunterricht in den Ruf des Mechanismus, der Unlebendigkeit, Langweiligkeit und zum Theil selbst Nutzlosigkeit gebracht haben, welchen er leider noch beim großen Haufen hat.

und Heyse († 1828) nur diesen letzteren an, der in seinem Leitfaden in 14 Abschnitten auf 98 S. die Etymologie in oben bezeichneter Weise, und darnach im 15ten Absch. auf 7 S. die gesammte deutsche Syntax so lückenhaft und confus wie trocken abhandelt.

27. II. Die historische Schule seit ungef. 1820, die der Erforschung des gesammten Sprachgebietes nicht auf Grundlage des simplen Sprachgebrauches und gelegentlicher Gedanken über denselben, sondern auf Grundlage der historischen Ausbildung unserer Sprache und ihrer Beziehungen zu anderen verwandten Sprachen ihre Bemühungen zuwandte. Auf eine neue logische Gliederung des für die Sprachlehre gesammelten neuen Stoffes ging sie nicht gerade aus, sondern lehnte sich meist an die aus der alten latein. Grammatik*) überkommene Ordnung der loci, d. h. lose verbundener, in ziemlich willkürlicher Zahl und Folge sich ablösender Abschnitte, in die der Stoff nach einer gewissen Ähnlichkeit zusammengestellt wurde. Von Grimm selbst, dem Haupte dieser Schule haben wir keinen Leitfaden für den Unterricht, wohl aber haben Andere versucht, den von ihm gewonnenen grammatischen Stoff für diesen Zweck zuzurichten**). Ich habe aus der Zahl derselben zwei gewählt. 1) Horn, OL. am Gymn. zu Rastenburg (Gramm. der neuhochdeutschen Sprache auf histor. und logischer Grundlage. Königsberg, 1837), sein wesentliches Verdienst besteht in fleißiger Berücksichtigung der historischen Forschungen, während ihm die Behandlung der Satzlehre auf logische Grundlage zu gründen nicht recht geglückt scheint, indem er dabei mehr eklektisch als kritisch verfahren ist, also durchgreifende Logik eigentlich nicht zu seinem Principe gemacht hat. 2) Dr. Weigand, Lehrer an der Realsch. zu Gießen (Kurze deutsche Sprachlehre. Mainz, 1838 — und später ausgezeichnet durch sein Wörterbuch der deutschen Synonymen), gehört dem Schmitthennerschen Zweige der histor. Schule an.

28. III. Die logische Schule seit Herling und Becker (gleichfalls seit etwa 1820). Insofern sie die Verrichtung des Sprechens als zugleich mit der Verrichtung des Denkens gegeben auffaßte, richtete sie die Aufmerksamkeit zunächst auf die Verhältnisse der Begriffe und Gedanken, und dann erst auf die denselben entsprechenden Ausdrücke in

*) Das auffallendste Beispiel dieser Locirung ist mir noch aus dem alten Bröder erinnerlich, der in seiner lateinischen Syntax zuerst von der nöthigen Uebereinstimmung von Geschlecht und Zahl, in C. 2 von ut, quo, ne, quin, in C. 3 vom Relativ, den Fragewörtern und Städtenamen u. s. w. handelte. Das nannte man damals, und das nennen auch heutzutage noch Einige praktisch.

**) Zu bedauern ist nur, daß man dabei zuweilen den Schüler mehr ins Alt- und Mittelhochdeutsche hinaus, als in die lebende Sprache hineinführte, welchem Zuge dann auch manche Lehrer folgten, indem sie ihre Privatstudien und Liebhabereien nicht immer dem höheren Zwecke der Schule gebührend nachzusetzen wußten.

den Sprachformen (Sprachlogik, Sprachdenklehre); insofern sie die Sprache als ein in allen seinen Theilen und Verhältnissen organisch gegliedertes Ganze auffaßte, erkannte sie das Unwissenschaftliche der Eintheilung des grammatischen Stoffes nach locis, und suchte ein naturwüchsiges, innerlich nothwendiges System aufzustellen, d. h. die einzelen Gebiete der Grammatik in organischen Zusammenhang zu bringen, einen streng systematischen Fortschritt zu erzielen dadurch, daß sie eines aus dem anderen entwickelte, und die Mannigfaltigkeit aus einfachen Anfängen hervorgehn, stets von gewissen Einheiten und Grundbestimmungen getragen und zusammengehalten werden ließ. Beides kam freilich nicht vorzugsweise der deutschen, sondern der Grammatik aller Sprachen in gleicher Weise zu gut, es war eine Reform der Sprachkunde überhaupt. Dennoch erhielten die Ergebnisse der Beckerschen Forschungen viel zahlreichere Bearbeitungen für den Zweck des Schulgebrauches, auch fanden dieselben (namentlich im südwestlichen Deutschland und in der Schweiz) bei weitem mehr Eingang und Verbreitung in den Schulen, als die Forschungen, die Lehr- und Hilfsbücher, welche wir der historischen Schule zu verdanken hatten und welche entschieden mehr das specifisch Deutsche berücksichtigten. Die ersten Schulgrammatiken nach seinen Grundsätzen lieferte Becker selbst († 1849) in zwei Leitfäden (der sogen. mittlere und kleine Becker), später erschien dann als Kommentar zur Schulgrammatik seine ausführliche deutsche Grammatik in 2 Bänden; diese drei Werke sind natürlich vorzugsweise von mir berücksichtigt worden. Man fand indeß seine Leitfäden für den Schulunterricht ziemlich allgemein noch etwas zu schwer gehalten, und daher die Menge weiterer Versuche, sein grammatisches System für den Schulgebrauch zu populariſiren; unter denen, die solches versucht, habe ich als Vertreter der übrigen Wurst († 1847) ausgewählt, weil es ihm nach der Meinung Vieler damit am besten geglückt sein und er dadurch (besonders zur Zeit seiner Direktion des St. Galler Seminars) am meisten zur Verbreitung des „natürlichen Systemes des Sprachunterrichtes" beigetragen haben soll*), und habe nur noch Honcamp (Vollständ. Anl. zum Elementarunterrichte in der Sprachlehre [sehr bezeichnend nur „Sprachlehre", nicht „deutsche Sprachlehre"]. Essen, 1841.) hinzugenommen, weil dies Werk vorzugsweise für Lehrer als methodologisches Handbuch bestimmt ist.

---

*) Für den Zweck des Einführens in Verständniß und lebendigen Gebrauch der Schriftsprache freilich ist sein Leitfaden wiederum Anderen wenig brauchbar erschienen, und mit Recht. Denn einerseits ist, wenn man auch das Princip der logischen Schule in seinem Rechte anzuerkennen hat, darum doch keinesweges schon die ganze Menge grammatischer Begriffe, wie jene sie in haarscharfer Zersplitterung 29.

30. IV. Die Versuche, die Sprachlehre genetisch zu behandeln, schließen sich in gewisser Weise denen der logischen Schule an, indem es bei beiden wesentlich auf Entwickelung ankommt. Während aber jene bei solcher Entwickelung einen streng logischen Gang gemäß dem wissenschaftlichen Systeme zu befolgen sucht, wird bei der genetischen Methode das eine an das andere oft mehr nur in einem durch das Bedürfniß des Augenblickes gegebenen Zusammenhange (nach irgend einer für den Unterricht gerade bequemen Ideenassociation oder nach der jeweiligen Verständlichkeit angeknüpft, das nach dem strengen Systeme Zusammengehörige aber wohl auch getrennt und ein Theil aus einer anderweitigen Rücksicht später nachgeholt. Nicht so sehr eigenthümliche Verdienste um die Sprachwissenschaft und deren geschichtliche oder systematische Begründung sind hier zu suchen, das Material ist meist das Bekannte, schon von den Grammatikern der verschiedenen Schulen Beigebrachte. Das Eigenthümliche und Interessante ist hier die Anordnung im Einzelen, der freie ungenirte Zuschnitt nach dem augenblicklichen Bedürfnisse — interessant, wenn auch diese Anordnung nicht in allen Punkten wesentlich nothwendig, auf den Gang als solchen mithin auch von den Urhebern selbst nicht so sehr Gewicht gelegt ist, sondern sich neben der gegebenen Anordnung wohl auch andere mit gleicher Berechtigung denken lassen, ja derselbe Lehrer zu anderen Zeiten, wie zur Abwechselung selbst einen anderen Gang zu versuchen geneigt sein könnte. Es hat diese Behandlungsweise nicht so sehr Werth für die Wissenschaft, aber wohl für die unmittelbare Anwendung im Unterrichte; alles kommt freilich darauf an, daß der Lehrer als des Stoffes vollkommen Herr sie lebendig erzeugt, lebendig sich in ihr bewegt, wobei es dann auch gerade keinen großen Schaden bringt, wenn er sich zuweilen genial gehn läßt, wenn Wiederholungen mitunterlaufen, und manches Wichtigere auch etwa kürzer abkommt. Als einen Vertreter dieser Richtung nehme ich Mager, früher in der Schweiz, jetzt Dir. in Eisenach (Deutsches Sprachbuch. Anfänge der Grammatik, Onomatik und Sprachkunst. Stuttgart, 1842. M. vgl. Die genet. Meth. des schulmäß. Unterrichtes in fremden Sprachen und Litteraturen. Zürich, 1846); daß er für so einen Zuschnitt irgend eines Lehrkursus aus freier Hand (d. h. ohne viel gelehrte Vor-

in ihrem Systeme aufführt, auch dem Schüler, nun gar dem Anfänger (wie Wurst zum Theil thut) vorzuführen, noch weniger die Einführung in das Begriffliche und den methodischen Gang als Selbstzweck, als nützliche Sprachdenklehre anzusehn; andererseits langweilt das die Schüler nur auf die Dauer, wenn man den Unterricht nicht an ein tüchtiges Lesebuch sich anlehnen und in eine eigentliche Stylllehre auslaufen läßt, sondern die Jugend bloß mit gemachten Sätzchen aller Art füttert, mit Nachbildungen über Leisten verschiedener Gestalt und Größe ermüdet.

bereitung, sondern mehr aus eigenem Wissen und Können, gleichsam aus Lehrerinstinkt) ganz der Mann sei, wird jeder im Voraus sich denken können, der aus seinen Aufsätzen in der pädag. Revue die leichte Art zu arbeiten und gleichsam spielend hinzuwerfen kennt, welche allem, was er schreibt, eigen ist. Und solche Art hat ihr Gutes, insofern sie Bewegung in die Sache bringt, über manchen hergebrachten Schlendrian leicht und zum Theil unbewußt hinausgehn läßt, also dem eigenen Geiste mehr Spielraum gibt und auf Reform hinwirkt.

V. Die psychologische Richtung der Sprachlehre end- 31.
lich ist bemüht, die inneren psychologischen Beziehungen überhaupt der Sprache zum Menschengeiste und insbesondere der deutschen Sprache zum deutschen Volksgeiste (das specifisch deutsche Sprachelement sammt der psychologischen Begründung seiner eigenthümlichen Sprachgesetze) nachzuweisen, und sie ist dadurch im Stande den Lernenden wie zu einem höheren Nationalbewußtsein, so zu einer freieren Handhabung der Sprache zu erheben*). Es hat zwar kein deutscher Grammatiker dieses Princip geradezu an die Spitze seiner Sprachlehre gestellt, zur Hauptgrundlage seiner Thätigkeit, zum Hauptaugenmerke einer ihm nacheifernden Schule gemacht, sondern es ist die Anregung dazu vielmehr zum Theil durch Wilh. v. Humboldt gekommen, welcher in seinem Werke über die Kawisprache diesen Weg für die allgemeinen Untersuchungen über das Wesen der Sprache vorzeichnete. Indeß hat unter allen deutschen Grammatikern in dieser Beziehung, scheint mir, bis jetzt doch Götzinger (Prof. in Schaffhausen) am meisten geleistet, ihn habe ich daher auch von dieser Seite her als Vertreter gewählt und nach seinen drei Sprachlehren, der größeren, mittleren und kleinen berücksichtigt.

Diese verschiedenen Grammatiker sammt deren einzelen Werken 32.
mögen nun folgende Abkürzungen bezeichnen:

BB. der große Becker.	GG. d. große Götzinger.	H. Heyse.	M. Mager.
Bb. „ mittl. „	Gg. „ mittl. „	Hp. Honcamp.	W. Wurst.
B2 „ gr. u. mittl. „	G2 „ gr. u. mittl. „	Hr. Horn.	Wg. Weigand.
B. „ kleine „	G. „ kleine „		

Damit es aber leichter werde, sich in das von ihnen befolgte so mannigfaltige Verfahren bei Eintheilung der Satzlehre hineinzufinden und dasselbe kritisch zu vergleichen, habe ich versucht die verschiedenen in Anwendung gebrachten Abtheilungen in Ein allgemeines System zusammenzuordnen. Neben demselben führe ich dann die besonderen Systeme der Einzelen kurz durch bloße Buchstaben und Zahlen auf, indem ich diese zur Bezeichnung der verschiedenen Rangstufen der Glieder so geordnet habe: A, a, I, 1.

---

*) Das specifisch Deutsche ist es also vornämlich, worauf die Gram- 33.
matik in ihrer vorwiegend historischen wie psychologischen Richtung sich wendet, nur daß sie ihr Augenmerk dort mehr sozusagen auf die leibliche, hier mehr auf die geistige Abstammung der Sprache richtet. Dagegen überwiegt bei der logischen wie bei der genetischen Richtung das Interesse für die allgemeine Sprachwissenschaft, soweit deren Beobachtungen an der deutschen Sprache als einer einzelen Erscheinungsform sich bestätigen, nur daß jene bei der Entwickelung des Gegenstandes mehr im Interesse der Wissenschaft, diese mehr im Interesse des Unterrichtes verfährt.

34. Kollektivsystem der von den nam= Haupteintheilungen

A. Denkgemäßer (logischer) Satzbau Wg. 1
a) Von dem Satze u. den Satzverhältnissen sammt Satzarten überhaupt B2. 2
I. **Der Satz** M. 3
1. Der einzele (einfache: Hp. [W.] Hr.) Satz M. G. (Wortverbind. Wg.) 4
α. Wortfügung Wg. 5
א. **Unterordnung der Satzglieder** [NB. fehlt in allen Gramm., obgl. nothw. Gegenglied zu ב] 6
a. Der nackte (reine: W.) Satz M. 7
aa. Das Prädikat (samt Prädikatssubstantiv u. =Adjektiv B2.) 8
bb. Das Subjekt. 9
b. Der ausgebildete (erweiterte: W.) Satz M. [d. h. mit Einer Art Bekleidung] 10
aa. Das Attribut (=butiv W.) oder Adnominale M. (Bekleidungen des Subst. Hr.) 11
bb. . . . . (Bekleidungen d. Adj. u. Verbs Hr.) 12
αα. Das Objekt M. (Ergänzung der Thätigkeiten W.) 13
ββ. Das Adverbiale M. (Umstände W.) 14
c. Der vollständig ausgebild. Satz M. [d. h. mit mehrf. Bekldd.] 15
ב. **Beiordnung der Satzglieder** G 2. 16
β. Wortfolge Wg. H. 17
γ. Die Betonung im Satze GG. 18
δ. Die Ellipsen und Parenthesen im Satze G 2. 19
2. Verbundene Sätze M. 20
3. Der zusammengezogene Satz M. W. 21
II. **Die Satzverbindung.** G 2. G. Wg. (u. Folge der Sätze H.) (Oder das Satzgefüge Wg.) 22
1. Die einzele Satzverbindung. [NB. Entsprechend I, *1*; fehlt aber in allen Gramm.] 23
α. Satzfügung Wg. 24
א. **Unterordnung der Sätze.** H. Hr. Wg. B 2. W. (oder Satzgefüge) (M. Satzgefüge sammt Absatz). 25
אא. Das Satzgefüge hat nur Einen Nebensatz derselb. Art. M. 26
a. Das nackte Satzgefüge M. [d. h. mit Einem Nebensatze.] 27
b. Das ausgebildete Satzgefüge M. [d. h. mit fortgehend abgestuften Nebensätzen.] 28
c. Das vollständig ausgebildete Satzgefüge M. [d. h. mit verschiedenart. Nebensätzen! passt also nicht unter אא.] 29
ב. **Beiordnung d. Sätze.** H. Hr. Wg. B 2. W. (od. Satzvbindd.) 30
בב. Das Satzgefüge hat verbundene Nebensätze M. [NB. Von der Verbind. d. Hauptsätze spricht M. unter I, *2*]. 31
גג. Das Satzgefüge hat zusammengezog. Nebensätze M. 32
β. Satzfolge Wg. 33
γ. Die Betonung in der Satzverbindung (wird v. G2 unter III [von den Perioden] behandelt). 34
δ. Die Ellipsen [u. Parenthesen] in der Satzverbindung GG. 35
2. Verbundene Satzverbindungen (Absatz). [NB. Entsprechend I, *2*; fehlt aber in allen Gramm.] 36
III. **Die Periode.** G 2. (Der Absatz oder die Periode im weiteren Sinne M.) 37
b. Von der Wortfolge [d. h. sowohl im Satze, als in der Satzverbindg.] B 2. 38
B. Tongemäßer (euphonischer) Satzbau [d. i. von Wort- u. Redeton sammt der Periode] Wg. 39

haftesten Grammatikern angewandten der Satzlehre.

	H.	Hr.	Wg.	B2.	B.	W.	Hp.	M.	GG.	Gg.	G.
	1 —	—	A	—	—	—	—	—	—	—	—
	2 —	—	—	A	—	—	—	—	—	—	—
	3 —	—	—	—	—	—	—	A	—	—	—
	4 —	A	a	—	—	—	A	a	—	—	A
	5 —	—	I	—	—	—	—	—	—	—	—
	6 —	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Das prädikative Satzverhält. B 2. B.	7 —	a	—	B	A	A	—	I.	—	—	—
B. d. inneren Umbild. des Satzes G 2.	8 —	—	—	b	—	—	—	—	A	A	—
Von der äußeren Fortbildung d. Satzes oder Wortfügung G 2.	9 —	—	—	a	—	—	—	—	B,b	B,b	—
	10 —	b	—	—	—	B	—	II	—	—	—
Das attributive Satzverhält. B 2. B.											
Die Zusätze u. Beifügungen *) G 2.	11 —	I	—	C	B	a	—	*1*	d	d	—
Das objektive Satzverhältniß B 2. B.	12 —	II	—	D	C	—	—	—	c	c	—
Die Bekleidungen des Satzes G 2.											
	13 —	—	—	—	—	b	—	*2*	—	—	—
	14 —	—	—	—	—	c	—	*3*	—	—	—
	15 —	—	—	—	—	—	—	III	—	—	—
	16 —	—	—	—	—	—	—	—	e	e	—
	17 A	—	II	—	—	—	—	—	—	—	—
	18 —	—	—	—	—	—	—	—	f	—	—
	19 —	—	—	—	—	—	—	—	g	f	—
	20 —	—	—	—	—	—	—	b	—	—	—
	21 —	—	—	—	—	C	—	c	—	—	—
Der zusammengesetzte Satz B 2. Hp. W. — Hr.	22 B	B	b	E	—[1]	D	B	—	C	C	B
	23 —	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	24 —	—	I.	—	—	—	—	—	—	—	—
Die Anfügung regierter Sätze G 2.	25 b	a	*2*	b	—	b	b	B	a	a	—
	26 —	—	—	—	—	—	—	a	—	—	—
	27 —	—	—	—	—	—	—	I	—	—	—
	28 —	—	—	—	—	—	—	II	c[1]	—	—
	29 —	—	—	—	—	—	—	III	—	—	—
Die Anreihung gleichart. Sätze G 2.	30 a	b	*1*	a	—	a	a	—	b	b	—
	31 —	—	—	—	—	—	—	b	c[2]	—	—
	32 —	—	—	—	—	—	—	c	—	—	—
	33 —	—	II	—	—	—	—	—	—	—	—
	34 —	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	35 —	—	—	—	—	—	—	—	d	—	—
	36 —	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	37 c	(bei b)	(bei B)	(bei E)	—	(bei D)	(bei B)	(bei B)	D	D	—
	38 —	—	—	F	—	—	—	—	—	—	—
	39 —	—	B	—	—	—	—	—	—	—	—

*) Dahin rechnet G 2 auch das Prädikatssubstantiv, -adjektiv ꝛc., welche B 2 beim prädikativen Satzverhältnisse behandelt.

1] Diese Hauptabtheilung fehlt bei B., da er von den Nebensätzen schon mit bei den Satzgliedern [Attribut und Objekt], von der Anreihung der Sätze aber gar nicht einmal in der Satzlehre, sondern in der Wortlehre (bei den Bindewörtern) spricht.

35. Vergleicht man dies Kollektivsystem der von Anderen versuchten Haupteintheilungen der Satzlehre mit der von mir in §. 20 gegebenen Gliederung, so wird man beim ersten Blicke finden, daß, so einfach mein Schema, so zusammengesetzt das Kollektivschema der Uebrigen ist, und es läßt sich schon von vorn herein annehmen, daß nicht alle jene verschiedenen Eintheilungen auf eine natürliche Weise aus dem Stoffe können hervorgegangen sein, da dieser sich ja doch selbst eintheilen muß und im Wesentlichen nur auf einerlei Art gliedern kann. Man wende aber nicht ein, daß eine so bunte Zahl von Abschnitten doch in der Wirklichkeit bei keinem anderen Grammatiker vorkomme außer etwa bei Mager, der das ausführlichere Schematisiren liebt. Daß sie nicht vorkommt, ist nicht eben das Verdienst des Einzelen, denn es ist kein Verdienst, sich in der logischen Willkür etwa um ein Weniges mehr zu beschränken, wenn man sie nicht ganz aufgeben will; daß aber überhaupt so viele Theile in einer allgemeinen Uebersicht der Hauptabschnitte haben aufgezählt werden müssen, ist die Gesammtschuld aller der aufgeführten Grammatiker, von welchen der eine wie der andere sich logische Verstöße zu Schulden kommen läßt, deren Zurechtstellung in der Zusammenordnung dann eine weitläuftige Tabelle mit sich bringen mußte. Jene Verstöße sind im Wesentlichen dreierlei Art: 1) Man setzt die Haupttheile nicht nach einem bestimmten Eintheilungsgrunde, sondern bald nach dieser, bald nach jener beliebigen Kategorie; oder aber man setzt 2) dem Einem Gliede nicht das entsprechende Gegenglied der Koordination gegenüber (wie solche Lücken in dem Kollektivsysteme z. B. bei Zeile 6. 23. 36. 34. bezeichnet worden sind); dagegen koordinirt man aber wohl 3) einem Obergliede mit ruhigem Gewissen irgend ein Unterglied. Hätte nur jeder Einzele die von ihm versuchte Eintheilung streng tabellarisch ordnen und sich nicht (wie auch der Schematiker Mager thut) hie und da nur mit dem Scheine einer Analogie oder mit einem rhythmischen Klappen fürs Ohr begnügen wollen, so hätte er auch den logisch unhaltbaren Punkt seines Systemes bald herausfinden müssen. Gehn wir indeß, um jene Vorwürfe zu rechtfertigen, auf die nähere Betrachtung der von Anderen in Anwendung gebrachten Eintheilungen der Satzlehre ein.

36. Erstlich die Weigandsche Eintheilung der Satzlehre in die Betrachtung des denkgemäßen oder logischen und des tongemäßen oder euphonischen Satzbaues. Der logischen Schule verdanken wir die bestimmte Unterscheidung zwischen Begriffen, Gedanken einerseits und deren sprachlichem Ausdrucke andrerseits; die Mittel, um Begriffe und Gedanken sammt deren Beziehungen auszudrücken, sind aber erstlich die sprachlichen Einheiten oder Redeglieder an sich (Wort, Stand, Satz,

Satzverbindung), alsdann deren Form, Stellung, Betonung. Demgemäß ist die bloße Gegenüberstellung von logischer Gliederung der Rede und von Redeton ungenügend und willkürlich, weil sie die Sache nicht erschöpft; nicht besser jedoch ist es, wenn B2. der Betrachtung der logischen Gliederung der Rede einen Abschnitt von der Wortfolge, also von der Stellung koordinirt, ohne der Lehre von der Betonung ein gleiches Recht einzuräumen. Will man aber von dem einen nicht in einem abgesonderten Abschnitte, sondern je bei dem betreffenden Redegliede handeln, so thue man also auch mit dem anderen.

37. In der Art verfährt G2., er stellt die verschiedenen Redeganzen einander in verschiedenen Abschnitten gegenüber (Satz, Satzverbindung, Periode), und sagt dann von jedem, was er in Beziehung auf Form, Stellung, Betonung zu sagen hat. Schade nur, daß die Grammatiker zu wenig in ihren Definitionen von Periode übereinstimmen, als daß man befugt wäre, einen ganzen Hauptabschnitt der Betrachtung einer solchen ungewissen Größe zu widmen. Während also Wg. und B2. zu wenig an Haupttheilen aufzählen, wenn sie anders den Eintheilungsgrund hätten erschöpfen wollen, thut G2. des Guten zu viel.

38. B2. sowohl als G2. begehn aber noch den anderen Fehler, daß sie Oberglieder und Unterglieder koordiniren. Denn offenbar ist doch zu unterscheiden, was das Verhältniß der Satzglieder, und wiederum, was das der Sätze als Glieder einer Satzverbindung betrifft; bei B. werden aber die drei Abschnitte vom prädikativen, vom attributiven und vom objektiven Satzverhältnisse, und bei G. die zwei Abschnitte von der inneren Umbildung des Satzes (d. h. von den Formen des Prädikates) und von der äußeren Ausbildung des Satzes (d. h. von den Satzbekleidungen), die im Systeme sämmtlich Glieder zweiten Ranges und in einen Hauptabschnitt „Vom Satze" zusammenzufassen sind, — sie werden als Glieder ersten Ranges koordinirt mit dem Hauptabschnitte von den Satzverbindungen oder dem zusammengesetzten Satze, und B2. stellt noch dazu in dieselbe Reihe vornan einen Abschnitt von noch höherem Range als selbst die beiden vom Satze und von der Satzverbindung, nämlich die allgemeine Betrachtung der Satzverhältnisse, welche füglich nur eine Einleitung zur Satzlehre überhaupt hätte bilden dürfen *).

---

*) B's 6 Hauptabschnitte hätten, abgesehn von der schon in §. 36 gemachten Ausstellung, folgendermaßen schematisirt sein müssen:

A) Gliederungsverhältnisse im Allgemeinen. B) Stellung der

a) Im Satze. b) In der Satz- Glieder.

I) prädikatives II) attributives III) objektives verbindung.
Satz- verhält- niß.

Statt dessen koordinirt er A, I, II, III, b, B als 6 gleichberechtigte Hauptabschnitte.

Systematischer verfährt er offenbar in seinem Leitfaden, wo er die Eintheilung nach Redeganzen (in Satz und Satzverbindung) ganz fallen läßt und in seinen drei Hauptabschnitten von den drei Satzverhältnissen, dem prädikativen, dem attributiven und dem objektiven, bei letzteren beiden aber mit von den aus diesen Verhältnissen hervorgegangenen Untersätzen handelt; er hat auf die Art nun freilich nicht Glieder höheren und niederen Ranges koordinirt, allein dafür ist er wiederum in den Fehler der Unvollständigkeit gerathen, denn von der Anreihung, dem nothwendigen Gegengliede jener drei Unterordnungsverhältnisse, findet man nun in dem Abschnitte seines Leitfadens „Satzlehre" durchaus nichts gesagt.

39. Begehn somit B2. und G2. gleicherweise den Fehler, daß sie einerseits eine lückenhafte, andrerseits eine die logische Rangordnung der Theile verwirrende Gliederung der Satzlehre geben, so fallen nun H., W. und M. gar aus dem Eintheilungsgrunde. H. koordinirt „Wortfolge" (also lediglich auf die Stellung Bezügliches) mit „Satzverbindung" (also mit Betrachtung der Gesammtangelegenheiten und insbesondere der inneren Gliederungsverhältnisse eines gewissen Redeganzen). Beruht dieser offenbare Verstoß gegen die Logik auf Mangel an dialektischer Schärfe, wie solche auch nach anderen Anzeichen dem alten ehrlichen Kompilator und Praktikus abgegangen zu sein scheint, so beruht das Fehlerhafte der Gliederung bei W. dagegen mehr auf einem Mangel an Einsicht in das Sprachliche; denn Sprachforscher war W. nicht, ging ihm ja schon die für einen Grammatiker so nothwendige Kenntniß der alten Sprachen ab, er wollte aber auch selbst nichts anderes als Dollmetscher Becker's in der Elementarschule sein. Der Mangel an Spracheinsicht offenbart sich aber gerade auf dem Punkte seiner Gliederung, wo er von Becker, dem er sonst so streng folgt, geglaubt hat abweichen zu müssen. Koordinirt B2. nämlich

A) prädikatives Satz- B) attributives verhält- C) objektives niß, D) zusammengesetzter Satz;

so setzt Wurst dagegen folgende Hauptglieder der Satzlehre neben einander:

A) reiner Satz, B) erweiterter Satz, C) zusammengezogener Satz, D) zusammengesetzter Satz.

Offenbar hat ihn eine logische Ahnung geleitet, als er B's zweite und dritte Abtheilung in eine Hauptabtheilung zusammenzog, und er hätte nur noch die erste mit dazunehmen und die Gesammtüberschrift: „Einzeler Satz" darübersetzen sollen; auch hat er ein Gefühl davon gehabt, daß man jenen Verhältnissen der Unterordnung im Satze etwas wie Beiordnung entgegensetzen müsse, denn das will er mit seinem „zusammengezogenen Satze." Hätte er Unterordnung und Beiordnung im Satze als zwei Unterabtheilungen in einen Haupttheil „Lehre vom

Satze" zusammengefaßt, und diesem als zweiten Haupttheil die Lehre von der Satzverbindung oder dem zusammengesetzten Satze gegenübergestellt mit der Gliederung desselben in „Unterordnung und Beiordnung der Sätze", welche er schon ohnehin anwendet, so wäre er ungefähr auf die von mir selbst vorgeschlagene Gliederung herausgekommen. So aber hat ihn die Anwandelung von Logik nur so weit gebracht, aus Beckers Anordnung mit einer Veränderung eine Art Vers zu machen:

„Reiner Satz — erweiterter Satz;
Zusammengezogener Satz — zusammengesetzter Satz"

einen Vers, der durch seinen Parallelismus und klappenden Tonfall sein Ohr bestach und somit (wie es wohl Manchem mit manchem Schema geht) auch sein Gewissen beschwichtigte. Unglücklicher Weise ist aber W. auf einen Begriff gerathen, der über das hinausgeht, was er sich bei seiner mangelhaften Sprachforschung darunter zu denken scheint, wenn er gleich andererseits auch wiederum dahin rechnet, was ich auf keinen Fall dahin ziehn möchte, nämlich angereihte Satzbekleidungen. Er nimmt aber jenen Begriff vorzugsweise zu eng, denn genau genommen ist Zusammenziehung etwas, was sowohl innerhalb eines Satzes als einer Satzverbindung vorgehn, und in letzterer wiederum ebenso gut eine Satzreihe als ein Satzgefüge treffen kann, wovon also in der Lehre vom Einzelsatze gleicherweise wie in der von der Satzverbindung die Rede sein muß. Zudem betrifft der Abschnitt von der Zusammenziehung nicht das Gliederungsverhältniß eines Redeganzen, wie davon in den übrigen von W. beigeordneten Abschnitten (von der Gliederung des Satzes und der Satzverbindung) die Rede ist, sondern läuft auf einen anderen Eintheilungsgrund, nämlich auf die Form hinaus, in welcher Beziehung aber dann neben der Satzzusammenziehung wiederum die Satzverkürzung, die Ellipse u. s. w. anzuführen gewesen wäre. W. ist mit diesem Abschnitte neben den anderen also in ähnlicher Weise wie früher H. aus dem Eintheilungsgrunde gefallen, und hätte besser gethan das Schema B's, der sich wenigstens vor diesem Fehler gehütet hat, unverbessert zu lassen. — M. macht den Fehler W's aber eigentlich noch 40.
schlimmer, denn während sich bei W. Einzelsatz, zusammengezogener Satz und zusammengesetzter Satz wenigstens doch noch in eine Reihe gestellt finden, und der Abschnitt „zusammengezogener Satz" in der Mitte zwischen der Lehre vom Einzelsatze und der von der Satzverbindung steht (wie er denn von dem Satze wie von der Satzverbindung Erwähnung thun muß und also gewissermaßen den Uebergang vom einen zum anderen vermittelt), schlägt M. den Abschnitt von dem zusammengezogenen Satze ganz zu der Lehre vom Satze, wohin nur die Lehre von der Zusammenziehung der Satzglieder gehört, während eine

Zusammenziehung von Sätzen doch nie einen Satz an sich, sondern immer nur eine Verbindung von wenigstens zwei Sätzen treffen kann, mithin in die Lehre von der Satzverbindung gehört. Ja er führt in der Lehre vom Satze auch einen Abschnitt von verbundenen Sätzen auf an einer Stelle, wo man etwas von der Verbindung (d. h. Anreihung) der Satzglieder zu lesen erwartet, einen Abschnitt, der doch offenbar in die Lehre von der Satzverbindung gehört; dagegen bekommen wir in diesem, dem zweiten Haupttheile seines Leitfadens aber von nichts weiter zu hören als von der Unterordnung der Sätze. Ich fürchte, daß M. bei Entwerfung seines Schemas aus freier Hand sich auch zuweilen mehr durch eine gewisse rhythmische oder mnemotechnische Neigung zur Dreitheiligkeit und durch einen gewissen Schein des Parallelismus, als durch logische und sprachliche Gründe habe leiten lassen.

41. Einzig richtig ist die Haupttheilung der Satzlehre, wie sie sich bei G., Hp., Hr. und wenigstens als Unterabtheilung des ersten Haupttheiles bei Wg. findet, nämlich in die zwei Hauptabschnitte: 1) Lehre vom Satze und 2) Lehre von der Satzverbindung. Wird nun aber letzterer Hauptabschnitt von der überwiegenden Mehrheit*) in zwei Unterabtheilungen getheilt: 1) von der Unterordnung der Sätze und 2) von der Beiordnung, so hat der erste Hauptabschnitt vollkommen gleichen Anspruch daran. Wir finden aber einen Abschnitt, „Unterordnung der Satzglieder" überschrieben, in keiner deutschen Grammatik, und einen Abschnitt von der Beiordnung der Satzglieder nur bei G2.

42. Dieser auffallende Verstoß gegen die Symmetrie der Theilung beigeordneter und entschieden gleichartiger Glieder erklärt sich aus einem grammatischen Irrthume, einer falschen Anschauung vom Verhältnisse des Subjekts zum Prädikate, wie sie bei allen Grammatikern hindurchgeht und die gesammte Eintheilung der Satzlehre verwirrt. Da ich später von der Sache ausführlicher handeln muß, so bemerke ich hier darüber nur soviel, als zur vorläufigen Verständigung nöthig ist. „Subjekt und Prädikat", das ist die hergebrachte Losung, womit alle Satzlehre zu beginnen pflegt; und wie sich diese Zusammenstellung durch uralte Ueberlieferung von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt hat, so hat auch weiter keiner sich die Mühe gegeben, das gegenseitige Verhältniß dieser Satzglieder zu untersuchen — nebeneinandergestellt fand sie Ohr und Auge, für beigeordnet nahm sie der Verstand, und also mit einer vermeinten Beiordnung begann die Lehre vom Einzelsatze, während alle Erweiterungen des sogen. nackten Satzes durch Attribut,

*) Nur M., der die beiordnende Satzverbindung an einer ganz anderen Stelle behandelt, und zum Theil GG. macht davon eine Ausnahme.

Objekt ꝛc. dagegen für Unterordnung genommen wurden. Da man aber, von einem dunklen logischen Gefühle geleitet, das Verhältniß von Subjekt zu Prädikat doch nicht ausdrücklich unter der Ueberschrift „Beiordnung“ zu besprechen wagte, von der man zum logischen Gegengliede, der Unterordnung übergegangen wäre, so vermied man diese verfänglichen Benennungen hier ganz, und wählte andere, die zudem den Schein einer neuen geistreichen Behandlung des Satzes an sich trugen, das ist der Betrachtung seines Hervorgehens aus den einfachsten Uranfängen zu dem ganzen Reichthume späterer Erweiterungen (der genetische, nicht der logische Weg), nämlich die Ausdrücke: 1) nackter Satz, 2) bekleideter oder ausgebildeter Satz, wozu dann M. noch 3) den sehr schwankend abgegränzten „vollständig ausgebildeten Satz“ hinzufügte. Natürlich, wenn man sich an Subjekt und Prädikat den einfachen logischen Begriff von „Beiordnung“ verwirrt hatte, so wagte Niemand noch hintennach von einer anderweitigen Beiordnung der Satzglieder (nämlich der eigentlichen und ächten) zu sprechen; nur GG. schiebt gleichsam wie verstohlen noch einen Abschnitt „von der Beiordnung der Satzglieder“ später ein, ich sage verstohlen, denn man muß ihn unter dem Gewirr anderartiger, auf anderen Eintheilungsgründen beruhender Kapitelüberschriften, zwischen nackten Sätzen, Satzbekleidungen, Appositionen und Ellipsen herausſuchen, und sein Gegenglied „Unterordnung der Satzglieder“ fehlt wie gesagt hier gleicherweise. Götzinger ist aber auch der einzige, der in seiner großen Sprachlehre die ketzerische Vorstellung anzudeuten wagt, zu welcher ich mich ganz offen bekenne, ja welche ich an die Spitze der Lehre vom Einzelsatze zu setzen für nothwendig finde, soll anders dieselbe auf eine gesunde logische Weise weiter gegliedert werden können — die Vorstellung nämlich, daß alles, was die allgemeine Aussage des Verbs näher bestimme und begränze, also so gut wie Objekt und Prädikatsadjektiv oder -Substantiv, auch das Subjekt als dem Verb *untergeordnet* anzusehen sei, m. vgl. Th. 2, S. 47. 48. Warum manche, namentlich ältere Lehrer, deren einige in der Verehrung des Subjektes gar wohl so weit gehen, daß sie, wenn eines für dem anderen untergeordnet erklärt werden soll, das Verb als vom Subjekte abhängig ansehen möchten — warum sie in die Vorstellung von einer Unterordnung des Subjekts unter das Prädikatsverb sich nicht finden können, beruht aber darauf, daß sie bei „Unterordnung“ immer an ein „Regiertwerden“ denken, was, wie ich später zeigen werde, ein ganz anderer, kein logischer, sondern ein reingrammatischer Begriff ist.

Doch für's erste genug hiervon. Nur das muß ich noch bemer- 45.
ken, daß auch diejenigen Unterabtheilungen beider Haupttheile, auf die

wir bei der kritischen Betrachtung der von Anderen gegebenen Gliederung zuletzt hinausgekommen sind (Unterordnung und Beiordnung), noch nicht genügen können, weil damit noch keineswegs alle Gliederungsverhältnisse, die wie überhaupt, so auch in der menschlichen Rede vorkommen, befaßt sind; es gibt nämlich noch darüber hinaus ein Verhältniß der Nebenordnung und des Parallelismus, beide der Art, daß sie mannigfaltigen Stoff für die grammatische und stylistische Betrachtung liefern. Beide lassen sich aber, wie die nächstfolgende Tabelle zeigen wird, mit der Beiordnung unter Einen höheren Begriff, den der Gleichstufung zusammenfassen, und dieser gegenüber habe ich für die Unterordnung den Ausdruck Abstufung zu brauchen vorgezogen, womit die von mir in §. 20 gegebene Gliederung der Satzlehre als vollkommen gerechtfertigt erscheint.

44. Warum ich aber auf eine strenglogische Eintheilung des Lehrstoffes ein solches Gewicht lege, geschieht aus der Ursache, weil man nur auf diesem Wege aus jener verwirrenden und anrüchigen Mannigfaltigkeit der Vorschläge unserer Grammatiker heraus zu einer Einheit des Verfahrens gelangen kann, wie dieselbe in jeder Beziehung so wünschenswerth ist, zu einer Einheit, welche die so nothwendige Vergleichung verschiedener Sprachen wesentlich zu erleichtern und zu fördern, welche in gleicher Weise den Bau der Sprachwissenschaft als solcher wie den des Sprachunterrichtes zu tragen vermag. Nimmt man es aber mit der Eintheilung des Gegenstandes zu leicht, so kann man von vorn herein der ganzen Sache eine schiefe Stellung geben, neue irrige Vorstellungen erzeugen und alte sanktioniren. Und man führe nicht zur Entschuldigung an, daß man um des praktischen Zweckes des Unterrichtes willen und insbesondere bei der genetischen Methode manches anders benennen und ordnen müsse, als es gerade die Sprachwissenschaft und die strenge Logik gestatte. Ist es wahr, daß der Schüler aus der Grammatik auch mit wesentlich Logik lernen solle, so führe man ihn auch nirgends durch eine Gliederung des Lehrstoffes (wie etwa falsche Beiordnung und Unterordnung, Verwirrung des Eintheilungsgrundes ꝛc.), die seinem logischen Bewußtsein, wenn es sich zu entwickeln angefangen, entweder auf eine ihm unangenehme Weise vor den Kopf stößt, oder aber dasselbe einlullt und gleichsam kindesmörderisch bald nach der Geburt zu ersticken droht. Vielmehr, soll die Bekanntschaft des Lernenden mit gewissen grammatischen Begriffen, wie ihn dazu die Satzlehre zu führen hat, wesentlich als Vorbereitung für die Styllehre dienen, so muß er auch vollkommen vertraut mit ihnen geworden sein; aber nur wenn er sich gewöhnt hat dieselben in einer streng logischen Ordnung anzuschauen,

in welcher eines gleichsam selbst auf das andere weist und führt, prägt sich ihm die Sache so sicher ein, daß ihm jederzeit der bestimmt abgegränzte Begriff vor die Seele tritt, die rechte Bezeichnung desselben zur Hand geht.

(Fortsetzung folgt.)

Noch ein Wort über die Schulandachten.

Von Dr. Weber, OL. an der Domsch. zu Reval.

In einem früheren Aufsatze dieser Zeitschrift (Jgg. 1848, S. 43) war der Wunsch ausgesprochen, es möchten erfahrene Pädagogen ihre Ansicht über die bei uns allgemein eingeführten Schulandachten aussprechen. Obgleich nun Schreiber dieser Zeilen sich keineswegs das Prädikat eines erfahrenen Pädagogen beilegen möchte, so gibt doch gewiß ein 18jähriges Wirken auf dem Gebiete der Erziehung eine gewisse Berechtigung, in dieser Angelegenheit ein Wort mitzusprechen.

Schon die erste hierher gehörige Frage, ob überhaupt Schulandachten und namentlich täglich abzuhaltende zweckmäßig und heilsam seien, dürfte eine verschiedene Beantwortung finden. Wir reden billig hier nicht von denen, welche überhaupt nicht anerkennen wollen, daß die Furcht des Herrn aller Weisheit Anfang sei, und welche die Schule nicht nur von der Kirche, sondern überhaupt von dem Boden des Christenthumes lostrennen möchten; die Zahl derselben dürfte wenigstens in unserem Lande nur gering sein, und es kann mit ihnen bei völliger Verschiedenheit in Bezug auf die Principien von Auseinandersetzung über speciellere Fragen überhaupt nicht wohl die Rede sein. Aber auch Freunde der christlichen Wahrheit könnten der Abhaltung von gemeinsamen Schulandachten abgeneigt sein; sie könnten meinen, das Gebet gehöre in das stille Kämmerlein oder in den engverbundenen Kreis des häuslichen Lebens, bei regelmäßiger Wiederkehr in der Schule sei es doch nur ein opus operatum, stumpfe sich zu einer todten Gewohnheit ab und sei dem innern Leben der Jugend mehr nachtheilig als förderlich.

Ich bin keineswegs so verblendet, um nicht zuzugeben, daß in diesem Bedenken, namentlich unter gewissen Voraussetzungen, manches Wahre ausgesprochen ist; dennoch entscheide ich mich unbedingt für die jetzt bei uns herrschende Sitte einer täglichen gemeinsamen Andacht. Die mich bestimmenden Gründe sind folgende.

Die Schule bildet ihrer Idee nach einen Organismus, eine Gemeine, die Genossen derselben müssen innerlich und gliedlich mit einander verbunden sein. Diese Verbindung hat ihren Nerv nicht in der Gemeinsamkeit der Schuldisciplin und der Verwaltung, nicht in der Konferenz der Lehrer oder der Kameradschaft der Schüler. Das Band, welches die Individuen zusammenknüpft, ist auch nicht bloß das des gemeinsamen wissenschaftlichen Strebens; denn wenn wir auch namentlich dem letzteren eine bindende Kraft nicht absprechen wollen, so bleibt dabei der innerste Lebensgrund, das Herz, noch unberührt und unbetheiligt, die Verschiedenheit der Klassen und Bildungsstufen stellt sich trennend zwischen die Schulgenossen, und der Primaner hat mit dem Quintaner nichts gemein, als etwa die Bezeichnung: Schüler der und der Anstalt. Es ist mir freilich in der Erfahrung vorgekommen, daß zwischen den Genossen verschiedener Klassen derselben Anstalt bisweilen eine engere Gemeinschaft statt fand; das war aber nur da der Fall, wo die jungen Gemüther durch eine gleiche Idee, welche die Herzen unmittelbar bewegte, begeistert waren z. B. in den älteren deutschen Turngemeinen, in denen der tägliche Verkehr der älteren Schüler mit den jüngeren Gesetz, die innige gegenseitige Theilnahme der Freiverbundenen Sitte war. Man sieht leicht, daß solche Gemeinschaften nur Erzeugnisse gewisser Verhältnisse und Stimmungen sein können, daß sie immer nur einen Theil der Schulgenossen umfassen, daß sie sich endlich frei gebildet haben müssen und ihre innerlich bindende Kraft augenblicklich verlieren, sobald sie Gegenstand der Schulordnung und des Schulgesetzes werden. Soll die Schule wirklich eine allumfassende Gemeinschaft bilden, so muß der Grund und das Band derselben eine geistige Macht sein, die für den Gereiften und Unmündigen, für den Jüngling und den Knaben, für den Lehrer und den Schüler gleich unwiderstehlich ist, die ihrem Wesen nach von dem Wechsel und Wandel der Zeiten und Umstände unberührt bleibt und keine knechtische Unterwerfung, sondern freie Hingebung fordert. Diese Macht aber liegt nur in Einem, in der Religion, und zwar in der vollendetsten Offenbarung derselben, in dem Worte Gottes, in dem Evangelium. Es ist meine festeste und heiligste Ueberzeugung, daß keine Gemeinschaft, von der engsten der Ehe und des Hauses bis zu der umfassenden des Staates und des Staatenbundes, die Bürgschaft der Dauer, die Weihe der Kraft und den Segen unbedingter Hingebung in sich trägt, wenn die Beziehung auf den lebendigen Gott, das Gegründetsein in derselben Liebe zu dem Ewigen fehlt. Der Socialismus und Communismus unserer Tage ist darum ein so gräuliches Zerrbild, weil er durch und durch irreligiös ist, weil er Gemeinschaft will

durch die Macht äußerlicher Einrichtungen und nicht durch die innere Kraft der Liebe, oder weil er Liebe fordert von dem selbstsüchtigen Menschenherzen, während er den verachtet und verwirft, der die Liebe selber ist. Und wenn die Modernen bei ihren Constitutionen, Staats- und Reichsentwürfen die Beziehung auf den einigen Herrn und Gesetzgeber, der allein die Kraft und die Herrlichkeit besitzt, von sich weisen und den Indifferentismus des Staates gegen die Religion als die höchste Staatskunst preisen, so werden sie über kurz oder lang erfahren müssen, daß sie auf Sand gebaut und die Rechnung ohne den Wirth gemacht haben. Aehnliche Erfahrungen werden die machen, welche die Heiligkeit der Ehe verachtend an die Stelle der kirchlichen Weihe einen Kontrakt zu setzen gedenken. Sie nehmen dem Familienleben den heiligsten Schmuck, den Segen des Himmels, den Frieden Gottes, und die Zügellosigkeit und Selbstsucht, die sich bei diesem Verhältnisse am allerwenigsten durch gesetzliche Bestimmungen binden läßt, wird die ehemals christlichen Häuser gar bald in Mördergruben verwandeln. Wehe, wenn diese Jünger des Zeitgeistes ihre Künste auch in den Schulen versuchen und ihnen den Grund nehmen wollen, auf welchem sie seit Beginn der christlichen Zeit gestanden haben, auf welchem sie namentlich durch die Reformation erneuert worden sind! Unsere Väter haben wohl gewusst, was sie thaten, wenn sie die Schulen nicht bloß als Pflanzgärten des Staates, sondern vor allem als Vorhallen der Kirche angesehen wissen wollten, und wir wollen ihr Andenken ehren, indem wir in ihrem Geiste fortarbeiten.

Es erscheint uns also die Schule nicht bloß als wissenschaftliche, sondern wesentlich als religiöse Gemeinschaft, und diese bethätigt sich vornämlich im gemeinsamen Gebete. Hier begegnen uns nun zunächst diejenigen, welche behaupten große Freunde des Gebetes zu sein, aber meinen, das Gebet, als specieller Herzensumgang mit Gott gehöre in die Einsamkeit, ins stille Kämmerlein, und es sei gewissermaßen eine Profanation desselben, wenn es in die Oeffentlichkeit hervortrete. Dabei berufen sie sich nicht ohne Schein auf das bekannte Wort Christi Matth. 6, 6. Aber sagt nicht derselbe Mund (Matth. 18, 20.): „Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, bin ich mitten unter ihnen," waren nicht die Apostel, die doch gewiß den Sinn des Herrn am besten verstehen mußten, täglich zusammen im Brodbrechen und Gebet (Apg. 2, 42), gingen sie nicht auch hinauf in den Tempel, um daselbst zu beten (Apg. 3, 1)? Es gibt freilich Zustände und Stimmungen im Leben, wo es uns drängt ganz allein mit unserem Gotte zu sein und an sein treues Herz zu legen, was wir sonst Niemand, auch nicht dem besten Freunde mittheilen

können; aber es gibt auch andere, wo wir uns getrieben fühlen, den Herrn laut zu preisen und seinen Ruhm zu verkündigen in der Gemeinde (Ps. 84, 5). Das Wort des Herrn ist nur gegen das heuchlerische, zur Schau getragene Gebet der Pharisäer gerichtet, nimmer aber gegen das gemeinsame Gebet der auf denselben Namen Getauften. Das Gebet in der Einsamkeit und das in der Gemeine schließen sich gegenseitig so wenig aus, daß sie in der Regel mit einander verbunden sind, und daß dieselben Christen, die ihren Gott und Heiland am häufigsten in der Einsamkeit suchen, auch ihre Freude daran finden, sich mit den Brüdern zu erbauen und ihrem Herrn ein gemeinsames Opfer der Andacht darzubringen.

Aber man könnte weiter einwenden, dazu gehöre doch ohne Zweifel eine gewisse Stimmung, ein Drang der Seele, eine innere Nöthigung; wenn diese aber nun bei Vielen der versammelten, vielleicht bei den Meisten nicht vorhanden ist, geben wir dann nicht selbst Veranlassung zur Heuchelei, wenn wir die Gleichgiltigen, Zerstreuten, vielleicht sogar innerlich Entfremdeten und feindlich Gesinnten dennoch durch unsere Gebetsglocke zusammenrufen? Die Unhaltbarkeit dieses Einwandes ergibt sich schon, wenn wir dem Gesagten eine noch weitere Ausdehnung geben. Das ausgesprochene Bedenken müßte nämlich folgerecht auch auf die Hausandacht und den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes angewandt werden. Ein gewissenhafter, christlicher Hausvater übt täglich sein priesterliches Amt, er ruft die Genossen des Hauses, Jung und Alt zusammen, um durch Lesen des Wortes und Gebet dem Tage die Weihe zu geben. Keiner kann, keiner darf sich der Sitte des Hauses entziehen; aber wer bürgt dem Hausvater dafür, daß Alle die rechte Stimmung und Freudigkeit zum Gebete mitbringen? Werden nicht die Kinder oft zerstreut und unaufmerksam, die Dienstboten unlustig und innerlich widerstrebend sein? Soll er darum das ihm aufgetragene Amt nicht verwalten? soll er die Seelen *ihre* Wege gehen lassen, die ihm der Herr anvertraut hat, damit er sie auf *seinen* Weg führe? Gewiß, er wird nicht müde zu zeugen, zu bekennen, zu befestigen und das Wort des alten Bundes (5 Mos. 6, 6 ff.) ist ihm mit Flammenzügen ins Herz geschrieben. Hört doch auch der Säemann (Luk. 8.) nicht auf, den köstlichen Samen auszustreuen, obschon er weiß, daß nur Weniges auf ein gutes Land fällt, das Meiste auf den Weg, auf den Fels und unter die Dornen. Der Begriff der Heuchelei fällt ganz weg, wo es sich um eine heilsame Gewöhnung der Unmündigen handelt. Heucheln könnte wohl der Hausvater, wenn er mit scheinbar großer Salbung die tägliche Andacht leitet, bloß weil es ihm darum zu thun ist, für einen erweckten gläubigen Mann ge-

halten zu werden, wenn er das Wort „Ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen!“ als Motto im Munde führt, während sein ganzes Thun und Dichten dafür zeugt, daß er nur sich selbst diene; heucheln könnte auch ein gereifterer Genosse des Hauses, wenn er durch auffallende Gebärden, Seufzen, Händeringen und dergl. die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken sucht. Aber das Kind, welches dem Befehle des Vaters gehorsam sich still zum Gebete einfindet, schweigend der Andacht beiwohnt und etwa der Sitte gemäß die Hände faltet oder wenigstens das Auge nicht hinundherschweifen läßt, ist darum noch kein Heuchler, wenn vielleicht auch das jugendliche Herz bei dem Vorgetragenen noch wenig betheiligt und die Phantasie mit fremdartigen Dingen beschäftigt ist. Heuchelei setzt Bewußtsein, Berechnung voraus, und wenn wir auch zugeben müssen, daß der Schein der Theilnahme bei innerer Entfremdung immer etwas sehr Bedenkliches ist, so dürfen wir doch darum nicht aufhören, Theilnahme für das zu fordern, was wir als das Heiligste und Heilsamste erkannt haben. Bei dem Unmündigen, bei welchem noch keine selbständige Ueberzeugung vorausgesetzt werden kann, ist die Gewöhnung die größte Macht, und nur eine falsche Philanthropie hat die in pädagogischer Beziehung grundfalsche Ansicht hervorgerufen, daß man von der unmündigen Jugend nichts fordern dürfe, von dessen Heilsamkeit und Nothwendigkeit sie nicht selbst überzeugt sei. Auf diesem Wege haben sich die Pädagogen größtentheils durch eigene Schuld eine frühreife, über alles fix und fertig absprechende Jugend über den Hals geschafft, die ihnen nun übergenug zu thun macht. Wir sehen dieses auch in dem zweiten von mir vergleichungsweise angeführten Verhältnisse, ich meine das Anhalten der Jugend zum Besuche des öffentlichen Gottesdienstes. Noch in meiner Jugend gehörte, wenigstens im Sachsenlande der regelmäßige Besuch des Gotteshauses zur festen Lebensordnung. Was am Werkeltage die Schule, das war an Sonn- und Festtagen die Kirche; ein leichtsinniges, grundloses Versäumen derselben dünkte uns eben so eine moralische Unmöglichkeit, als einem nicht ganz verwahrlosten Kinde die Versäumniß der Schule. Ja, es war uns gar nicht wie Sonntag, wenn wir einmal nicht in die Kirche gekommen waren. Es wäre nun freilich eine Unwahrheit, wenn ich sagen wollte, es hätte dabei immer eine herzliche Freude und Theilnahme am Gottesdienste obgewaltet: — wir begnügten uns oft damit, brav mitzusingen und uns die Disposition und den Gang der Predigt kurz zu notiren, was von Seiten der Schule gefordert wurde; aber um so entschiedener kann ich versichern, daß auch von einem Gefühle aufgelegten Zwanges und von einer Auflehnung gegen denselben nicht die Rede war. Es

war eben die feine häusliche Zucht und Gewöhnung, die uns jetzt so ganz und gar abhanden gekommen ist. Weil der Besuch des Gotteshauses jetzt auch bei den meisten Erwachsenen nicht zur Regel, sondern im besten Falle zur Ausnahme gehört, so ist es ganz erklärlich, wenn die in einzelen Fällen von der erwachsenen Jugend geforderte Theilnahme am sonntäglichen Gottesdienste als eine halberzwungene erscheint und darum freilich gar oft mit geringem Segen verbunden ist. Aehnlich verhält es sich mit der täglichen Schuländacht. Gehört dieselbe zur geregelten Schulordnung, so läßt sich die Vorstellung eines Widerstreben und Unmuth hervorrufenden Zwanges auf dieselbe nicht anwenden, es müßte denn bei der Jugend schon eine bewußte Feindschaft gegen das göttliche Wort vorausgesetzt werden. Sie gehört auch für den Nichterweckten wenigstens in die Kategorie der löblichen Sitte, die auch da in den meisten Fällen allmählich lieb und werth wird, wo sich noch keine Spuren tieferer Bewegung und lebendigerer Theilnahme zeigen wollen. Ueberhaupt zeugt es von einem kleinlichen Mißtrauen in Bezug auf die Gesinnung der Jugend und von strafbarem Kleinglauben in Bezug auf die Kraft des göttlichen Wortes, wenn wir da gleich den Muth verlieren, wo wir keine sichtbaren Früchte bemerken, sondern vielleicht wohl gar auf Zeichen von Zerstreutheit und Gleichgiltigkeit zu stoßen meinen. Wir thun auf jeden Fall viel besser, wenn wir die uns anvertrauten Kinder und Jünglinge einfach als solche ansehen, die durch Christus erlöset und theuer erkauft, die ihm durch die Taufe für Leben und Tod verbunden sind und Kräfte des neuen Lebens erhalten haben, wenn wir auch bei ihnen nicht auf das sehen, was dahinten liegt, sondern uns nach dem strecken, was da vorn ist, nicht sehen auf die Trägheit und Gleichgiltigkeit des alten Menschen, die ja auch den erwecktesten und lebendigsten Christen oft beschleicht und übermannt, sondern auf den in sie gelegten Samen des neuen Menschen. Dieses gesunde Vertrauen, diese fröhliche Zuversicht bewahrt dann auch uns selbst vor Ermattung und Abspannung. Wir greifen jeden Morgen frisch in den Reichthum des göttlichen Wortes hinein, welches ja die Verheißung hat, daß es niemals umsonst ausgehen soll, sondern wirken, wozu es gesandt ist, und bitten zuvor unseren Herrn, daß er uns gerade *das* schenken möge, was am meisten dazu geeignet ist ihm die jungen Seelen zuzuführen. Möglich, daß von den vielen Kindern, die wir um uns versammelt, bisweilen nur das Herz eines einzigen eine leise Anregung gewinnt, zum Bewußtsein einer verborgenen Sünde gebracht, zu größerer Liebe gegen Eltern, Lehrer und Mitschüler angeregt wird. Ist aber nicht auch dieser Gewinn schon groß genug, und würden wir es vor Gott verantworten können,

wenn durch unsere Schuld jene Anregung unterblieben wäre? Vergessen wir dabei auch nicht, daß namentlich bei Knaben und Jünglingen die Zeichen des inneren Erfaßtseins nur sehr selten bemerkt werden, daß in dem Herzen manches vorgeht, wovon wir kein Ahnung haben, daß oft erst nach Jahren die Keime des Samenkörnleins ans Licht treten, welches in einer stillen, gesegneten Stunde ins Herz gelegt worden ist.

Und sagt man uns nun noch einmal: „Aber das täglich sich Wiederholende wird allmählich zur todten Gewohnheit, zum opus operatum, zu einem ermüdenden Mechanismus ohne Kraft und Leben," so antworten wir: Auch die Sonne geht täglich ihren gewohnten Gang, kommt täglich wie ein Bräutigam aus der Kammer und wandelt in Segenskraft ihre Himmelsbahn, und dennoch wird das fühlende Herz täglich zu neuem Danke entflammt, wenn der erste Strahl die Gipfel der Berge vergoldet, und blickt täglich mit neuer Rührung in das verglimmende Abendroth. Ebenso ist uns das nährende Brod zur unentbehrlichen Gewohnheit geworden, und doch gewährt es uns immer wieder Erquickung und Genuß, wenn wir die heilsame Gottesgabe zur Hand nehmen; müssen wir nicht der Lebenssonne des göttlichen Wortes und dem Himmelsbrode, welches der Heiland uns spendet, dieselbe stets neubelebende Kraft zutrauen? Wenn nur das Licht, welches wir leuchten lassen, wirklich ein Strahl ist von dem ewigen Lichte, welches in die Finsterniß scheinet, wenn nur die Nahrung, die wir spenden, wirklich vom Tische des Herrn genommen ist, so können wir die Wirkung des Gespendeten getrost dem Herrn anheimstellen. Soll die Sonne darum nicht immer scheinen, weil es blöde und kranke Augen gibt, die ihren Glanz nicht ertragen können? verliert das kräftige Brod darum etwas von seiner Heilsamkeit, weil gewisse Kranke einen Widerwillen dagegen haben? Was aber die Rede von opus operatum und von todtem Mechanismns betrifft, so kann sich dieses Bedenken zunächst weniger auf die an der Andacht Theilnehmenden, auf die Zuhörer, sondern nur auf den Leitenden beziehen. Und allerdings ist da wohl keiner unter denen, welchem diese heilige Aufgabe geworden ist, der sich nicht als schuldig bekennen müßte. Allerdings liegt bei einer sich täglich wiederholenden Sitte die Gefahr des Schlendrians sehr nahe, und es gehört eine seltene Frische und Unermüdlichkeit dazu, wenn jeder Tag durch ein neues kräftiges, eindringliches Wort die Weihe erhalten soll. Hier ist also der Punkt, auf den wir unsere ganze Aufmerksamkeit wenden müssen, und der mich auch zum Niederschreiben dieser Zeilen veranlaßte. Das Wesentlichste und Wichtigste dabei läßt sich freilich durch gute Rathschläge nicht machen. Nur Leben kann Leben erzeugen. Wenn der Lehrer nicht selbst im Gebetsleben, in dem innig-

sten Herzensverkehr mit seinem Gott und Heilande steht, wird die Rede seines Mundes immer nur tönendes Erz und klingende Schelle bleiben. Es wird ihm freilich bisweilen gelingen, sich in eine gemachte Begeisterung und künstliche Wärme hineinzureden; allein es fühlt sich nur zu bald heraus, was vom Herzen, und was nur vom Munde geboren ist. Es prüfe sich darum ein Jeder, welcher das Amt eines Religionslehrers übernehmen will, mit dem ja gewöhnlich die Abhaltung der täglichen Andacht verbunden ist. Ist er nicht fest im göttlichen Worte gegründet, muß er sich irgend wie künstlich in die Anschauungsweise der Offenbarung hineinversetzen oder — wie es eine moderne Schule ausdrückt — aus der Sphäre des reinen Begriffes in die getrübte der Vorstellung herabsteigen, so stehe er von dem Werke ab: es ist dann ein Heuchelwesen, welches er treibt, er richtet nur Aergerniß an, und es trifft ihn das Wehe, welches der Mund der Wahrheit über die ausruft, von denen Aergerniss kommt. Uebereinstimmung des Wortes mit der Ueberzeugung ist also die erste Forderung, welche wir an den Leiter der Schulandacht stellen, aber auch Uebereinstimmung des Wirkens und Wandelns mit dem Worte. In dieser Hinsicht ist dem Lehrer eine noch viel schwierigere Aufgabe gestellt, als dem Prediger. Der Prediger, selbst wenn er ganz in seiner Gemeine und für dieselbe lebt, kommt mit den Gliedern derselben nicht in so specielle Berührung, als sie das tägliche Zusammensein in der Schule mit sich bringt. Ist es ihm deßhalb mit seiner Heiligung überhaupt nur redlicher Ernst, so kann er viel leichter auch in seinem Wandel, in seinem Thatbekenntnisse als würdiges Vorbild vorangehen. Die Schwächen seines natürlichen Menschen, die täglichen Versündigungen durch Verstimmung, Reizbarkeit, Aufbrausen des Zornes werden freilich von den Hausgenossen bemerkt und empfunden, aber dem größeren Kreise der Gemeine bleiben sie verborgen und trüben selten das innige Verhältniß, welches den Hirten mit seiner Heerde verbindet. Ganz anders ist es im Schulleben. Dem jugendlichen Auge entgeht nicht leicht auch die kleinste Schwäche des Lehrers: jede Laune, jede Parteilichkeit, jedes harte, leidenschaftliche Wort, jeder verletzende Spott wird von der Jugend bemerkt und in der Erinnerung festgehalten, und da an den Religionslehrer begreiflicher Weise die höchsten Anforderungen gestellt werden, so wird auch jedes Sichgehenlassen von seiner Seite den größten Schaden bringen. Mit Schmerz müssen wir es sagen, es ist unsäglich, welche Verwirrung wir auf diese Weise in den jungen Seelen anrichten. Eben haben sie aus unserem Munde das Wort der Sanftmuth und der alles tragenden und überwindenden Liebe vernommen, und schon in der nächsten Stunde geben wir dem Zorne Raum und erbittern, wo wir auf den Weg des Friedens führen

sollten; oder wir legten den Jünglingen die Treue im Kleinen und Kleinsten dringend ans Herz, und am Abend sagt uns das Gewissen, daß wir im Laufe des Tages selbst in unserem Schulamte uns als untreue Haushalter gezeigt haben, was der in diesem Punkte höchst scharfsichtigen Jugend gewiß auch nicht entgangen ist. Es ist nun freilich nicht zu läugnen, daß die Verschuldungen des Lehrers — namentlich in Bezug auf Laune, Verstimmung, leidenschaftliche Züchtigung — in den meisten Fällen durch den Ungehorsam, die unüberwindliche Trägheit, die verstockte Lügenhaftigkeit der Schüler veranlasst werden, daß der Lehrer oft das vollste, wärmste Herz für die Jugend und seine Pflicht mit in die Klasse bringt und erst durch eine Reihe schmerzlicher Erfahrungen, die er nicht selten in einer einzigen Stunde durchmachen muß, aus der für ein gesegnetes Wirken nothwendigen Stimmung und Stellung herausgerissen wird; allein dieses alles entschuldigt nicht, sondern mildert nur, und es bleibt immer die Uebertretung des göttlichen Wortes: „Machet euch nicht fremder Sünden theilhaftig!" Ein gewissenhafter Lehrer, der sich mit seinen Schülern organisch verbunden weiß, erkennt auch die Schuld derselben gewissermaßen als seine eigene, und richtet darum erst sich, ehe er Andere richtet. Darum muß unser stilles Bitten und Flehen besonders auf diesen Hauptpunkt hingewandt sein, daß uns Gott den rechten Geist gebe, daß wir ihn durch That und Wandel bekennen mögen, daß der Geist seiner Liebe auch an uns sichtbar werde und als Lebensstrom auf die uns nahestehenden Seelen ausgehe. Hier ruht der Nerv unserer Wirksamkeit, und wir würden viel weniger über den mangelhaften Erfolg unserer Rede zu klagen haben, wenn wir unser Licht so leuchten ließen, wie es der Herr von den Seinen verlangt, daß man nämlich unsere guten Werke sieht und wir uns als ein Salz der Erde bewähren (Matth. 5). Nur in der Einheit des Wortes und der That liegt die Kraft und der Sieg. Aber das ist die reife Frucht des Evangeliums, die sich nicht machen läßt, die gegeben werden muß; wohl aber ist noch von demjenigen zu reden, was sich nach menschlichem Ermessen und menschlicher Erfahrung mehr oder weniger zweckmäßig ordnen und gestalten läßt. (Fortsetzung folgt.)

Schulnachrichten.

Schulbücher.

Ueber das vom Dr. Nerling zu Dorpat in Euklidischer Weise abgefaßte Lehrbuch d. ebenen Geometrie zum Gebr. b. d. Unt. in Gymn. u. höh. Unterrichtsanstalten (Mit. u. Lpz., 1848)" äußert sich Gruneris Archiv der Math. u. Phys. B. 12, Heft 3, „es sei ein ganz deutliches und recht zweckmäßig verfaßtes Lehrbuch, das auch bei jedem Absch. eine Reihe von Aufgaben enthalte, welche zum Theil als Uebungsaufgaben dienen könnten, und das in den Händen eines geschickten Lehrers, wie der Hr. Vf. jedenfalls sei, recht Gutes wirken könne, wenn es auch nicht besond. Eigenthümlichkeiten habe, die etwa eine ausführlichere Besprechung nöthig machten."

Der L. an der 2. ElKnabensch. zu Libau KS. Flemming, früher L. der russ. Sp. an der Wesenbergschen Krsch., hat eine kleine russ. Sprachlehre verfaßt, die z. E. d. J. in Leipz. erscheinen wird. Sie ist wie das Blagoweschtschenskische Lesebuch gehalten: russ. Text mit deutscher Uebersetzung, wodurch dem Schüler von vorn herein die Möglichkeit geboten wird, sich über die russ. Sp. auch in russ. Spr. ausdrücken zu lernen. Ihrem Umfange nach will sie eine praktische Vorschule für die Pawlowskische Gramm. sein, indem sie den Schüler vorläufig nur mit den Hauptformen bekannt macht; doch wird sich derselbe nach dieser Vorbereitung auch an den russ. Gretsch, Wostokow ꝛc. wagen können. In der Einleit. finden sich Leseübungen, in denen nur solche Laute zusammengestellt sind, welche in der deutschen Sprache nicht vorkommen, damit durch unermüdliche Uebung daran eine schlechte Aussprache gründlich abgewöhnt werden könne. Schwierige Regeln, Ausnahmen, Präpositionen ꝛc. sind zu leichterem Behalten in Versregeln gebracht, den Schluß bildet ein alphab. Verzeichniß aller unregelm. abgeänd. Wörter, damit der Schüler sich hinsichtlich des seinem Gedächtnisse Entfallenen Raths erholen könne. Das Büchlein soll 4—5 Druckbogen ausmachen und 20—25 Kop. kosten. Ueber die Zweckmäßigkeit des befolgten Planes hat sich Prof. Rosberg in Dorpat günstig ausgesprochen.

Veränderungen im Schulpersonale.

Juni: der L. d. russ. Sp. an der Krsch. zu Windau KA. v. Neumann ist nach 30j. Dienste mit Pension entlassen; an seine Stelle ist im Aug. getreten Otto Ferd. Mühlenberg, geb. zu Stifts-Pedwahlen in Kurland, alt 21½ J., gebildet auf der Krsch. zu Goldingen (unter der besond. Fürsorge des Schulinsp. Sieber), dem Dorp. Sem. (45, 2—47, 1) und dem Pet. pädag. Hauptinstitute.

Juli: der L. der städt. ElSch. zu Reval Thal ist auf seine Bitte entlassen, und an seine Stelle getreten Dav. Wieting, geb. auf dem Gute Kaugershof im Wolmarschen, alt 26½ J., gebildet auf dem Dorp. Sem. (42, 2—45, 1), bisher L. an der PrivatElSch. auf Zintenhof bei Pernau.

Aug.: An Stelle des am 3. Mai verstorb. OL. des Dorp. Gymn. Hansen hat das histor. Lehrfach der bisher. OL. der deutschen Sprache und Lit. Santo, u. dessen Fach der bisher. wissensch. L. Riemschneider übernommen. An des Letzteren Stelle ist getreten Karl Mickwitz, geb. 1811 zu Leal in Ehstland, gebildet auf d. Gymn. zu Reval und der Univ. Dorpat (stud. Theol. 28—32), alsdann Erzieher im Vietinghoffschen Hause in Dorp. bis zum Schluß d. J. 48 (während 17 J.)

Am 8. Aug. verstarb in einem Alter v. 49 J. der Gehilfe des ehstl. Schuldir. und Wettgerichtssekr. KA. u. Ritter v. Schultz (s. den Nekrolog Inl. Nr. 34; er hatte das Schulamt s. 1827 bekleidet, an seine Stelle tritt dem Vernehmen nach Dr. Leop. Gahlnbäck, und mit seiner Bestätigung im neuen Amte wird die Privatlehr- und Erziehungsanstalt für Knaben eingehn, welcher er nun bald 12 J. im Segen und unter allgemeiner Anerkennung vorgestanden.

Sept.: Der livl. GouvtsSchuldir. zu Riga KR. und Ritter Dr. v. Napiersky ist pensionirt worden; an seine Stelle tritt als Schuldir. wie als abgetheilter Censor der bisher. dörptsche Schuldir. StR. u. Ritter Dr. v. Haffner, und an dessen Stelle der bisher. Kronsschuleninspekt. KA. v. Schröder.

Der L. d. russ. Sp. am Dorp. Gymn. TR. Amenitzki geht nach 7j. Dienst an dems. als Insp. an die Krsch. zu Duschet, der am schönsten und gesündesten gelegenen Stadt des Tiflisschen Gouv. Durch die Reorganisation des Schulwesens in den transkaukas. Provinzen (das Werk Woronzow's, sind den Lehrern daselbst besondere Vortheile (wie höherer Gehalt, die Aussicht auf Pension nach 20j. Dienste) geboten. Die Stelle am Dorp. Gymn. erhält dem Vernehmen nach der das. KrsL. Rosberg.

Privatschulen.

Der Kand. d. Theol. Behm, aus Petersb. geb., gebild. auf der Dorp. Univ. und durch mehrjährige Reisen in verschied. Ländern Europas, ist als Lehrer bei der Anstalt des Hrn. Hörschelmann (früher Krümmer) in Werro eingetreten. Von ihm rühren mehrere Aufsätze in diesen Blättern her.

Noch ein Wort über die Schulandachten.

Von Dr. Weber, OL. an der Domsch. zu Reval.

(Fortsetzung.)

Es ist in der ersten Hälfte dieser Abhandlung zuerst die Frage behandelt worden, ob überhaupt Schulandachten und insbesondere täglich abzuhaltende zweckmäßig und heilsam seien, und ich habe mich dabei für das Ja entschieden; es ist nunmehr noch davon zu reden, wie sich Schulandachten am zweckmäßigsten behandeln und einrichten lassen.

Als einen der größten Feinde einer gesegneten täglichen Schulandacht habe ich schon die Abstumpfung durch Gewohnheit bezeichnet. Liegt nun die Schuld hiervon auch viel häufiger auf Seite der Empfangenden als der Gebenden, so muß doch auch von Letzteren alles vermieden werden, was der Einförmigkeit und dem Mechanismus irgend wie Vorschub leisten könnte. Die zu treffenden Maßregeln beziehen sich hier sowohl auf die Personen, als auf die Sache.

Jedermann sieht, wie schwierig es selbst für einen reichbegabten Geist ist, Jahr aus Jahr ein die Schulandachten zu leiten und über zweihundert Mal im Jahre, wenn auch nicht immer etwas Neues, doch wenigstens das Alte in immer neuer Form und Anwendung zu geben. Am größten ist hier die Gefahr der Einförmigkeit und ermüdenden Wiederholung, wenn die Schulandachten frei gehalten, d. h. vorher nicht aufgeschrieben oder wenigstens sorgfältig meditirt werden. Selbst der produktivste Geist scheitert an dieser Klippe: wenn er auch jeden Tag einen neuen Grundgedanken aufzustellen und durchzuführen sucht, so kommt er doch unwillkürlich immer wieder in das alte breitgefahrene Gleis und wird auf dem Strome gewohnter Wendungen und Bilder fortgetragen. Wie er es auch anfangen möge, das desinit in piscem fehlt niemals. Wenn aber auch gewissenhafte Meditation und ein jedesmal möglichst speziell gewählter Stoff einigermaßen vor der bezeichneten Klippe schützt, so ist es doch jedenfalls besser, wenn die Schulandachten abwechselnd von verschiedenen Lehrern abgehalten werden können. Dieselbe Grundwahrheit von verschiedenen Persönlichkeiten dargelegt, in ein verschiedenes Licht gestellt, auf mannigfaltige Weise angewandt, wird allmählig auch dem weniger Empfänglichen anschaulich und lebendig werden, und ein Wort, welches in diese Form gekleidet an einem Herzen fruchtlos blieb, wird in anderer Form ausgesprochen vielleicht reich gesegnet sein. Dem Einen ist

mehr die Gabe klarer Auslegung des zu Grunde gelegten Bibelwortes, dem Anderen die einer geschickten, geistvollen Anwendung, einem Dritten die der warmen innigen Herzenssprache verliehen. Natürlich wird dabei unbedingt vorausgesetzt, daß die verschiedenen Leiter der Andacht ganz und mit vollster Ueberzeugung auf demselben Grunde eines festen evangelischen Glaubens stehen, denn sonst kann in den jungen Gemüthern nur Unheil und Verwirrung angerichtet werden. So muß denn nach beiden Seiten hin die Eintönigkeit und Einförmigkeit eben so, wie der Widerspruch und der unvermittelte Gegensatz ausgeschlossen werden: Einheit in der Mannigfaltigkeit ist hier das Gesetz, wie überall, wo es sich um Wahrheit und Schönheit handelt.

Wünschen wir in der angegebenen Weise einen Wechsel der die Andacht leitenden Persönlichkeiten, so scheint uns eine gewisse *Mannigfaltigkeit in den behandelten Gegenständen* nicht minder wichtig. Ein Abschnitt der heiligen Schrift muß freilich mit sehr wenigen (unten näher zu bezeichnenden) Ausnahmen immer zu Grunde gelegt werden. Wie aber treffen wir die Wahl aus dem unendlichen vor uns ausgebreiteten Reichthume? Die erste Regel scheint mir hier zu sein: man hüte sich vor dem allzuhäufigen Gebrauche ganz allgemein gehaltener Aussprüche und Abschnitte. So zweckmäßig und köstlich z. B. die allgemeinen Lob- und Dankpsalmen sind, um in früher Morgenstunde die Gefühle gegen den auszusprechen, dessen nie schlummerndes Auge uns in der stillen Nacht behütete und dessen Gnadenruf uns zu neuem fröhlichen Wirken erweckte, so kommen doch im Schulleben so viele spezielle Bedürfnisse und Zustände vor, auf die sie sich entweder nicht oder doch nur willkürlich beziehen lassen. Auf diese aber müssen wir ganz besonders bedacht sein, wenn wir uns des Erfolges einigermaßen vergewissern wollen. Je spezieller, je reicher an Individualisation, desto fruchtbarer und eindringlicher — dies scheint mir eine der wichtigsten Regeln für den Prediger und den Lehrer. Und wie ist das Schulleben, welches eines Theils einen abgeschlossenen Kreis für sich bildet, anderen Theils mit den Lebenskreisen des Hauses, der Kirche und des Staates in so inniger Berührung und Wechselwirkung steht, so ganz besonders geeignet, um immer neue Anregungen darzubieten. Diese Mannigfaltigkeit wird sich am besten darlegen, wenn ich anzudeuten versuche, wie die verschiedenen Beziehungen bei der Wahl des Stoffes zu den täglichen Schulandachten maßgebend sein können.

1. Schon wenn wir *das Schulleben an und für sich* betrachten, bietet sich uns ein großer Reichthum von Verhältnissen dar, welche eine besondere Berücksichtigung wünschenswerth und nothwendig machen. Der Anfang und Schluß nicht bloß jedes größeren Abschnittes

im Schulleben erwartet die religiöse Weihe, auch die kleineren Zeiträume der verlaufenden Wochen und Monden können uns beim Ein- und Austritte ein sta viator! zurufen und uns ermahnen bei diesen Merksteinen der zeitlichen Pilgrimschaft einen Augenblick zu verweilen, zu fragen: woher? und wohin? und zu bedenken, ob auch der Herr mit uns auf dem Wege ist. — Mahnt uns hier die flüchtige Zeit an sich zu ernsten, frommen Betrachtungen, so sind es ein anderes Mal die speziellen Ereignisse eines besonderen Schulkreises. Die feierliche Entlassung der gereiften Zöglinge, die öffentlichen Schulprüfungen, die Ertheilung der halbjährlichen Zeugnisse, die Versetzungin höhere Klassen der Anstalt — alles kann und soll dem Leiter der Schulandachten Veranlassung zu spezieller Bezugnahme sein, und je mehr er dabei wieder in die eigensten Zustände seiner Anstalt, in ihre Mängel, Wünsche, Hoffnungen u. s. w. eingeht, desto eindringlicher und wirksamer wird seine Rede sein. — Aber nicht bloß regelmäßig Verlaufendes und Wiederkehrendes kommt im Schulleben vor, auch Unerwartetes tritt hie und da in den engverbundenen Kreis herein. Bald reißt der Tod aus dem Kreise der Lehrer einen tüchtigen Arbeiter mitten aus seinem reichgesegneten Wirken, bald bricht seine kalte Hand eine noch unentfaltete Knospe vom Baume des Lebens, indem einer der Zöglinge in ein frühes Grab dahinsinkt. Solche erschütternde Ereignisse sind für die erregbareren Gemüther nun freilich schon an sich kräftige Weckstimmen, müssen aber durch daran geknüpfte Betrachtungen und Ansprache noch fruchtbarer gemacht werden, damit die Jugend mitten in der Lust des Lebens auch an den Ernst des Todes gedenken lerne. Aber nicht bloß an die Gräber der Entschlafenen sollen wir die Genossen der Schule treten lassen, auch das Krankenlager und Siechbett der Lehrer und Schüler soll in der gemeinsamen Andacht ein Wort der Theilnahme, eine herzliche Fürbitte finden, ja Alles, was Erfreuliches oder Schmerzliches auf auffallendere Weise in das Leben eines der Schulglieder hereintritt, ich denke z. B. an die Konfirmation der gereifteren Zöglinge, an eine größere Reise eines der Lehrer und Aehnliches. Es versteht sich dabei natürlich von selbst, daß auf die Größe des Schulkreises, auf das Maß der bei jedem Falle vorauszusetzenden Theilnahme u. s. w. weise Rücksicht zu nehmen ist. — Aber die Schule hat nicht bloß ihre Gegenwart, sie hat auch ihre Vergangenheit, ihre Geschichte. Auch hier bieten sich der Betrachtung manche geeignete Anknüpfungspunkte dar. So finden wir es zweckmäßig, daß an manchen, namentlich höheren Lehranstalten der Stiftungstag alljährlich durch einen solennen Actus gefeiert wird, dem die Weihe des Gebetes natürlich nicht fehlen darf. Hieher würde auch der Todestag von

Männern gehören, die sich um das Wohl der Anstalt besonders verdient gemacht haben, oder frühere Zöglinge derselben, welche später durch eine ausgezeichnete Laufbahn in Kirche und Staat eine bleibende Stätte in der Erinnerung der Nachwelt gefunden haben. Es ist einleuchtend, daß bei nur einigermaßen empfänglichen Gemüthern alles dieses dazu dienen muß, eine lebendige Theilnahme an dem Wohl und Wehe der Anstalt hervorzurufen und zu erhalten, der sich der Einzelne gliedlich verbunden weiß. Die wissenschaftliche Anstalt wird auf diese Weise zugleich eine Schule der Pietät, und dieses Kräutlein muß in unserer Zeit ganz besonders gehegt und gepflegt werden, in der es zum guten Tone zu gehören scheint, sich von allem zu emanzipiren, was in der Zeit der Väter (ich schäme mich nicht, in dieser Hinsicht ein laudator temporis acti zu sein) die Einzelnen nicht gesetzlich, sondern gemüthlich band.

Was ich bis jetzt hinsichtlich des Schullebens anführte, bezog sich auf die Erlebnisse und Geschicke desselben; nicht minder reich fließt die Quelle geeigneten Stoffes, wenn wir die wissenschaftliche, sittliche und religiöse Aufgabe der Schule in's Auge fassen. Die Wissenschaft kann natürlich nur im Allgemeinen Gegenstand der Schulandacht werden. Ermahnungen zu treuem Fleiße und redlicher Ausdauer in dem hohen Berufe, der uns als Jüngern der Wissenschaft geworden ist, Durchführung des Satzes, daß die Furcht des Herrn aller Weisheit Anfang und Ende ist, daß darum die rechte wissenschaftliche Erkenntniß nicht von dem lebendigen Gotte ab-, sondern zu ihm hinführen müsse, dessen Wesen nicht bloß Liebe, sondern auch Licht und Wahrheit ist: das sind die Punkte, die dem Leiter der Schulandachten sich hier von selbst darbieten. Will er den Kreis seiner Betrachtungen noch erweitern, so zeige er gelegentlich, in welchem Sinne es heiße: „Das Wissen blähet auf, aber die Liebe bessert" (1 Kor. 8, 1), er führe das köstliche Paulinische Wort aus: „Und wenn ich alle Weisheit und Erkenntniß hätte und wüßte alle Geheimnisse .... und hätte der Liebe nicht ꝛc." (1 Kor. 13, 2), und bringe es den heranreifenden Jünglingen zum Bewußtsein, daß eine gesunde Wissenschaft und der Inhalt der Offenbarung, ein erleuchteter Kopf und ein gläubiges Herz keineswegs in Widerspruch zu einander stehen, und daß nur eine stolze, von ihrer Lebenswurzel losgerissene Afterweisheit sich gegen die himmlische Weisheit aufgelehnt hat, die nach dem tiefsinnigen Worte des alten Sehers „den Geist in sich trägt, der verständig ist, heilig, einig, mannigfaltig, scharf, behend, beredt, rein, klar, sanft, freundlich, ernst, frei, wohlthätig ..., die da ist das Hauchen der göttlichen Kraft und ein Strahl der Herrlichkeit des Allmächtigen ...., die sich für und für in die

heiligen Seelen gibt und machet Gottes Freunde und Propheten (Weish. 7, 22 ff.). Natürlich darf dabei nichts von erbitterter Polemik und hämischen Seitenblicken vorkommen; das wäre eine Entweihung der Andacht, die immer und überall nur den Charakter eines positiven Zeugens und Bekennens, aber nicht einen Zug von Kontroverspredigt an sich tragen darf. — Auch alles speziellere Eingehen in die Natur der einzelnen Wissenschaften und ihrer Stellung zum Christenthume gehört natürlich nicht hieher, sondern in die Religionsstunden der obersten Klasse.

Aber die Schule hat nicht bloß wissenschaftlich zu bilden, sondern auch *sittlich zu erziehen*. Nun soll freilich der ganze Unterricht ein erziehender sein, und bei keiner Lektion darf dieses hohe Ziel ganz aus dem Auge verloren werden, aber die Hauptkraft einer christlichen Erziehung kann doch immer nur im Worte Gottes liegen. Dieses ermahnt die Jugend nicht nur im Allgemeinen zum kindlichen Gehorsame und verlangt von den Jünglingen, daß sie Männer werden an Erkenntniß, aber Kinder bleiben in der Bosheit, sondern legt ihnen noch besondere Verpflichtungen ans Herz, daß sie die in Ehren halten, die über ihre Seelen wachen, als die Rechenschaft von denselben geben sollen, daß ihnen die Thränen und Seufzer ihrer Lehrer nicht gut sind, und daß sie durch Versündigung gegen das vierte Gebot der köstlichsten Verheißungen verlustig gehen, welche an die Erfüllung desselben geknüpft sind. Da das göttliche Gesetz die Sünde nicht nur im Allgemeinen richtet, sondern seine Schärfe auch gegen die speziellen Versündigungen jedes Lebensalters und Verhältnisses kehrt, so finden wir hier auch die geeignetsten Waffen, um jugendliche Thorheit und Uebertretung zu bekämpfen. Nun wäre es freilich unzweckmäßig, wenn wir alles, was uns im Schulleben Unreines, Störendes und Betrübendes entgegentritt, öffentlich züchtigen und bekämpfen wollten. Manches muß mit dem Einzelnen Aug' in Auge besprochen werden, Anderes gehört in die einzelne Klasse; nur gewisse verkehrte Richtungen, welche — ich möchte sagen epidemisch — von Zeit zu Zeit eine ganze Anstalt durchdringen, müssen auch vor dem gesammten Cötus gerichtet und dem Herrn zur Heilung ans Herz gelegt werden. So finden wir z. B. zu jeder Zeit bei der Jugend den Hang zur Lüge und Täuschung; aber bisweilen ist diese Macht in einzelnen Kreisen so riesengroß gewachsen, daß wir uns zum ernstesten fortgesetzten Kampfe gegen dieselbe gedrungen fühlen müssen. Die Krankheit zeigt sich nicht mehr sporadisch bei den auch sonst schlechteren Schülern, es wird der notorische Lügner, der für sich selbst das Erröthen schon längst verlernte, von den Besseren nicht mehr mit der verdienten Verachtung angesehen; auch diese

fühlen sich durch den allgemein herrschenden Lügengeist gebunden, ihr früher vielleicht scharfer Sinn für die Wahrheit ist abgestumpft, sie unterstützen die Unredlichkeit der Genossen durch Mitwissenschaft und Gewährung unerlaubter Hilfsmittel, und wenn sich ihr Herz auch noch gegen eine eigene offenbare Lüge sträubt, so zollen sie doch halb unwillkürlich Beifall, wenn auch der scharfsichtige Lehrer durch einen Virtuosen im Lügen hinters Licht geführt wird. Da thut es Noth, von Zeit zu Zeit ein öffentliches Zeugniß für die Wahrheit abzulegen, die Lüge in ihrer ganzen Schimpflichkeit darzustellen, ihr überall auf ihren dunklen Wegen nachzugehen, das Auge zu schärfen, um ihre feinsten Gewebe zu durchschauen und zu zeigen, daß, wer der Lüge dient, unvermerkt gänzlich ein Knecht dessen wird, der ein Vater der Lüge und ein Seelenmörder vom Anfang ist. — Neben der satanischen Macht der Lüge stoßen wir bei unserer Jugend besonders noch auf einen Geist der Impietät, altklugen Frühreife, Emanzipationssucht, welcher in dem Maße der früheren Zeit fremd war. Noch vor zehn Jahren gab es auf unseren höheren Schulen Primaner, die ihren Pindar zu interpretiren wußten und dabei eine fast jungfräuliche Schüchternheit, eine liebenswürdige Unerfahrenheit in Bezug auf das hatten, was man das Treiben der großen Welt nennt: Wald, Flur und Turnplatz, das war außer den Schul- und Arbeitsstunden ihre Welt, Ballsäle, thés dansants und dergleichen waren für sie terrae incognitae. Nun wollte die feine Welt an ihnen freilich eine gewisse Unbeholfenheit, ein steifes eckiges Wesen bemerken, der vernünftige und unbefangene Erzieher aber sah darüber hinweg und erfreute sich des treuen biederen Sinnes, der heiligen Begeisterung des wackeren Jünglinges. Solche Erscheinungen gehören leider fast nur der Vergangenheit an. Wir sehen schon zuweilen unter unseren Quartanern, die noch mit den Elementen der Muttersprache nicht im Reinen sind, fertige Leutchen, die mit dem Herrn Papa Jagdpartien mitmachen, mit der Frau Mama Kinderbälle besuchen, und wenn es im Familienkränzchen bei der Whistpartie am vierten Manne fehlt, dessen Stelle recht leidlich zu vertreten wissen. Natürlich wächst die Emanzipation mit der Klasse; der Tertianer weiß sich in den Konditoreien besser zurechtzufinden, als im Cäsar oder Curtius, der Sekundaner und Primaner zeigt sich schon als erfahrener Kenner in Bezug auf Pferde, Hunde, Equipagen, Pariser Moden und dergl., urtheilt mit leerem Kopfe und abgestumpftem Gefühle frischweg über alles, was weit über seine Sphäre hinausgeht, am liebsten und keckesten über seine Lehrer und Erzieher, und erntet dabei von Basen und Tanten den Ruhm eines klugen, fixen Jungen. Ist das von mir entworfene Bild nicht in zu grellen Farben aufgetragen, so steht uns hier

ein Hauptfeind unserer Jugend vor Augen, dem gegenüber dem Erzieher der Gegenwart die ernsteste und schwierigste Aufgabe geworden ist. Dieser Feind ist um so mächtiger, als es eben der sogen. Zeitgeist selber ist, der in der geschilderten Weise im Jugendleben Gestalt gewonnen hat. Das Leben in den Gymnasien, noch mehr freilich auf den Hochschulen ist zu allen Zeiten ein Mikrokosmos gewesen, in welchem der Charakter der größeren Lebenskreise, der Staats- und Volksgemeinschaften sich abspiegelte, und wenn die Hüter und Lenker des Staates und der Kirche berufen sind, mit der ihnen von Gott gegebenen Macht auf dem weiten Felde des Lebens den Feind zu bekämpfen, so ist es das Amt des Erziehers, die böse Saat, die später nur zu bittere Früchte trägt, im Keime zu ersticken. Sehen wir auch gerade bei dieser Aufgabe so selten einen bedeutenden Erfolg, so dürfen wir doch unsere Hand nicht vom Pfluge thun: dem Glauben ist auch in dieser Hinsicht die Verheißung geworden, daß er die Welt überwinden werde. Vor allen Dingen haben wir danach zu trachten, daß wir uns den Geist der Einfalt, Selbstverleugnung und Demuth bewahren, um so ein thätiges Zeugniß gegen den Geist abzulegen, der auch die Herzen unserer Kinder völlig zu vergiften droht. Dann wird auch ein Wort zur rechten Zeit und mit dem rechten Ernste der Liebe gesprochen, seine Stätte finden, und der Herr wird unserem Gebete das Ohr nicht verschließen, welches eben nur dem einen gilt, daß unsere Kinder — Kinder bleiben. — Daß jeder christliche Erzieher dieses Ziel als das höchste und heiligste ansehen muß, welches seinem Berufe gestellt ist, dazu ermahnen auch die sogen. zwölf Worte der Schule*), deren goldener Inhalt von Zeit zu Zeit in unseren Lehranstalten der Jugend ans Herz gelegt wird. Solches geschieht gewiß auf die eindringlichste Weise, wenn die Worte einzeln als Thema der Morgenandachten benutzt werden, wie es, so viel ich weiß, am Revalschen Gymnasium der jährliche Gebrauch ist. Nur im Gebete gewinnt das einfache Wort Kraft und Leben, während das stets wiederkehrende Vorlesen der oft gehörten Ermahnung selten Frucht schafft. Darum können wir nur lebhaft wünschen, daß die angedeutete Sitte allgemeine Nachahmung finde.

Mit der sittlichen steht die religiöse Aufgabe der Schule in dem innigsten Zusammenhange, so daß wir uns eine Sonderung derselben eben so wenig denken können, als der blütenreiche und frucht-

*) Für auswärtige Leser sei bemerkt, daß diesen Namen eine von der früheren Schulkommission herausgegebene kurze Hinweisung auf die Pflichten eines Schülers führt, welche noch zu Anfange jedes Halbjahres den versammelten Zöglingen unserer Schulen vorgelesen zu werden pflegt.

tragende Wipfel ohne die lebenskräftige Wurzel gedacht werden kann. Diese liegt in der Religion, oder richtiger gesagt in der Lebensgemeinschaft mit Gott und Christo. In dem Sinne kann eigentlich von einer Koordinirung der wissenschaftlichen, sittlichen und religiösen Bildung nicht die Rede sein; denn die Beziehung der Wissenschaft und Sittlichkeit, ja jeder höheren Lebensthätigkeit auf den lebendigen Gott als Anfänger und Vollender von allem, was lieblich ist und wohllautet, ist eben schon Religion. Stellen wir die religiöse Aufgabe der Schule neben die anderen, so geschieht dieses nur insofern, als die Religion auf einen bestimmten Inhalt positiver Glaubenswahrheiten gegründet ist, die eine besondere Darlegung durch Lehre und Zeugniß nothwendig machen. Dieses geschieht nun für die der Schule Angehörigen theils in den Religionsstunden, theils in der öffentlichen Gottesverehrung, an der ja die lernende Jugend auch schon möglichst regelmäßigen Antheil nehmen soll. Beschränken wir uns hier auf das, was dem Schulleben ausschließlich angehört, so wären noch einige Worte über das Verhältniß der Morgenandachten zu den Religionsstunden zu sagen. Denken wir uns eine kleinere Anstalt, vielleicht nur aus zwei Klassen bestehend, die für den Religionsunterricht kombinirt werden, so ist es gewiß sehr passend, wenn in der Morgenandacht auf den Gegenstand Bezug genommen wird, welcher in der meist unmittelbar darauf folgenden Lehrstunde zu behandeln ist. Gebet und Lehre ergänzen und beleben sich dann gegenseitig; was zuvor in kurzen, eindringlichen Worten ins Herz gelegt, ich möchte sagen — hineingebetet worden ist, wird dann lehrmäßig dargelegt und zum lebendigen Bewußtsein gebracht. Besonders wäre diese Verbindung zu wünschen, wenn der Gang der Lehrstunden auf einen neuen wichtigen Gegenstand führt, der seiner Heiligkeit wegen eine solche Vorbereitung des Gemüthes wünschenswerth macht. Umfaßt eine Anstalt mehrere Klassen, so ist die angedeutete Einrichtung natürlich nicht möglich, obgleich es sich in vielen Fällen von selbst machen wird, daß der Lehrer in der Unterrichtsstunde auf das zurückblickt, was von ihm oder einem Kollegen in der Morgenandacht zur Sprache kam. Sonst wird ihn unter Umständen das Herz drängen, die Religionsstunde noch mit einem besonderen Gebete zu beginnen oder zu schließen, obwohl es mir nicht heilsam erscheint, dieses zur stets wiederkehrenden Ordnung zu machen.

2. Blicken wir nun über den Kreis des Schullebens hinaus und fassen das Verhältniß der Schule zur Kirche ins Auge, so wird zunächst jeder christliche Erzieher mit mir beklagen, daß das Band, welches Schule und Kirche verbinden sollte und früher wirklich verband, auf die betrübendste Weise gelockert, ja hie und da fast

gänzlich gelöst worden ist. An einem anderen Orte habe ich den Jammer des gegenwärtigen Zustandes geschildert und darauf hingewiesen, wie eine Heilung angebahnt werden könne. Hier muß ich bei dem Einen Punkte, bei der Beziehung der Schulandachten auf das kirchliche Leben und den öffentlichen Gottesdienst stehn bleiben. So wie die wechselnden Erscheinungen des Naturjahres an dem fühlenden Menschen nicht vorübergehen, ohne gewisse Eindrücke zurückzulassen, gewisse Stimmungen hervorzurufen, wie die Luft des Frühlinges ihren goldenen Schein auch in die enge Schulstube hereinwirft, und die Stürme des Herbstes und der stille Ernst des Winters auch den leichten Sinn der Jugend nicht ganz unberührt lassen, so muß auch dem regelmäßig verlaufenden Kirchenjahre sein Recht werden, der heranwachsende Christ muß zum Bewußtsein darüber kommen, welcher großen Gottesthaten die Kirche zu den verschiedenen Zeiten gedenkt, für welche besonderen Wohlthaten sie das Opfer des Gebetes und Dankes bringt. Wirkt doch der Gedanke an die heiligen Zeiten des verlaufenden Jahres auch auf die dem kirchlichen Leben fast ganz entfremdeten Gemüther, wurde doch ein Faust durch die süßen Klänge des Ostermorgens von dem Abgrunde der Verzweiflung zurückgerufen und durch die Erinnerung an den einfältigen Glauben der Kindheit, dessen Botschaft er jetzt nicht mehr verstand, tiefgerührt; wie sollten wir dieser Macht des Heiligen, der sich auch der Ungläubige beugt, nicht auch eine wohlthätige Wirksamkeit auf die jungen Herzen zutrauen, wenn diese auch schon durch das Gift des Zweifels befleckt sein sollten? Es müßte in der That mit der Herzenshärtigkeit eines Jünglinges sehr weit gediehen sein, wenn der Weihnachtsgruß und der Osterjubel ungehört vor ihm vorübergehen sollte; hat doch die christliche Sitte schon äußerlich so viel Sinniges und Liebliches an die Hauptfeste des Jahres geknüpft, daß über Jeden, der nicht ganz kalt und abgestumpft ist, wenigstens eine gewisse poetische Stimmung kommt. — Mit dieser dürfen wir uns aber freilich nicht begnügen. Wir haben zunächst der Jugend die Bedeutung des Kirchenjahres, die Aufeinanderfolge der drei großen Festkreise in den Lehrstunden darzulegen, sie mit der geschichtlichen Entstehung der einzelnen Festtage bekannt zu machen und sie in die Kenntniß der kirchlichen Perikopenordnung einzuführen. Dieses eignet sich natürlich am besten für die unteren Klassen einer Gymnasialanstalt, und es scheint mir zweckmäßig, im Anfange jedes Kirchenjahres einige Stunden darauf zu verwenden. In vielen Anstalten herrscht die gute Sitte, daß in jeder Woche eine Bibelstunde zur Erläuterung der Perikopen als Vorbereitung auf den Gottesdienst des nächsten Sonntages verwandt wird und zwar so, daß entweder in einer Stunde sowohl das Evangelium als

auch die Epistel durchgesprochen werden, oder daß in dem einen Jahre die Evangelien, in dem nächsten die Episteln an die Reihe kommen. Die letztere Einrichtung scheint mir die zweckmäßigere und sie ließe sich mit der Vorbereitung auf die Sonntagsfeier in der Morgenandacht des Sonnabends recht gut so vereinigen, daß auch hier abwechselnd — natürlich vice versa — das eine Jahr die Evangelien, das andere die Episteln der kurzen Erbauung zu Grunde gelegt würden. Das eben Gesagte gilt natürlich von den Sonntagsperikopen und von denen der kleineren innerhalb des Schulkurses fallenden Feste in gleicher Weise; die größeren Feste würden für sich mehrere Stunden in Anspruch nehmen, es könnten in der ganzen dem Schulschlusse vorausgehenden Woche biblische Abschnitte gewählt werden, welche sich auf das nahende Fest beziehen. In der heiligen Passionszeit sind sowohl die hieher gehörenden Lektionen des alten Testamentes, als die Leidensgeschichte entweder in synoptischer Zusammenstellung, oder abwechselnd nach den verschiedenen Evangelisten vorzutragen und in passender Weise anzuwenden; in die Adventzeit gehören nicht nur die kirchlichen Perikopen, sondern auch manche andere Abschnitte, die sich auf die erste und zweite Zukunft des Herrn und auf die Verbreitung des Reiches Gottes auf Erden beziehen. Die christliche Mission, deren Geschichte in dem Lehrkurse über die allgemeine Kirchengeschichte natürlich nicht mit Stillschweigen übergangen werden darf — wird hierbei den Blick des Lehrers von selbst auf sich ziehen und sich einer warmen Fürbitte zu erfreuen haben. Es kann nicht fehlen, daß bei dieser steten Beziehung der Schulandacht auf das Kirchenjahr und dessen Festzeiten das kirchliche, unserer Generation fast gänzlich entschwundene Bewußtsein allmählig wieder geweckt und gekräftigt werde. Unsere Väter bezeichneten selbst die Zeit der Ereignisse im häuslichen und bürgerlichen Leben nach den Abschnitten des verlaufenden Kirchenjahres und setzten dieselben als Datum über ihre Briefe und Tagebücher, was gewiß nicht bloß eine äußerliche Sitte war; in unseren aufgeklärten Tagen kennen selbst die sogen. Gebildeten die Aufeinanderfolge der Sonn- und Festtage nicht mehr, was ja für sie freilich auch etwas ganz Ueberflüssiges ist, da ihnen diese Tage in gleicher Weise nur Tage des privilegirten Müssigganges und der gedankenlosen Genußsucht sind. Wollen wir dafür sorgen, daß unsere Kinder in solchen Dingen wenigstens wieder die nöthige Erkenntniß bekommen; die Weihe und der Segen muß auch hier von dem kommen, der auch Herr des Sabbaths ist.

3. Die Beziehung der Schulandacht auf die bürgerliche Gemeinschaft und den Wechsel des Naturlebens will ich zuletzt nur noch ganz kurz berühren. Daß namentlich die

gereifteren Schüler unserer Anstalten an dem Wohl und Wehe des Staates, dem sie dereinst dienen sollen, des Landes, dem sie durch Geburt und Erziehung speziell angehören, der Stadt endlich, in der sie eben leben, einen mehr oder weniger warmen Antheil nehmen, bedarf wohl keines besonderen Nachweises. Ist es nun die Pflicht der Schule, jedes gesunde Interesse der Jugend zu nähren und zu beleben, so ist uns auch hier wieder ein Gegenstand geboten, der an die Schulandacht seine Ansprüche macht. Des Staates könnte bei den hier obwaltenden Verhältnissen nur insofern gedacht werden, daß wir bei den öffentlichen Schulakten und am Tage vor den bei uns auch kirchlich gefeierten sogen. Kronsfesten uns zur Fürbitte für das Heil und die Blüte des Staates vereinigen und den Segen des Herrn, die Erleuchtung und Kräftigung Gottes auf das Haupt dessen herabrufen, in dessen Hände die zeitliche Wohlfahrt von Millionen gelegt ist. Tritt dann in den Lauf der Dinge etwas Ungewöhnliches herein, offenbart sich Gott in schweren allgemeinen Heimsuchungen durch Mißwachs, Seuche, Kriegsnoth, so ist es ja der Schulgemeine nahe gelegt, auch ihre Hände zu erheben und die Barmherzigkeit Gottes anzurufen, daß er die Versuchung ein Ende gewinnen lasse, daß wir es ertragen können; so wie, wenn der Herr sein Gnadenantlitz wieder leuchten läßt und das dunkle Gewölk über die gebeugten Häupter hingeführt hat, auch die Jugend gern mit einstimmen wird in das allgemeine Dankgebet. Je näher die Heimsuchung dem Kreise angehört, innerhalb dessen sich die Angehörigen der Schule bewegen, desto näher ist nach der Natur der Sache auch die Fürbitte gelegt, und es heißt wohl nicht fremdartige Dinge gewaltsam in den Kreis unserer Betrachtungen hereinziehen, wenn am Tage nach einer Feuersbrunst, welche die Stadt betraf, der die Schule angehört, oder nach ähnlichen erschütternden und augenfälligen Ereignissen die Morgenandacht in der rechten Weise darauf Bezug nimmt. Wäre damit nur auch das erreicht, daß dem Geiste selbstsüchtiger Absonderung, welcher auch in die Schulen nur zur leicht Eingang findet, einigermaßen entgegengearbeitet würde, so wäre dieses auch schon ein Gewinn. — In Beziehung auf das Naturleben geschieht bei täglichen Andachten leichter zu viel, als zu wenig. Gab es doch eine Zeit, in welcher die ganze Religion fast nur in sentimentalen Naturbetrachtungen bestand. Jean Paulisiren nannte man diese Art von Kultus, dessen Anschauungen vor einiger Zeit noch das Laienbrevier von Schefer ins Dasein gerufen haben, welches freilich an Frische, Wärme und Lebendigkeit mit den Arbeiten des alten Romantikers sich nicht messen kann, dafür aber mit pantheistischen Sentenzen irrlichterirt. Auch dem an dem Standpunkte posi-

tiver Offenbarung Festhaltenden liegt es sehr nahe, immer und immer wieder den Sonnenschein, das lachende Frühlingsgrün, die wogenden Saatfelder, die Stürme des Herbstes u. s. w. zu verwenden, und sei es auch nur als Schmuck von Bildern und Gleichnissen. Wir tadeln das an sich nicht; am allerwenigsten, wenn es im Geiste dessen geschieht, der ja auch die Lilien auf dem Felde und die Vögel unter dem Himmel zu Predigern seiner Liebe machte, wie etwa unser Spitta singt:

Ja, dich kenn' ich, Offenbarung
Meines Herrn in der Natur,
Seit aus eigener Erfahrung
Ich nicht bloß der Liebe Spur
Angedeutet, aufgeschrieben
In den Werken seiner Hand,
Nein, ihn selbst und all sein Lieben
Wesentlich in Christo fand.

Allein das Nil nimis! darf dabei nicht vergessen werden, man muß sich hüten, daß das in den Vordergrund gestellte Naturgemälde uns den klaren Blick in die Offenbarung nicht trübe, und daß sich nicht hinter bunten Bilderschmuck die Leerheit und Mattigkeit des Gedankens verberge. Und jedenfalls kein Naturkultus, sondern die sichtbare Welt nur als Spiegel der göttlichen Herrlichkeit, als Gleichniß für die höheren Wunder der unsichtbaren Welt; kein Gefangenwerden in der Lieblichkeit der Kreatur, sondern ein unermüdliches Suchen dessen, der aller Schönheit und Kraft Meister ist, wobei nie vergessen werden darf, daß die Sünde auch das Antlitz der Erde verderbet hat, daß die Kreatur um unsertwillen der Eitelkeit unterworfen ist und dem Dienste des vergänglichen Wesens, daß sie sich mit uns sehnet nach der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes, die ihr erst werden wird, wenn das Reich der Gnade vollendet, der letzte Feind, der Tod überwunden, das Alte vergangen und Alles neu geworden ist — ein neuer Himmel und eine neue Erde!

Nach der von mir gegebenen Auseinandersetzung wird es klar geworden sein, daß der Stoff für die täglichen Schulandachten ein so reicher und mannigfaltiger ist, daß bei weiser und redlicher Benutzung desselben eine ermüdende Einförmigkeit gewiß nicht zu befürchten ist. Es sei mir vergönnt, noch einige Worte über die Form hinzuzufügen. — Das erste, aber freilich nicht immer leicht zu befolgende Gesetz ist das der edlen Kürze. Lehrhafte Expositionen, homiletische Zergliederungen des Textes, allseitige Anwendung oder gar Erschöpfung desselben sind natürlich hier durchaus nicht an ihrer Stelle. In der Regel muß sich eine kurze kräftige Ansprache oder auch bloß ein kerniges

Gebet unmittelbar an die Vorlesung der Textesworte anschließen; nur wo sich der zu behandelnde Grundgedanke nicht ohne Weiteres aus dem Texte ergibt, ist ein (natürlich möglichst kurzer) Uebergang gestattet. Oft ist freilich der Inhalt selbst des kürzesten Textes so reich, daß es sehr schwer ist, nicht in die Fülle des Wortes einzugehen; aber man muß der Versuchung widerstehen und sich damit trösten, daß die Schule uns ja in den Bibelstunden die beste Gelegenheit bietet, uns nach Herzenslust auf den reichen Auen des göttlichen Wortes zu ergehen. Die größte Kunst ist hier, vieles nicht zu sagen, was man sagen könnte, und das nothwendig zu Sagende in eine möglichst klare, abgerundete, eindringliche Form zu fassen. — Fühlt man sich bisweilen abgespannt und ausgeleert, fehlt es an der nöthigen Frische und Triebkraft, um etwas Tüchtiges auszuarbeiten — was namentlich bei den Lehrern leicht kommen kann, welche täglich etwas bringen sollen, — so thue man sich keine Gewalt an; denn es gibt dann immer Mißgeburten. Besser ist's für diesen Fall, man trage nach dem gemeinschaftlichen Gesange nur einen biblischen Abschnitt, etwa einen der Psalmen vor, die ja fast alle schon an sich eine Gebetsform haben; oder man benutze eines von den alten Kraftgebeten unserer gläubigen Väter, an denen ja die Kirche einen so großen Reichthum hat, oder rezitire eines unserer trefflichen Lieder von Meister Flemming, P. Gerhard oder von den neueren Gellert, Knapp, Spitta u. s. w. Ausnahmsweise habe ich den Schülern auch wohl eine von den köstlichen Parabeln Krummachers nebst einigen Worten spezieller Anwendung vorgetragen.

Neben dem Lesen des göttlichen Wortes und dem Gebete bildet noch der Gesang einen wesentlichen Theil der Morgenandacht. Auch hier bedürften die Fragen: Was und wie soll gesungen werden? eine besondere Beantwortung. Ich gebe sie noch in wenig Worten. Um das Was? kann ein Genosse unserer evangelischen Kirchengemeinschaft wohl kaum in Verlegenheit sein. Ist doch gerade in dieser Hinsicht ein so reicher Segen über unsere Kirche ausgegossen, daß es wohl kaum eine Schattirung christlicher Stimmung in allen Lebensverhältnissen gibt, für welche der Blütenwald kirchlicher Poesie nicht einen geeigneten Ausdruck darböte. Aber eben weil man eine so große Auswahl hat, so greife man nur nach dem Besten, welches im Durchschnitte immer die älteren Dichter darbieten. Man stoße sich dabei nicht an die veralteten, oft nicht ganz sprachrichtigen Formen und greife nicht nach verwässerten und abgeschwächten Umarbeitungen der rationalistischen Periode, etwa damit das grammatische Bewußtsein der Schüler nicht gestört werde, oder sie sich gar einen Fehler anfingen.

Die Versündigungen jener Verwässerer an dem Inhalte der alten Kernlieder sind tausendmal schlimmer, als die ärgsten Verstöße der alten Meister gegen die Grammatik. Dem Schüler der höheren Klasse werden dieselben ohnehin nicht schaden, die Quintaner und Quartaner aber sind, namentlich hier zu Lande, im Hause und täglichen Verkehr einem solchen Meere von Sprachsünden ausgesetzt, daß wir sie ohne besondere Gewissensbisse auch einmal in einem alten guten Liede mitunter eine unrichtige Form lernen oder hören lassen können. Eine gelegentliche Bemerkung würde ja im Nothfalle jede Gefahr hinsichtlich der Grammatik abwenden. Uebrigens haben wir in unserer Zeit manche tüchtige Liedersammlungen, in denen mit zarter Hand die auffallendsten Fehler und Härten der Form entfernt sind, ohne daß dadurch dem Geiste und Inhalte der alten Kernlieder wesentlich zu nahe getreten wäre; ich erinnere an den Berliner und den Knappschen Liederschatz oder an das uns näher liegende Ulmannsche Gesangbuch. Besondere Schulgesangbücher, wie sie uns auch hier zu Lande in den Versuchen vom Herrn Oberlehrer Thrämer und Pastor Huhn geboten sind, scheinen mir darum nicht ganz zweckmäßig, weil sie eine gar zu geringe Auswahl darbieten und namentlich von den trefflichsten Liedern immer nur wenige Strophen geben*). — In Bezug auf das Wie? des Schulgesanges ist, wenigstens in den mir bekannten Anstalten, noch sehr viel zu wünschen übrig. Bei der großen Kluft, die zwischen Kirche und Schule befestigt ist, bei dem völligen Mangel an sogen. Kurrenten und Sängerchören, wie sie wenigstens noch vor zehn Jahren fast in allen deutschen Städten und Städtchen gefunden wurden, bei dem höchst seltenen Vorkommen einer mit Gesang verbundenen Hausandacht kann bei unserer Jugend von Sangeskunst nicht die Rede sein, leider aber fehlt meistentheils auch die Sangeslust. Mühsam schleppt sich oft der Gesang durch die Strophen auch der bekanntesten Melodien, und eine neue Weise einzuführen scheint meist ein Ding der Unmöglichkeit. Diese Erscheinung ist für den christlichen Erzieher um so schmerzlicher, als eben nichts köstlicher und erquickender ist, als ein frischer, kräftiger Kindergesang, wie wir ihn z. B. im rauhen Hause bei Hamburg oder auch in unseren Rettungsanstalten zu Reval, Narva, Pleskodahl u. s. w. vernehmen können. Die Vorsteher dieser Anstalten versichern, daß der Gesang für ihre verwahrloste Jugend sich in der Regel als ein noch wirk-

*) Für den Zweck der Morgenandacht möchte das ganz genug sein. Etwas anderes ist es freilich, wenn solche Sammlungen auch dazu benutzt werden sollen, die Jugend Kernlieder auswendig lernen zu lassen; indeß dazu mögen die im kirchlichen Gebrauche befindlichen Gesangbücher, wie z. B. das Ulmannsche gebraucht werden. D. Red.

sameres Erziehungsmittel bewähre, als das Lesen und Hören des Wortes, daß auch ganz todte und verhärtete Kinderherzen durch Gesang belebt und erweicht werden, und daß die mehr oder minder hervortretende Sangesfröhlichkeit ihnen bisweilen ein Maß des Herzensstandes sei. Was diese Anstalten leisten, wird uns freilich meistentheils unerreichbar sein, weil das Leben derselben, ich möchte sagen, sich stets in und mit dem Gesange bewegt, weil ernste und fröhliche Lieder nicht bloß in den Lehr- und eigentlichen Singstunden erklingen, sondern auch die Handarbeit und die Spaziergänge würzen. Aber auch bei Berücksichtigung der uns zu Gebote stehenden geringeren Mittel bleibt vieles zu wünschen übrig, und es müßten sich die an jeder Schule wirkenden Gesanglehrer mit denjenigen Kollegen, welche Freude an jugendlichem Gesange und einige musikalische Kenntnisse haben, vereinigen, um diese wichtige Sache einigermaßen zu fördern. Könnten wir vielleicht freie Schulgesangvereine ins Leben rufen, so würde der Gewinn auch für unsere Schulandachten ein köstlicher sein. Ob es hierbei zweckmäßiger wäre, auf vierstimmigen Gesang hinzuarbeiten, oder ob der sogen. rhythmische Gesang, von dem man jetzt in Deutschland mit so vieler Wärme spricht, mehr an seiner Stelle wäre, muß ich dem Urtheile Kundiger überlassen.

Ich schließe mit dem herzlichen Wunsche, daß alle Lehrer, denen der Beruf geworden ist, Schulandachten zu halten, denselben als einen heiligen ansehen und mit aller Treue und Hingebung demselben obliegen mögen, daß aber auch die übrigen Genossen der Schule durch regelmäßige und rege Theilnahme (vor allem auch am Gesange) eine Sache fördern mögen, welche geistlos, todt und lässig betrieben freilich mehr schaden als nützen kann, aber im Namen des Herrn frisch und fröhlich angefaßt, die Verheißungen theilt, welche dem Treiben des göttlichen Wortes überhaupt gegeben sind. Dazu verhelfe uns der Herr in Gnaden!

Der Hr. Verf. vorstehenden Aufsatzes beabsichtigt im nächsten Halbjahre eine möglichst vollständige Sammlung von Schulandachten gemäß den von ihm ausgesprochenen Grundsätzen und Erfahrungen herauszugeben. Wir glauben unsere Leser mit Recht im Voraus auf dieses Buch aufmerksam machen zu dürfen, indem dasselbe einem schon von manchem Leiter der Schulandachten gefühlten Bedürfnisse entgegenkommen möchte, da wir bei allem Ueberflusse an zum Theil trefflichen Gebet- und Erbauungsbüchern im Allgemeinen doch keine haben, welche alle Bedürfnisse des Schullebens in geeigneter Weise berücksichtigten. Hr. OL. Weber, schon seit einer Reihe von Jahren der Leiter der Morgenandacht an der Domschule zu Reval, hat sich in dem beabsichtigten Werke dagegen die Aufgabe gestellt, stets das Verständniß und die besonderen Bedürfnisse der Schule im Auge zu behalten, während er sich im Uebrigen die Morgenklänge von Fr. Arndt nach Form und Geist zum Vorbilde gewählt hat.

Vorschlag eines fortschreitenden Lehrganges des Gesangunterrichtes in den Elementar- und Kreisschulen.

Ein Vortrag gehalten in der Dörpater pädagogischen Gesellschaft am 1. Nov. 1848 von Kreisschulinspektor Dr. Oettel.

„Frisch, frei, froh und fromm", — mit diesen Worten begrüßt uns im Beginne dieses Jahres die erste Beilage für pädagogische Aufsätze und Nachrichten zum Inlande, und damit möchte ich auch diese verehrte Versammlung heute am ersten Abende unseres pädagogischen Versammlungsjahres begrüßen; denn welchem Schulmanne sind nicht schon im Laufe seiner Wirksamkeit diese Schlagworte durch das Herz gedrungen und haben ihn gehoben und zu neuer Lust und Freudigkeit erwärmt? Indeß sei es mir erlaubt, diese Worte jetzt auch in anderer Weise und auf einen Gegenstand anzuwenden, der in unsren niederen Schulen vielleicht nicht mit der Aufmerksamkeit betrieben wird, die er verdient, der aber nichtsdestoweniger ein so wesentliches Stück unseres Erziehungs- und Bildungsgeschäftes sein muß, daß eine Schule nur dann zu einer guten gerechnet werden kann, wenn er in der rechten Weise gelehrt und geübt wird. Ich meine den Gesangunterricht.

Wenn ich aber hier und gerade heute einen Unterrichtsgegenstand zur Sprache bringe, der den meisten Fachlehrern zu entfernt zu liegen scheinen möchte, wenn der Weg, den ich Sie heute zu führen gedenke, Einzelnen unter uns auch zum Theil dunkel und unerquicklich vorkommen dürfte, so gebe ich Ihnen zu bedenken, daß der Gesanglehrer ja mit allen seinen Kollegen auf ein und dasselbe Ziel hinarbeitet, daß das Bilden und Gewinnen des Zöglinges für das Wahre, Schöne und Gute nicht weniger seine Aufgabe ist, als die eines jeden anderen Lehrers. Denn das Reich der Töne ist nicht weniger eine Welt, die in der menschlichen Seele liegt, wie das Reich der Zahlen oder des historischen Wissens. Auch hier soll die Wahrheit durch den denkenden Verstand entwickelt, auch hier durch Kombiniren und Abstrahiren der schlummernde Funke des Denkens entwickelt und durch äußere Zeichen zum Bewußtsein gebracht werden, was die göttliche Macht in die Menschenbrust legte; auch der Gesang ist ein Theil der allgemeinen Menschenbildung. Und welcher Unterrichtsgegenstand, ausgenommen vielleicht das Zeichnen und Schreiben, könnte sich rühmen, das Gefühl für das Schöne und die Freude an demselben kräftiger und dauernder zu befördern, als der Gesang? Und diese Kunst, die darauf ausgeht, durch das Gefühl des Schönen Genuß zu schaffen und Empfindungen der verschiedensten Art anzuregen und auszusprechen, ist zugleich in

ihrer Ausführung die leichteste, da jeder die Mittel zu ihrer Ausübung in sich trägt. Der Gesang ertönt in der Hütte des Landmannes, wie in den Palästen der Reichen, in dem engen Stübchen des Armen, wie in dem weiten Tempel der Natur, von den Lippen der lebensfrohen Jugend, wie des erdemüden Greises. Rechnen wir dazu, daß er vorzügliches Mittel zur Belebung religiöser Empfindungen ist und daß das Wort „böse Menschen haben keine Lieder" doch viel Wahres in sich trägt, daß er von dem ästhetischen Schönen zu dem moralisch Schönen, dem Guten hinführt, daß durch den religiösen, wie auch durch den edlen weltlichen Gesang das Herz zu Sittlichkeit, Zucht und Ordnung herangebildet wird: so glaube ich mit diesen wenigen Andeutungen, die verdienten weiter ausgeführt zu werden, meinem Gegenstande die Ebenbürtigkeit unter seinen Schwestern, den andern Schuldisziplinen, gesichert und vielleicht im Voraus einiges Interesse für denselben erweckt zu haben. Doch nun spreche er für sich selbst, wie er unsere Jugend frisch, frei, froh und fromm mache und wie bei einer gewissen Behandlung schon in unseren Elementar- und Kreisschulen dies hervortreten muß.

Zuvor bemerke ich, daß ich beide Stufen der Volksschule hier zusammenstelle, weil ich unbedingt fordere, daß der Kursus, welcher in den Elementarschulen begonnen hat und bis zu einem Abschluß gekommen ist, in der Kreisschule seine mit jener zusammenhängende Fortsetzung finde. Jener, der Elementarschule, gehört der Gesang von einer Anzahl Choralmelodieen nach dem Gehör und ein kurzer Kursus in der Notenkenntniß an; die Kreisschule erweitert diesen unvollkommen einstimmigen Melodieengesang zur Mehrstimmigkeit und führt durch gewisse Uebungen und Anschauungen in die ersten Sätze der Harmonielehre ein. So wird auf beiden Stufen sowohl dem Gemüthe als dem Verstande und Gedächtnisse sein Recht; es baut aber die zweite voller aus, was auf der ersten einfach oder nur schwach angedeutet war.

Ich darf wohl als bekannt voraussetzen, daß im Gesange „vier Elemente, innig gesellt, bilden das Leben, bauen der Töne Welt." Es ist das melodische, das Auf- und Absteigen der Tonhöhen, das rhythmische, das Abgemessensein der Töne nach der Zeit, das dynamische, die Stärke oder Schwäche der Töne, das harmonische, das Zusammenklingen mehrerer Töne. Durch das rhythmische nun wollen wir unsere Schüler vorzugsweise frisch machen, durch das melodische und rhythmische frei, durch das dynamische mit beiden vorigen froh und durch das harmonische mit den übrigen vereinigt fromm. Ich sage der Rhythmus wirkt vor allem auf die Frische

des Lebens. Wer hat das nicht schon an dem bloß rhythmischen Trommelschlage, dem gleichmäßigen Takte der Dresscher, in dem „quadrupedante sonitu“ des Pferdehufschlags, dem taktmäßigen Trommeln auf einer Fensterscheibe, das schon die kleinsten Kinder anregt, oftmals bemerkt? Man versuche es, irgend eine Melodie ohne Rythmus zu singen, — es fehlt ihr an Frische und Leben. Die Freiheit aber wird angeregt und gewonnen durch die Auffassung einer Melodie, die sich zugleich im Takte bewegt. Es tritt nun ein wenn auch oft noch dunkles Bewußtsein der Höhe und Tiefe der Töne ein, es erschließt sich eine Ahnung der göttlichen Kraft des sich frei Bewegens in dem Meere der Töne, ein Losgebundensein von der instinktmäßigen Tongebung der Thiere, die keine Melodie, weil keine Freiheit, haben. Kommt dazu das Dynamische, lernt der Mensch aus der Tiefe der Seele seine Brust bei seinen Empfindungen schwellen oder schließen und mit steigender oder sinkender Kraft die Empfindungen seines Innern aushauchen, so fühlt er sich froh, selbst wenn er Schmerzenstöne erzeugt; der Hauch hebt und erschließt das volle Herz. Doch mit der Harmonie erst steigt der Mensch zur Gottheit hinan; dies Zusammenklingen des von Gott auf wunderbare Weise in der menschlichen Seele Zusammengestellten, der einfachen drei oder vier konsonirenden oder dissonirenden Töne, erinnert ihn dunkel an seine höhere Abkunft und an seinen Zusammenhang mit dem Himmel; es macht ihn fromm.

Wollen wir nun versuchen, wie wir in unsern Volksschulen die schlummernden Kräfte der Natur wecken und zu jenem herrlichen Ziele gelangen. Sehen wir uns aber erst um, wie viel uns Zeit dafür vergönnt ist. Wir setzen, wie in allen übrigen Disziplinen, vorab einen jährigen Kursus fest. Ein jeder Schüler mag ihn mehrmals durcharbeiten; dies wird ihn erst recht fest und gutes Muths machen. Nun gewährt uns der Kalender in jeder Schule etwa 80 Stunden im Jahre, die wenigen darüber geben wir in den Kauf. In beiden Schulen zerfallen nun die Uebungen in solche, wo entweder mehr das Gemüth, oder wo mehr der Verstand zu thun hat. Zu ersteren rechne ich alle Lieder und Choralübungen, zu letzteren die Uebungen im Begreifen, Verstehen und Treffen der Noten; ich nenne sie mit einem gewöhnlichen Ausdrucke „Anschauungsübungen“. Da auf der niederen Stufe der Kindheit das Gemüth überwiegend, der Verstand ungeübt ist, so gehören für die Elementarschule besonders Lieder und vor Allem für uns Choralmelodieen. Die Anschauungsübungen nehmen also nur einen kleineren Theil der Zeit hinweg. Ich denke $^{80}/_{4} = 20$ Stunden sind in dem Kursus dieser Schule für letztere genug und es blieben für Lieder und vor Allem Melodieen $^{80}/_{4} = 60$ Stunden. Sollte nun

ein Schüler bis zum 11ten Jahre, wo er gewöhnlich die Elementarschule verläßt, nicht nach dreimaligem Kursus 50 Melodieen, wie sie z. B. die kleine Auswahl von geistlichen Liederversen enthält, die in Dorpat eingeführt ist, vollständig und sicher, nach dem Gehör [einstimmig] nachsingen lernen? Ich glaube, ein eifriger Lehrer wird sie alle in einem Jahre lehren können, und wenn auch die neuesten Ankömmlinge sie nur unvollkommen mitsingen und sich nicht mit der Freiheit bewegen, wie die zwei- und dreijährigen, so wird er (der Lehrer) doch immer einen recht leidlichen einstimmigen Choralgesang haben, wenn er es sich zum Gesetze macht: diese 50 Melodieen müssen in einem Jahre gelernt werden. Im ersten Jahre und vielleicht auch noch länger tappt der Sänger ohne Bewußtsein, ohne Kenntniß von Tonhöhe und Noten, von den anderen Stimmen mit fortgerissen, in dem Reiche der Töne mit herum; er lernt wohl eine Melodie mitsingen, besonders wenn sich musikalische Anlage vorfindet; allein seine Tonkraft ist nur immer Tongedächtniß. Im zweiten Jahre und bei vielen später wird dieses Tappen und Suchen sich zu einem gewissen Ton-Tastsinn ausbilden. Das Richtigsingen wird schon aus einem gewissen Gefühl hervorgehen, daß er nach dem vorigen Tone steigen oder fallen müsse. Dieses Tasten ist schon ein großer Gewinn, und die Elementarschule kann sich schon zufrieden geben, wenn sie es bei den Schülern zu einer gewissen Freiheit und Sicherheit ausgebildet hat. Das Tonbewußtsein soll erst auf einer späteren Stufe kommen. — Freilich darf der Lehrer in seiner Melodieenwahl nicht nach der Reihe gehen, wie das Liederbuch sie angibt; er muß sich einen vollständigen Kursus machen, worin er die leichtesten, besonders die vierzeiligen, wie: „Wach' auf mein Herz und singe" oder: „Nun sich der Tag geendet hat" und die kurzzeiligen, wie: „Ach Gott und Herr" vornimmt. Ferner muß er sich auch einige leichtere auf den Anfang des 2. Semesters versparen.

Zur Belebung und Abwechselung müssen im 2. Halbjahr auch einige kleine weltliche Lieder gelernt werden, deren Text freilich gut gewählt und von den Kindern verstanden werden muß; ich schlage vor ein Liedchen für Geselligkeit, eins des Frohsinnes, eins der Naturanschauung und ein Vaterlandslied, natürlich unter diesen zuerst „Боже Царя храни". — Auch wird der Lehrer seinen Anschauungskursus von $^{80}/_{4}$ Stunden nicht auf das ganze Jahr ausdehnen, sondern vielleicht die ersten sechs Wochen des Jahres besonders dem Anschauungskursus widmen. Ich denke, er fängt mit dem Rhythmischen an, indem er den Kindern die Begriffe von ganzen, halben, Achtel-, Dreiviertel- und Dreiachtelnoten, von Zwei-, Drei- und Viervierteltakt und ebenso von diesen Pausen beibringt. Um den Unterricht zu beleben, muß die

ganze Klasse nicht nur zuweilen laut zählen, sondern dazu auch vielleicht in die Hände klatschen, bis es recht präcis geht. Auch die Zeichen für jenes Alles müssen gelernt werden. Darauf kommt das Melodische in diesem Anschauungskursus. Der Schüler dieser Klasse muß da lernen, was Steigen und Fallen der Töne heißt und ist, nebst Zeichen an der Tafel; darauf steigende und fallende Sekunde, Terz, Quart, Quinte, Sext, Septime und Oktave. Zu allen Diesem werden Uebungen an die Tafel geschrieben, so daß der Schüler immer gleich den Ton mit dem Zeichen in Verbindung setzt. Ein anderes Mal wird auch eine Melodie oder ein Liedchen so durchgenommen. Z. B. die Melodie „Wachet auf, ruft uns die Stimme": c Prime, ¼, e, steigende Terz, ¼, g, steigende Terz, von Grundton die Quinte, ¼, g, dieselbe Quinte, ¼, g, ebenso, g, ebenso, a, eine steigende Sekunde, vom Grundton die Serte, ¾ oder eine halbe Note, g, die fallende Secunde, vom Grundton die Quinte ¾ — ¼ Pause ꝛc. Das Scalasingen darf aber, je nachdem man vorgerückt ist, keine Stunde ausbleiben. — Auch können hier schon einige Uebungen im sogenannten Notiren gemacht werden, wenn Zeit genug übrig ist. Der Lehrer schlägt den Grundton einer Melodie an, und läßt ihn einen der bessern Schüler anschreiben; er schlägt den zweiten an und läßt ihn nach dem Gehör wieder anschreiben; die andern berichtigen oder bestätigen u. s. w. Dies wird viel Vergnügen machen und übt im Treffen und Gehör. Aber auch dies muß mit Abwechselung getrieben werden. Diese weckt immer das Interesse, macht froh und frei und bringt Leben in die Schule.

An das Melodische schließt sich das Dynamische an, und der Lehrer beschränke sich da nur auf die Ausdrücke stark, schwach, (forte und piano), anschwellend und abschwächend (< >) und mache darin einige Uebungen, die bei Gelegenheit angewendet werden. — Das Harmonische bleibt im Elementarkursus noch ganz weg; höchstens deute der Lehrer nur darauf hin, wie Prime, Terz und Quinte einen schönen Zusammenklang geben. — Streng halte er aber bei allen Uebungen auf reines Singen und lasse lieber eine Strophe 10mal wiederholen, bis sie ohne Detoniren rein geht, als daß er mit Eile weiter gehe und das Wissen für die Hauptsache halte. Freilich läßt sich da durchaus kein Erfolg erzielen, wo der Lehrer gar kein Instrument benutzt. Die Violine ist oft besser, als ein Klavier oder eine Orgel. Ebenso halte er auf richtiges Aussprechen der Silben.

So viel dürfte für den Elementarkursus genug und vielleicht nicht zu viel sein. Der Schüler kommt hier mit einem Schatze von 50 der gangbarsten Choralmelodien, einiger einfacher Lieder und einiger Kenntniß des Notenwesens aus dieser Schule.

Der zweite Kursus des Gesangunterrichts beginnt nun in der Kreisschule. Die Anschauungsübungen nebst Stimmübungen werden fortgesetzt und das Einfachste aus der Harmonielehre hinzugefügt; die Kinder lernen einige Lieder 2- und 3stimmig und ebenso 30 Choräle auch dreistimmig singen. Ich denke die Zeit darauf so zu vertheilen, daß der Anschauungskursus $^{40}/_{2} + {}^{40}/_{4} = 30$ Stunden wegnimmt, der Liederkursus $^{40}/_{4} = 10$ Stunden und der Melodienkursus $^{80}/_{2} = 40$ Stunden, so daß also im ersten Halbjahr gar keine Lieder gelernt werden, sondern in jeder Stunde die erste Hälfte der Anschauungsübung, die zweite den Melodieen gewidmet ist. Im zweiten Halbjahr tritt eine Beschränkung der ersten und dagegen der Liederkursus ein, mit immer danebenlaufendem Melodieengesang.

a) Der Anschauungskursus und Stimmübungen. Jede Stunde beginnt mit dem Gesange der Skala, die bald langsamer, bald schneller in verschiedenen Taktarten ausgeführt wird. Das Ziel ist die Kenntniß der gewöhnlichsten Tonarten, auch der chromatischen Tonleiter und die Harmonielehre so weit, daß den Schüler (meist) einsehen lernt, warum zu diesem und jenem Ton der Melodie gerade dieser oder jener Ton der zweiten und dritten Stimme gehört. Von den Tonarten würde ich nur die Durtonarten, C, G, A, E, F, B, Es, As vorschlagen und von den Molltonarten vielleicht nur A-mol, E-mol und D-mol. Diesen Uebungen könnten gleich die ersten ganzen Stunden gewidmet sein. Es bleiben nun $^{3}/_{2}$ Stunden für das Harmonische im I. Semester. Der Lehrgang dürfte hierin folgender sein: a) Kenntniß des Hauptdreiklangs in seinen drei Lagen; dann der Dreiklang der Quinte und der Dreiklang der Quarte, als abwärts liegender Quinte. Aus der Summe dieser Töne entwickelt sich die einfache Tonleiter; b) die Begleitung der Töne der Melodie und zwar zuerst der Tonleiter, je nachdem der Melodieenton aus einem jener drei Dreiklänge stammt. Also Prime, Terz und Quint mit Prime, Secunde und Septime mit Quint und Quarte und Serte mit Quarte begleitet. Eine zweite Begleitung läßt Prime und Quint zu und wird größerer Abwechselung wegen gebraucht. c) Es folgen die Umkehrungen der Dreiklänge, der erste, wo der Alt bei uns die Terz, der zweite, wo er die Quint hat. Das Letztere besonders bei gewöhnlicher Cadenz. d) Endlich wird aus dem Quintendreiklang oder Quintenvierklang, der sogenannte Septimenaccord in seinen 4 Lagen oder drei Umkehrungen*).

*) Das hier über das Harmonische Gesagte trifft mit den Vorschlägen überein, welche Dr. Thrämer in der Leipziger musikal. Zeitung vom J. 1848, Bd. 2, Nr. 5 u. 7 gemacht hat.

Da die einfachsten Melodieen und die meisten Volkslieder meist aus nichts anderem bestehen, als aus Dreiklängen und Septimenaccorden, so kann sich die Volksschule an diesem Stoff begnügen und der thätige Lehrer kann ihn auch gewiß in 32 halben Stunden bewältigen und durch Beispiele zum Bewußtsein bringen. Stimmübungen sind dabei immer mitlaufend; denn Alles, was entwickelt wird, muß an der schwarzen Tafel angeschrieben und durch Beispiele erläutert und gesungen werden. Im 2. Semester werden die 40 Viertelstunden verwendet zu Stimm- und Treffübungen, von Secunde, Terz, Quarte ꝛc. und Kenntn. der chromat. Tonleiter.

b) Der Liederkursus. Da uns die Zeit mit 40 Viertelstunden kurz zugemessen ist, so können wir wohl kaum mehr als 10 Lieder, die auch nur im 2. Semester gelernt werden, auf unsere Liste schreiben. Sie sind die ersten zweistimmig, die letzten dreistimmig. Wie wir alle Schüler, zumal bei vollen Klassen, gleichmäßig beschäftigen, ist eine Hauptaufgabe. Unter den Liedern würde ich 2 für Geselligkeit und Frohsinn, 2 Naturlieder, 2 Vaterlandslieder, worunter wieder Боже Царя храни dreistimmig, 2 romanzenartige Lieder und 2 gemischten Inhalts wählen. So lernt der Knabe, wenn man jedes Jahr 10 neue hinzunimmt, in 3 Jahren 30 Lieder, auch ein nicht kleiner Schatz für spätere Zeit.

c) Der Melodieenkursus. Dieser läuft das ganze Jahr neben den andern Kursen, durchweg mit einer halben Stunde bedacht, hin. Dieselben Melodien nun, welche in der Elementarschule 1stimmig gesungen wurden, sollen nun 3stimmig eingeübt werden. Es entstehen nun 3 Abtheilungen, 1ste Discantisten, 2te Discantisten und Altisten. Zu den ersten gehören am natürlichsten die jüngst und im letzten Semester eingetretenen, zu den zweiten im Durchschnitt die, welche im 2ten Jahre stehen, und zu den letzten die, welche über 2 Jahre die Schule besuchen. Da sich immer welche finden, die in der ersten Abtheilung wegen geringen Talentes zurückbleiben müssen, so wird die Zahl der Discantisten die größte sein. Der Mangel an Altisten, der dadurch entsteht, daß Manche schon im oder nach dem 2ten Jahre abgehen, wird dadurch wieder ersetzt, daß Andere auch länger als drei Jahre in der Schule weilen. Durch diese Einrichtung ist aber die Möglichkeit gegeben, daß ziemlich jeder Schüler alle drei Stimmen seiner Choräle singen lernt, und zwar mit steigender Schwierigkeit, da der Alt durch seine weitern Sprünge und größere Selbständigkeit immer dem Knaben schwerer zu treffen ist, als der sich an den ersten Discant anlehnende zweite Discant. Eine andere Schwierigkeit aber, die zu überwinden ist, besteht in dem Anschreiben und Abschreiben des

Chorals. Das Anschreiben raubt Zeit, wenn es auch dadurch fruchtbarer gemacht werden könnte, daß man es von einem Schüler durch Dictiren ausführen und von Andern die Namen und den Werth der Noten sagen läßt. Nichts muß uns aber theurer sein, als die rollenden Minuten der Zeit. Alles Dictiren und Abschreiben muß aber auch deswegen vermieden werden, weil das fehlerhafte Schreiben schlimmer ist, als gar nicht Schreiben. Und wie strotzen gewöhnlich die Hefte unserer Notenabschreiber von Fehlern! Soll der Lehrer sie corrigiren, so ist dies theils von gar geringem Nutzen für den Schüler, und Noten lassen sich nicht so leicht radiren, theils kostet es bei einer schon ziemlichen Anzahl von Schülern dem Lehrer nicht wenig Zeit. Und wie sehen corrigirte Hefte aus! Wollen wir sie den Schüler noch einmal abschreiben lassen, so werden sich wieder reichliche Fehler einfinden und der Schüler wird am Ende auch des Abschreibens müde; die rechte Freudigkeit und Lust geht leicht verloren. Ich habe mich daher entschlossen, die 50 zu unseren Liederversen gehörigen Melodieen 3stimmig in Stein drucken zu lassen und hoffe das Exemplar für 10 bis 12 Kop. Silb. liefern zu können*). Vielleicht können sich andere Lehrer anders helfen. Hat aber jeder Schüler ein Exemplar des Melodieenbuchs in der Hand, so sind wir über alle jene Schwierigkeiten hinweg und können diese auch als Hülfsmittel zu den Anschauungübungen gebrauchen. Gut wäre es, wenn auch ein besonderes Heftchen, zu vielleicht noch niedererm Preise, für die Anschauungsübungen ausgearbeitet würde; es würde dadurch auch köstliche Zeit gewonnen werden, theils zu dem sogenannten Notiren, theils zu einem andern Gegenstande, der in neuerer Zeit nicht weniger die Gesanglehrer in Schulen in Anspruch nehmen muß. Es ist dies der rhythmische Gesang der Kirchenmelodieen. — Bekanntlich herrscht in Deutschland noch ein Streit darüber, ob die Melodieen nach herkömmlicher Weise in gleichmäßig getragenen Noten mit Fermaten oder in rhythmischer Weise mit verschiedener Zeitdauer der Noten, dem sich zugleich ein dynamisches Element anschließt, oder wie man mit zwei Worten sagt, ob sie in ambrosianischer oder gregorianischer Weise gesungen werden sollen. Die Vertheidiger der rhythmischen Singweise wollen es historisch nachweisen, daß unsere Kirche erst vom Anfange des 18. Jahrhunderts an, besonders seit dem hallischen Pietismus und Herrnhutismus, dem der gesinnungskräftige, glaubensgesunde und derbe Geist des alten lutherischen Chorals nicht habe zusagen können, die jetzige Choralgesangweise eingeführt habe. Nun hoffte man durch die ursprüngliche Singweise dem evangelischen Kirchenliede und dadurch zum Theil auch der Kirche wieder einen neuen Geist einhauchen zu können, und das Oberconsistorium zu München hat selbst 12 der gangbarsten Kirchenmelodieen in ihrer ursprünglichen Form zum freien Gebrauche in den Gemeinden herausgegeben. Auch liegt hier ein Choralbuch von Ortleff in München vor, das 80 Choräle, nach rhythmischer, d. h. älterer Weise gesetzt, enthält. Es fragt sich nun, was haben unsere Schulen

*) Anmerk. vom Monat Novemb. 1849. Hoffentlich wird die Steindruckerei sie noch zu Ende dieses Jahres liefern. D.

dabei zu thun? Wie man aus Zeitschriften sieht, hat in Deutschland die Sache jetzt noch mehr Widersacher als Anhänger, freilich wie manches Neue, und wenn man auch hoffen dürfte, daß dort in vielen Gemeinden der rhythmische Gesang allgemeiner würde, so kann ich doch kaum glauben, daß hier, wo die Wellen der Aufregung wie der Anregung von dort sich sehr verflachen und wo die Schule so wenig mit der Kirche zusammenhängt, so bald eine Veränderung in dem Gemeindegesange eintreten werde. Indeß auf der andern Seite dürften wir auch auf jene Möglichkeiten hin das Gute und Neue, wenn es sich als brauchbar herausstellt, nicht gleich von uns weisen, und wenn nach Jahrzehnten, die ja viel in den Ansichten und Bestrebungen der Menschen ändern können, auch nur einige unserer Zöglinge da sind, die in einen rhythmischen Gemeindegesang einzustimmen verstehen, so sind die Früchte unserer Arbeit reich genug. Ich glaube daher, daß es der Lehrer des Gesanges nicht verabsäumen muß, wenigstens einige der besten rhythmischen Melodieen den Kindern zu lehren. Und daß es durchaus nicht schwer und zugleich anregend ist, habe ich aus eigener Erfahrung; die Kinder singen diese sehr bald, auch 3stimmig mit größerer Lust und Theilnahme. Auch darüber muß ich meine Erfahrung aussprechen, daß in einen solchen Choral, den noch nicht die Hälfte von 100 Schülern rhythmisch sang, die andere größere Hälfte bald mit einstimmte und dies unter Leitung eines schlechten Fortepianos, das durchaus nur von einem kleinern Theile der Näherstehenden gehört wurde.

So haben wir den Schüler auf der höheren Stufe im Laufe dreier Jahre zu der Fähigkeit gebracht, 50 Choralmelodien in allen 3 Stimmen singen zu können, ihm dreißig weltliche Lieder auf seiner Reise durchs Leben mitgegeben, und ihn mit der Kraft ausgerüstet, ein nicht zu schweres Lied auch nach den Noten, wenn auch nicht fehlerfrei vorsingen, doch ziemlich sicher mitsingen zu können. Die Macht des Gesanges, diese Macht über unser Gemüth, wird sich auch an ihm bewähren. Sie wird ihn zu neuem Leben erwecken, wenn in schweren Stunden des Lebens die Verzagtheit an die Pforte klopft; sie wird ihn zur Freiheit führen, wenn er, von den Banden des Bösen oder des Irrthums gehalten, in Rath- und Thatlosigkeit dahin sinken will, sie wird Frohsinn auf seine Stirne locken, mögen des Schicksals heitere oder ernste Tage kommen; sie wird endlich die sanften Gefühle der Demuth, der Gottergebenheit, der Liebe zu allem Göttlichen anregen, beleben, veredlen und den ganzen Menschen mächtig ergreifen und zu dem Himmel hinanziehen. Ich sage daher in Bezug auf jenen obenerwähnten Spruch mit variirtem Texte:

Singe frisch, frei, froh und fromm,
Schwing dich zu des Himmels Dom.

Allgemeine Einleitung in die Satzlehre.

Von den Gliederungsverhältnissen im Allgemeinen und von den Redeganzen, deren Gliederung soll zur Anschauung gebracht werden.

(Fortsetzung zu S. 135.)

(Unterschied dieser Einl. von den von and. Gram- 50.
matikern gegeb. Einleitt. in die Satzl.) Auch H., Hr., Wg., B2., W., G2. geben, bevor sie an die einzelen Abschnitte der Satzl. gehen, eine Art Einleitung von größerem oder geringerem Umfange [1]). Dieselbe ist aber wesentlich anderen Inhaltes als die Einl., welche ich hiemit zu geben beabsichtige, denn sie gibt entweder nur eine Uebersicht der Zahl und Folge der einzelen Abschnitte der Satzl. sammt einer Rechtfert. dieser Gliederung, oder sie gibt im Voraus eine Uebersicht des verschied. Inhaltes (der sogen. Arten) der Glieder des Satzes und der Satzinnung, wohl gar auch eine Uebersicht ihrer möglichen Formen und Stellungen, ja Hr. fügt selbst schon drei Hauptregeln über guten Satzbau, also etwas Stylisches hinzu. Jenes habe ich im vor. Abschn. unt. d. Ueberschrift „Eintheil. d. Satzl." gethan, dieses unterlasse ich, weil es mir als eine überflüssige und voreilige Vorausnahme dessen erscheint, was erst in der Satzl. in den einzelen Abschnitten selbst soll entwickelt werden. Dagegen vermisse ich in sämmtl. deutschen Gramm. einen einleitenden Absch., in welchem die Gliederungsverhältnisse eines sogen. Organismus überhaupt, wie die menschl. Rede nur eine besond. Art solchen Organismus bildet, in welchem diese Gliederungsverhältnisse rein an sich (d. h. noch abgesehen von dem eigenthümlichen Inhalte eines Redeganzen, in der Weise, wie sie bei der Gliederung eines jeglichen Ganzen, z. B. auch des menschl. Leibes entgegentreten) gleich zuerst vorgeführt und in eine geord. Uebersicht gebracht werden [2]). Von eben diesen Gliederverhältnissen im Allg. aber halte ich für nöthig allem zuvor handeln. Man wird nach den Gründen dieser Abweichung vom Gemeinüblichen fragen; indeß ehe ich dieselben vorbringe, wird es gut sein, erst die Sache selbst ausführlicher darzulegen, und zwar soll wiederum eine vorausgeschickte Tabelle die Grundlage der folgenden Erörterung abgeben.

---

1) Nur die Elementargramm. von B., G., M. und die Anleit. zum Elementarunterrichte von Hp. beginnen ohne Einl. gleich mit dem Einzelsatze; die Einl., wie ich sie gebe, ist dagegen gerade wesentlich für den Elementarunterr. berechnet und für dens. nöthwendig.

2) Wenn z. B. B2. in seiner Einl. als Beziehungen der Begriffe auf einander die prädikative, attributive ꝛc. Beziehung aufzählt, so sind das keine allgem. Gliederungsverhältnisse, sondern eben nur eigenthüml. Beziehungen innerhalb der menschl. Rede insbesondere; und wenn er in ebendersl. Einl. später zwar auch von Beiordnung und Unterordnung spricht, was allerdings allgem. Gliederungsverhältnisse sind, so hilft dies doch wiederum nichts, da er von diesen Gliederverhältnissen nicht in Beziehung auf Begriffe, sondern einseitig nur in Bez. auf Gedanken zu sprechen weiß.

	A. Einzelglied[2]).	B. Verbund.	
51. Benennungen d. Glieder u. des Gliederungsverhältniſſes.	(*Einzelung.*)	a. Gleichstufig. Von gleicher (Gleichnamige.) I. Angereihte oder Reiheglieder. (*Anreihung*[3].) 1. Beigeordnete Glieder. (*Beiordnung.*)	2. Entgegengeordnete Glieder. (*Entgegenordnung*)
52. Gliederungsbilder[6]).	A.	A + B A a + b	A : B A a : b
53. Beiſpiele aus der körperl. Gliederung.	(Ein vom Leibe abgeſchnittenes Glied.)	Zeigefinger und Mittelfinger.	Zeigefinger u. Daumen. Rechter u. linker Arm.
54. Bindemittel (Bindeformen, -wörter[4]]).		Reiheform: *Unverbund. Anreihung* [1. 3. 4. 10.] Reihewörter (einfache [4. 10.] und gepaarte [5. 11.]: Beiordnende (§. 72). NB. *Einfach verbund. Beiord.* [7]; *mehrfach* „ „ [8])	Entgegenordnende. (§. 73.)
55. Beiſpiele aus der Sprachgliederung. a. Stände.	1. Schweig! (A) 2. Fort! (a) 3. Vorrede. (a) (Vgl. §. 58.)	1. Vater (u.) Mutter (= die Eltern) ſind todt. (a[+]b) 2. Die Eltern des Bräutigams u. der Braut ſind todt. (I + II) 3. Ich bringe gute, (u.) erfreuliche Nachricht. (I[+]II)	9. Nicht der Vater, ſondern die Mutter iſt todt. (a : b)
56. b. Sätze.	3. Schweig! (A) 4. Er ſchwieg die ganze Zeit über. (A)	4. Schweig (und) geh! (A[+]B) 5. Weder ſchwieg er, noch ging er. (A + B) 6. Ich fürchte, daß er weder ſchweigt, noch geht. (a + b) 7. Er ſchwieg, ſtand auf und ging. (A[:]B + C) 8. Und es wallet u. ſiedet u. brauſet u. ziſcht. (A + B + C + D)	10. Er ſchwieg, die Anderen (aber) lachten. (A[:]B) 11. (Entweder) ſchweig oder geh! (A : B)

NB. Die latein. Schrift bezeichnet die gramm. Benennungen, u. zwar die ſchräge

od. Innungsglieder.

figige Glieder.		b. Abgestufte oder Stufenglieder.
Art.	Von ungleicher Art. (Ungleichnamige.)	
II. Gleichgeordnete Glieder. (*Gleichordnung.*)	III. Nebengeordnete Glieder. (*Nebengeordnung.*)	Oberglied : Unterglied. (Träger) (Bekleidung) (*Abstufung od. Unterordnung.*) (NB. Mehr als 2 Stufen bilden eine *Fortstufung*. Erste Stufe: Hauptglied, zweite: Niederglied, dritte u. folg.: Beiglieder od. einzeln: Glied der 3. 4. etc. Stufe.) [6]
A a″ ÷ (od. :) B a″ A a I″ ÷ (od. :) b I″	A B a A b oder A a b [3.]	A a I ′ aa α αα ℵ etc.
Die Hand des einen und die Hand des anderen Armes.	Arm und Bein.	Arm, Hand, Finger (Fingergelenke).
(NB. Besondere Bindemittel gibt es für diese Verhältnisse nicht; die betreffenden Glieder stehen durch ihre Träger in Verbindung.)		Stufenformen (Fall- u. Geschlechtsformen; Satzformen). Stufenwörter [4] (Präpositionen; Deutewörter [überordnend], Füge- u. Geleitww. [unterordnend])
1. Der Vater des Bräutigames u. die Mutter der Braut sind todt. (I″ II″)	1. Das ist eine Vorrede. (a A b) 2. Der verstorbene Vater Idas ꝛc. (I . . II) 3. Die neueste gute Nachricht ꝛc. (I II)	1. Der Tod des Vaters Idas ꝛc. (a I ′) 2. Schweig du. (A a) 3. Der Mensch fühlt seine Bestimm. zu etw. Höherem. (a A Ib II) 4. Trotz des Abfalles der Seinen verzweifelte er doch nicht.
2. Wenn er schweigt, so schweige auch du; wenn er aber (=:) fragt, so gib ihm Bescheid. (a″ a″)	4. Er schwieg, (oder;) das hatte ich nicht gedacht. (A B) 5. Der Eisbär lebt in den Polargegenden; er nährt sich von Fischen. (A B) 6. Wenn du schweigst, so verspreche ich, dir die Sache mitzutheilen. (a . . b)	5. Ich verspreche, dir die Sache mitzutheilen, wie ich sie erfahren habe. (A a I) 6. Der Mensch fühlt, daß er zu etw. Höherem bestimmt sei. (A a) 7. Obgl. v. d. Seinen verlassen, verzweifelte er doch nicht. (a A) NB. M. vgl. zu 6 u. 7 Beispiel 3. 4, u. die Mannigf. der übr. Ausdrucksformen f. den Untersatz §. 103.

das Gliederverhält., die stehende die in solchem Verhält. stehenden Glieder.

Bemerkungen zu vorstehender Tabelle.

58. 1) Vergleicht man diese Uebersicht der Gliederverhältt. mit der §. 20 gegebenen Eintheilung der Lehre vom Satze und von der Satzinnung, so wird man zweierlei Abweichung finden. Erstlich ist dort das in vorsteh. Tab. aufgeführte Verhält. der Einzelung nicht berücksichtigt, sondern es ist von beiden, Satz und Satzinnung nur in Bezug auf Abstufung und Gleichstufung ihrer Glieder die Rede. Der Satz in seiner Einzelung wird nun allerdings eben in der L. vom Satze besprochen, allein es wäre entsprechend auch der Stand in seiner Einzelung (als Einzelstand) zu betrachten. Solches kann aber gleichwohl nicht geschehn, da der Stand ein solcher nur innerhalb des Satzverbandes ist; ein scheinb. Einzelstand wie „schweig" ist eben zugleich Satz, indem er das Subjekt in sich schließt, „fort!" und „Vorrede" (als Ueberschrift) sind für Ellipsen zu nehmen, „ach, ei, husch" und ähnl. Interjektionen abee sind eigentlich keine Wörter, geschweige Stände, sondern nur Empfindungslaute, wenn sie auch zum Theil den Sinn eines Satzes dunkel in sich schließen. —

60. Zweitens ist § 20 die Abstufung vor der Gleichstufung aufgeführt worden. Wenn sich in vorsteh. Uebersicht das Umgekehrte findet, so ist diese Anordnung nur wegen den bequemeren Vertheilung der Tabelle auf die einand. gegenüberstehe. Seiten getroffen worden. Bei der Erklärung beider Begriffe hat man übrigens die Abstufung als den faßlicheren Begriff voranzunehmen (vgl. §. 100); in Beziehung auf die Gliederung des Satzes ist es ohnehin dasj. Verhältn., welches einem zuerst entgegentritt.

63. 2) Einzelglied ist wohl zu unterscheiden von „einzeles Glied", womit man das für den Zweck der Betrachtung gesonderte oder herausgehobene Glied einer Innung bezeichnet. Ebenso ist Einzelglied von Freiglied zu unterscheiden; jenes steht in keinerlei Innungsverhältniß weder der Abstufung noch der Gleichstufung, dieses steht zwar in keinem Stufenverhältniß weder als Ober- noch als Unterglied (daher Freiglied, wenn jenes zu bezeichnen nothw. ist), wohl aber in einem anderweit. Innungsverhält., entw. der Anreihung oder der Nebenordnung. Endlich ist Einzelglied auch noch von Hauptglied zu unterscheiden, womit immer der oberste Trägerin einer Innung gemeint ist; ich muß auf diesen Unterschied, obgleich er sich nach der Tab. eigentlich von selbst ergibt, ausdrücklich aufmerksam machen, weil mit dem Ausdrucke Hauptsatz in den übr. Gramm. ungenauer Weise sowohl ein Tragesatz als auch ein Einzelsatz bezeichnet zu werden pflegt.

66. 3) Der Begriff der Anreihung ist von anderen Grammatikern vielfach mit dem der Abstufung zusammengewirrt worden; daher muß ich auseinandersetzen, was ich unter Anreihung verstehe. Ich verstehe aber darunter das Verhält. derj. Glieder, die als Theile eines höheren Begriffes oder Gedankens entweder ausdrücklich dargestellt werden, oder doch unter einen solchen und mithin unter einerlei Namen (daher „gleichnamig") zusammengefaßt werden können (eine auch später für die Styll. wichtige Definition). So gehören die Begriffe „Vater und Mutter; Fürst und Unterthan; Verb oder Zeitwort; ein gerader, biederer Mann" unter den höh. Begriff Eltern, Glieder des Staatsverbandes, Benennungen Eines Gegenstandes*), verwandte Eigenschaften; so die Gedanken „er ist bald krank, bald gesund; entweder ist der Schluß falsch oder richtig" in die Gedankeneinheit der Beurtheilung von

---

*) Mit letzterem Falle verwandt ist, wenn die Aufzählung der Theile (insgesammt oder beispielsweise) als Ersatzname gilt für die Benennung der Gesammtheit, z. B. Raubthiere, nämlich Löwen, Tiger; er hat gelebt, d. h. er hat gegessen und geschlafen.

Jemandes Gesundheitszustand, von der Zuverlässigkeit eines Schlusses. Wie das „hier — dort" Theile einer Räumlichkeit, so bezeichnet das „jetzt — jetzt" Theile einer Zeitlichkeit, so bezeichnen die mit „und" aneinandergeknüpften Mittheilungen die gleichberechtigten Glieder einer Erzählung, so knüpft das „sogar ꝛc." das beigeord. Glied einer Vergleichung an, beigeordnet, auch wenn die Vergleichung zu seinem Vortheile oder Nachtheile ausgefallen ist, d. h. den Begriff der Steigerung hineingebracht hat. Glieder eines Ganzen sind es also in jedem Falle, aber es kommt 68.
nun noch darauf an, in welches Verhält. der Sprechende, durch objektive oder subjekt. Gründe bestimmt, diese Glieder zu einander setzt, ob er die Anschauung der Einheit oder die des Unterschiedes vorwalten läßt. Danach gliedert sich das Ver-

der Anreihung wesentlich nur in zwei Unterabtheilungen, Beiordnung und Entgegenordnung, und ich bringe daher hier zuerst auch nur diese beiden Begriffe zur Sprache, mögen die Grammatiker die zur Bezeich. d. Anreihung dienenden ReiheWW. auch in noch so viele Rubriken spalten. Hier, wo es noch nicht auf die Unterscheidung sinnverwandter ReiheW. ankommt, sondern vielmehr vorerst auf ihre Zusammenfassung in Hauptgruppen, genügt es vollkommen, wenn ich anführe, daß ich

a) als beiordnende ReiheWW. folgende rechne: und, sowohl — als (auch), nicht — noch, weder — noch, auch, desgleichen, nicht nur ꝛc. — sondern auch, (und) wiederum, nochmals, abermals, zudem, außerdem, überdieß, ja, sogar, selbst, namentlich, (und) besonders, das gleichstellende oder (z. B. Zeitwort od. Verb), ebenso nämlich und die zum bloßen Formworte geword. Redensart d. i. und d. h. (s. die Anm. zu §. 66); erst ꝛc., erstlich ꝛc., erstens ꝛc., zum ersten ꝛc., theils — theils, einestheils — andrestheils, einerseits — andrerseits, hier — dort, bald — bald, jetzt — jetzt; — und

b) als entgegenordnende ReiheWW.: aber, allein, nur, hingegen, dagegen; übrigens, sonst; das gegenüberstellende oder, entweder — oder; nicht — sondern, nicht — vielmehr.

4) Diesen ReiheWW. stelle ich gegenüber die Stufenwörter mit ihren Unter- 70.
abtheilungen, so daß sich die Bindewörter oder Konjunktionen folgendermaßen ordnen würden:

A) Reihewörter.		B) Stufenwörter [Satzstufenwörter].	
a) Beiordnende.	b) Entgegenordnende.	a) Ueberordnende.	b) Unterordnende.
		Deutewörter z. B.	I) Fügewörter z. B. dennoch, deshalb. obgleich, weil.
			II) Geleitwörter z. B. zwar, denn.
(Sowohl die einfachen, als die gepaarten.)		Entw. steht 1) zugleich in Ober- u. Untersatz ein StufenW., oder 2) allein im Untersatze, od. 3) allein im Obersatze*).	

Als Deutewörter (d. h. StufenWW. des Obersatzes) rechne ich (auch selbst 72.
wenn ein „und" oder „aber" davorstände) folgende**): daher, deswegen, deshalb,

---

*) Z. B. 1) Zwar ist er von den Seinen verlassen worden, dennoch gibt er die Hoffnung nicht auf. 2) Obgleich v. d. S. verlassen, gibt er ꝛc. 3) Er ist von den Seinen verl., dennoch gibt er ꝛc.

**) Es sind jedoch nur diej. DeuteW. aufgeführt, welche von and. Gramm. zu einer and. Klasse der BindeW. gezählt werden; außerdem gibt es noch eine große Menge, da jedem Fügeworte des Untersatzes ein DeuteW. im Obersatze entspricht, z. B. dem „wer" ein „der", dem „wo" ein „da", dem „wenn" ein „dann" oder „so", wenn auch ein solches DeuteW. nicht immer ausdrücklich gebraucht wird.

darum, demnach, mithin, somit, also, folglich, [so gehe] denn, so [ist es nicht wahr!], dann [habe ich Recht]; sonst (= wenn nicht — so); doch, jedoch, dennoch, indessen, dessenungeachtet, nichtsdestoweniger (wobei fürs erste noch nicht in Betracht kommt, daß das doch ꝛc. auch zuweilen als entgegenordnendes ReiheW. im Sinne des aber gebraucht wird);
als Geleitwörter (d. h. Stufenwörter des [logischen] Untersatzes) folgende: denn, nämlich (= den Fügewörtern weil, da, indem); [es sei] denn (= dem FügeW. wenn nicht ꝛc.); zwar, freilich, wohl, schon (= dem FügeW. obgleich ꝛc). — Warum ich die mit denn und zwar eingeleit. Sätze so gut wie die mit weil und ob-
74. gleich angefügten für Untersätze nehme, darüber wird §. 103 Auskunft geben. In diesem Absch. sollen meiner Meinung nach überhaupt die BindeWW. nicht sowohl beim Unterrichte schon näher betrachtet werden, als ich vielmehr den Lehrer selbst vorläufig in meine Ansicht von denselben einzuführen beabsichtige, damit er auf Grund derselben die alsobald mit dem Schüler vorzunehmenden und von mir anzugebenden Uebungen sicher zu leiten im Stande sei. Soviel nur noch bemerke ich, daß man, wenn man den Begriff Bindewort in weiterem Sinne faßt, als eben geschehn, sich auch die Präpositionen (als Standstufenwörter) dazurechnen lassen; nimmt Jemand um der hergebrachten Bedeutung des Ausdruckes Bindewort willen daran Anstoß, so ließe sich für jenen weiteren Begriff auch wohl der Ausdruck Innungswörter oder Bänder gebrauchen, mit der Unterscheidung in Wortbänder und Satzbänder.

77. 5) Wie ich den Ausdruck Abstufung, Unterordnung brauche, wenn die Betrachtung des Stufenverhält. von oben nach unten hinabgeht, so im entgegengesetzten Falle den Ausdruck Ueberstufung, Ueberordnung. Mit Unterglied und Oberglied bezeichne ich im Allg. Glieder verschied. Stufe, mit Hauptglied, Niederglied, Beiglied bestimmte Stufen, mit Schlußglied das letzte Glied einer Fortstufung. Der Ausdruck Beiglied (nicht zu verwechseln mit „beigeordnetes Glied") gilt von Gliedern sowohl der dritten, als auch der vierten und folg. Stufe, da sowohl in der Satz- als in der Stylk. öfters von diesen Stufen insgesammt (im Gegensatze gegen die 1. und 2. Stufe) etwas auszusagen ist und sie daher eines Gesammtnamens bedürfen; thut es Noth, die einzelen Stufen zu unterscheiden, so hat man dafür die Ausdrücke „Glied 3r. ꝛc. Stufe (drittstufig ꝛc)."

80. 6) In Betreff der Anwendung der Gliederungsbilder noch Folgendes. a) In dem Bilde der unverbund. Anreihung u. der einfach verbund. Beiordnung (d. h. wenn das Reihewort entweder ganz fehlt oder [bei 3 ꝛc. Reihegliedern] nur zwischen den beiden letzten Gliedern steht) wird das entsprechende Anreihungszeichen in Klammern gesetzt s. §. 56, Beisp. 4. 10. 7. b) Damit die verschiedenen Gebiete der verschiedenen angereihten Träger in scharfer Sonderung erscheinen, lasse man jedes derselben bei Bezeichnung seiner Unterglieder immer wieder von Anfang des entsprechenden Alphabetes beginnen, also: für den Fall daß du zuerst stirbst, verspreche ich dir, mich deiner Kinder anzunehmen, und wenn ich sterbe, so erwarte ich von dir das Gleiche $\equiv aAb + aB$; wollte man hier $aAb + cB$ setzen, so könnte man dem bloßen Bilde zufolge c für beigeordnet zu b nehmen, während man bei ersterer Bezeichnung gleich sieht, daß das + die Beiordnung von A und B bezeichnen soll. c) Durch solche Bilder kann man aber nicht allein die Gliederungsverhältnisse, sondern auch die drei möglichen Stellungen des Untergliedes zum Oberglied bezeichnen. Die Voraussendung (Vorderglied mit Nachglied) bezeichnet aA; die Einschiebung (Vorderstück und Hinterstück des geschnitt. Oberg liedes mit Zwischenglied) bezeichnet A^1aA^2; die Anfügung (Oberglied mit Hinterglied) bezeichnet Aa (das Oberglied braucht in dieser

Stellung keinen besond. Namen, weil man in der Betrachtung von ihr ausgeht, weshalb man sie aber nicht gerade die Normalstellung nennen darf). Eine mehrfache Schneidung gäbe das Bild A^1 a A^2 b A^3 (A^2 = „Mittelstück" oder auch 1s, 2s ꝛc. Stück des geschnitt. Obergliedes), und eine Einschachtelung das Bild A^1 a^1 l a^2 A^2 ꝛc. Von Anderem, wodurch im Gliederungsbilde zugleich die Ausdrucksform bezeichnet werden kann, soll in dem betreffenden Absch. von den Ständen oder von den Sätzen selbst die Rede sein.

(Rechtfert. d. Voraussschickung eines solchen einlei- 86.
tenden Absch. v. d. Gliederungsverhältnissen). Es könnte Jemand nach Ansicht der Tabelle meinen, diese Verhältnisse kämen zum Theil ja auch bei den and. Grammatikern zur Sprache, wenn auch erst in den einzelen Absch. der SatzL. selbst. Allein das ist, scheint mir, gerade der Fehler, daß Verhältnisse, die ebensowohl die Glieder eines Satzes als die einer Satzinnung betreffen, nicht voraus besprochen werden; meiner Meinung nach ist ein jedes Allgemeine der Art nicht zuerst bei den einzelen Unterabtheilungen (also in diesem Falle erst innerhalb des Abschnittes vom Einzelsatze, dann aber von neuem bei der Satzinnung, und endlich wiederum bei der Periode, wo nämlich noch ein solcher Abschnitt sich findet) zur Sprache zu bringen, sondern es muß dies schon vor Theilung des Stoffes geschehn, worauf es in den Unterabtheilungen der SatzL. dann nur seine Beziehung uud Anwendung auf das Einzele findet. Woher anders kommt es, daß jene Grammatiker gewisse Begriffsbestimmungen und Auseinandersetzungen in jedem einzelen Absch. wiederholen müssen, als weil sie sich nirgends auf eine vorausgeschickte allgemeine Grundlegung der Begriffe zurückbeziehen könne? Es hat das aber noch eine andere üble Folge, wenn 88.
diese Gliederungsverhältnisse nicht gleich vornweg und in einer Uebersicht zur Sprache gebracht werden, nämlich die, daß der Lernende, indem ihm das Eine hier, das Andere viel später und untermengt mit allerlei Anderartigem an Tabellen- und Regelwerk vorgeführt wird, nicht so leicht zu derjen. sicheren Unterscheidung und Handhabung kommt, wie sie als Grundlage für den Unterricht in der StylL. unumgänglich nothwendig ist. Der Begriff gleichstufige Glieder z. B. kann ihm gar nicht klar gemacht werden, wenn man nicht alsbald die abgestuften, ebenso der Begr. Beiordnung nicht, wenn man ihm nicht die Nebenordnung gegenüberstellt. Hätten die HH. Grammatiker nur allein schon für sich selbst eine solche Zusammenstellung versucht, sie wären dann nicht in so manche Unklarheiten gerathen, hätten nicht so manche Lücke gelassen —: wie soll man sich denn wundern, wenn ein Anfänger im Denken ohne eine solche gleich alles zusammenfassende Einführung in jene Gliederungsverhältnisse der Rede später mit ihrer Auffassung immer wieder in die Brüche geräth! — Allein wenn man 90.

mir jene Anordnung auch auf logischer Grundlage und für den Zweck einer reinwissenschaftl. Sprachl. zugeben wollte, so könnte man sich doch noch versucht fühlen, gegen deren Anwendung in einer Schulgramm. aus einem pädagog. Grunde sich zu erklären. Man könnte meinen, allgem. Begriffe ließen sich für einen Schüler erst aus einem Einzelfalle entwickeln, solche Gliederverhältt. ihm eben nur an sprachlichem Stoffe klar machen, -- man müsse also jedenfalls schon im Unterrichte sich an ein Redeganzes (und zwar wie üblich zuerst an die Betrachtnng des Satzes in seiner Gliederung) gemacht haben, sonst lasse sich mit dem Schüler nicht von dergl. reden, es sei denn daß man sich etwa ganz auf dem Gebiete der Abstraktion zu halten gedenke, wohin doch der Schüler dem Lehrer noch nicht zu folgen vermöge. Allein gegen diesen pädag. Grund setze ich einen noch stärkeren der gleichen Art, ich sage nämlich: Für den Anfänger im Denken ist auch die menschl. Rede noch gewissermaßen ein abstrakter und somit ein zu schwieriger Stoff, um daran jene Gliederungsverhältt. zur ersten Anschauung zu bringen. Man hat aber Gelegenheit, den Schüler dieselben zu Anfange, noch abgesehen von der Gliederung der Rede, an einem geradezu sinnl. Stoffe, noch dazu in seiner nächsten Nähe, also auf eine viel sicherere Art erkennen zu lassen. Man weise ihn nur auf die Gliederung seines eig. Körpers, und an ders. lernt er sämmtl. Gliederungsverhältt. mit leichter Mühe unterscheiden und die Ausdrücke dafür mit um so größerer Sicherheit gebrauchen, als man ihm jeden Mißgriff augenscheinlich nachweisen, seine Vorsicht durch die Furcht, sich auf eine handgreifl. Weise lächerlich zu machen, schärfen kann*). Will man den Schüler zum Ueberflusse auch noch an anderem sinnl. Stoffe üben, so nehme man die Theile eines Hauses, die Glieder einer Verwandtschaft ꝛc. Alle jene Gliederungsverhältnisse sind aber auf diesem Wege so leicht zu begreifen und zu behalten, daß damit schon in den Elementarschulen, und gleicherweise mit Mädchen wie mit Knaben kann angefangen werden. Haben sich aber die Begriffsunterschiede schon im Bewußtsein des Lernenden festgestellt, dann lasse man ihn
92. versuchen, auch die Redeganzen zu gliedern. Aller Sprachunterricht kann aber nicht bloß, er muß auch damit begonnen werden. Was nützt es doch, die Satzl. (wie auch in den Elementargramm. üblich) mit einer der mancherlei Erklärungen des Begriffes Satz zu beginnen! welcher Schüler von einem Satze noch keine Vorstellung hat, gewinnt

*) Z. B. wenn der Schüler Auge und Ohr für angereiht erklärte, so brauchte man bloß zu sagen: „Du hast also ein Ohr hier und (indem man aufs and. Ohr deutet) ein Auge dort!" — oder wenn er die Nase für abgestuft von dem Auge erklärt: „Dir ist wohl die Nase zu dem einen Auge herausgewachsen!" ꝛc.

sie daraus gewiß nicht, wer sie aber schon hat, für den ist die abstrakte Definition überflüssig. Wie ganz anders und zwar auf dem kürzesten Wege wird dem Schüler dadurch, daß man ihn vor allem mit diesen allg. Gliederungsverhältt. bekannt macht, von vorn herein das zum Bewußtsein gebracht, daß die menschl. Rede ein organisch gegliedertes Ganze ist! Und legt man nicht mit der Einführung in die sichere Auffassung jener Gliederungsverhältt. bei dem Lernenden auch gleich den wesentl. Grund zu aller Kunst auf dem Gebiete der mündl. und schriftl. Rede, sowohl das Geredete zu verstehn als selbst zu reden? sollte Jemand das noch nicht erkennen, so wird es sich ihm, hoffe ich, deutlich herausstellen, wenn er aus dem Folgenden das Verfahren kennen gelernt hat, welches nach meiner Meinung bei Durchnahme dieses Abschn. der Gramm. zu beobachten ist (vgl. besonders §. 103 ff. 112. 117). Weil aber diese allg. Verhältt. der Redegliederung jeglicher Sprache zu Grunde liegen, so gewinnt man ebendamit zugleich den ersten sicheren Punkt, von welchem aller Sprachunterricht auf Schulen in seiner vernünft. Richtung auf Parallelgramm. (d. h. dem Standpunkte und Bedürfnisse der Schule gemäß zunächst auf parallele Behandlung der Satzl. auszugehn hat (m. vgl. das §. 140 über das sogen. Konstruiren Gesagte).

(Uebergang v. d. Betracht. einer sinnlich wahrnehmb. Gliederung zur Betracht. der Sprachgliederung. Die Redeganzen, deren Gliederung soll zur Anschauung gebracht werden.) Zwei Redeganzen sind es, welche in der Satzl. in Betracht kommen können, der Satz und die Satzinnung*). Das Wort an sich als Redeganzes (d. h. als Einheit von Lauten und Silben) gefaßt, insof. es nicht als Stand zugleich einer Satzgliederung angehört, findet seine Betrachtung in der Wortl. Warum ich die sogen. Periode fallen lasse, ist aus §. 37 ersichtlich; ich fasse dagegen den Begriff Satzinnung in weiterem Sinne, wonach er auch wohl mehr als einen Punkt umfassen**) und mithin alles das vollständig in sich begreifen kann, was etwa unter Periode verstanden werden möchte. M. führt nun zwar auch noch den Absatz in der Satzlehre auf, aber warum dann nicht auch den Abschnitt ꝛc.? meines Erachtens gehört die Betrachtung solcher größerer Theile der Rede nicht in die Satzl., so wenig wie in die Stylk., die zum richtigen Ausdrucke des Gedankens 95.

*) Oder wie Andere mit einem für weitere Zusammensetzungen weniger geeig. Ausdrucke sagen, die Satzverbindung. Der von mir statt Satzglied gewählte Ausdruck Stand findet gleicherweise seine Rechtfertigung, vgl. §. 7.

**) Die Satzzeichen werden von manchen zum Theil so willkürlich gebraucht, daß der Begriff einer Satzinnung nicht davon abhangig gemacht werden darf, mit

anleitet, sondern in die Aufsatzlehre und zumeist in denj. Theil derf., welcher von der Anordnung und Ausführung der Gedanken handelt.

97. Es fragt sich nun, zu welchem jener beiden Redeganzen der Anfänger von der Betrachtung sinnlich wahrnehmbarer Gliederungen zunächst solle übergeführt werden, zum Satze oder zur Satzinnung. Nach gewöhnl. Brauche beginnt die SatzL. mit der Lehre vom Einzelsatze; man könnte denken, es werde also auch hier mit der Betrachtung des Satzes begonnen. Allein eine vieljähr. Erfahrung hat mich gelehrt, daß es besser sei, zuerst Satzinnungen dem Schüler zur Betrachtung der Gliederverhältt. vorzuführen. Denn die Glieder einer Satzinnung nähern sich der bisher. rein sinnl. Anschauung mehr, insof. sie für den Schüler gewissermaßen konkreter sind, da in jedem dieser Glieder, d. h. in jedem einzelen Satze ein Verb enthalten ist, welches denselben belebt und in allen seinen Theilen gleichsam beseelt; auch sind die Glieder einer Satzinnung insofern leichter zu erkennen, als die Interpunktionszeichen vorzüglich zu ihrer Scheidung angewandt werden. Bei der Zerlegung eines Satzes selbst in seine Glieder dagegen kommt man nicht selten in Untersuchungen, die für einen Anfänger, weil zu mikroskopischer Art, nicht handfest genug sind und ihn zugleich ermüden lassen, weil man zu lange bei dems. Satze verweilt. Auch kann man, wenn man mit Einzelsätzen beginnen will, kein anderes Lesebuch zur Hand nehmen, als welches solche in einem besonderen Abschnitte künstlich oder ohne Zusammenhang zusammengestellt liefert, eine für den Schüler ebenso ungewohnte wie trockene Speise; beginnt man dagegen mit der Betrachtung der Satzinnungen, so ist jedes überhaupt nur der betreffenden Altersstufe entsprechende Lesebuch zu brauchen, und will man sich später der Zergliederung einzeler Sätze zuwenden, so hebt man nur eben aus dem Gelesenen (sei es auch aus Satzinnungen) die geeigneten Sätze hervor.

100. (Verfahren bei der ersten Betrachtung der Gliederung der einzelen Redeganzen.) Es kommt hier nicht darauf an, die einzelen Begriffe, welche die Tabelle vorführt, nach der daselbst gegeb. Ordnung zur Anschauung zu bringen, sondern nach ihrer Faßlichkeit. Nachdem zuerst der Unterschied von Einzelgliedern*) u. In-

---

was für einem Zeichen Jemand etwa einen Satz begränzt hat. Einer schreibt: „Karl ist ja noch ein junges Kind; Du mußt mit ihm Geduld haben und nichts über seine Kräfte fordern." Ein Anderer setzt statt des Semikolons einen Punkt; die Gedankenverbindung bleibt gleichwohl dieselbe, und mithin haben wir einen Fall, wo zwei Punkte als eine Satzinnung zusammenzufassen sind.

*) Von den Einzelständen ist §. 58 gesprochen, d.h. ihr Dasein in Frage gestellt worden. Einzelsätze kommen in zusammenhängender Rede nun freilich auch selten vor, auch wenn man die Parentheseu mit als solche auffaßt; desto häufiger

nungsgliedern ist zur Sprache gebracht worden, nehme man die Stufenglieder vor (vgl. §. 60), dann die nebengeordneten, dann die Reihe- u. zuletzt die gleichgeordneten Glieder. In dieser Folge trägt der Schüler dann die Ausdrücke auch in seine fertig liniirte Tabelle ein (vgl. §. 11).

Alle Schwierigkeit für den Schüler, das Verhält. der Unterord. 103.
Eines Gliedes zum anderen zu erkennen, wird beseitigt, wenn man ihn bei Betrachtung der Gliederung einer Satzinnung von Anfang an daran gewöhnt, aus dem Prädikate des Obersatzes mit Hinzunahme eines Fragewortes eine Frage zu bilden, auf welche dann der Untersatz die Antwort gibt**). In welcher Form er dies thut, ist in Bezug auf die Betrachtung des Gliederungsverhältnisses fürs erste gleich; mag es nun heißen „verlassen von den Seinen" oder „obgleich er von den S. war verl. worden" oder „war er gleich v. d. S. verl. w." oder „er war zwar [Geleitwort] v. d. S. verl.w." oder selbst in der scheinbar unabhängigen Form (ohne Stufenwort) „er war v. d. S. verl. w." —, immer ist es die Antwort auf die aus dem nachfolg. Satze hervorklingende Frage: „Wessenungeachtet gab er die Hoffnung doch nicht auf?" u. mithin der Antwort gebende Satz gleicherweise Untersatz zu dem Frage stellenden „er gab die Hoffnung doch nicht auf" als dem Obersatze. Vgl. auch: „Der Mensch fühlt selbst, zu etw. Höherem bestimmt zu sein — daß er zu etw. H. ꝛc. — er sei zu etw. H. ꝛc. —, Ich bin zu etw. H. bestimmt." Um den Schüler an diese Einheit der Auffassung zu gewöhnen, lasse man ihn, in welcher Form auch der Untersatz auftrete (es sei denn, er habe schon die Fügeform mit dem stehenden Verb auf der letzten Stelle des Satzes), dessen Inhalt bei Abgabe der Antwort auf die Frage des Obersatzes immer auf die Fügeform zurückführen, z. B. „er konnte nicht erscheinen, denn er war krank" oder „er war krank, deshalb konnte er nicht erscheinen" — Frage: Weshalb konnte er nicht erscheinen? Antwort: Weil er krank war. Es ist das zugleich ein Anfang der insbes. für die Stylk. so

finden sie sich in Beispielsammlungen zu grammat. Abschnitten, wo abgeriss. Gedanken zusammengestellt zu werden pflegen, u. auch einzele Kapitelüberschriften u. dgl. gehören dahin.

**) Noch zu früh wäre es, bei Bildung solcher Fragen sich zugleich den begrifflichen Inhalt derselben angeben zu lassen, denn wenn der Schüler auch schon Fragen bilden kann, so sind ihm doch die Benennungen für die verschiedenen damit berührten Kategorien wie Mittel, Ursache, Objekt ꝛc. fürs erste noch so fremd, als die Begriffe, welche dadurch bezeichnet werden. Beiläufig mag nach einer oder der anderen der leichter faßlichen Kategorien gefragt werden, wie die sinnlichen des Ortes u. der Zeit sind, aber eben auch nur beiläufig; die Hauptsache bleibe fürs erste, wie gesagt, dem Schüler einen Begriff von Gliederung im Allg. u. den verschied. Gliederungsverhältt. zu geben.

wicht. Uebung im Umformen des Ausdruckes, während der fortschreitende Unterricht in der Satzl. auch schon bald genug die Unterschiede jener verschied. Ausdrucksweisen auf Grund der Einheit der Gedanken-
105. verbind. zum Bewußtsein bringen wird. — Das Prädikat des Obersatzes dient also wesentlich zu solcher Fragenbildung, nur bei den Beisätzen (sowohl den substantivischen wie „die Hoffnung dich wiederzusehen — die Frage, ob er kommen würde", als den adjektivischen wie „die Hoffnung, welche mich jetzt tröstet"), lasse man die Frage nicht mit Hilfe des Verbs, sondern desj. Standes des Obersatzes bilden, zu welchem der Untersatz speciell „eingeordnet" ist*), also in Bez. auf
107. obige Beispiele: Welche oder was für eine Hoffnung? — Geben auf eine und dieselbe Frage des Obersatzes zwei oder mehr Untersätze Antwort, so stehn sie unter einander im Verhält. der Anreihung; wird man veranlaßt, aus einem Obersatze zwei oder mehr Fragen zu bilden, so sind die antwortenden Sätze nebengeordnete Glieder der Satzinnung. Aber nicht bloß das Verhältniß der Unterglieder in Bezug auf den Obersatz u. zu einander erkennt man durch eine solche Fragenbildung, sondern auch das Verhältniß zu einer Innung verbundener Freisätze u. Hauptsätze, insbes. ob sie zu einand. im Verhält. der Anreihung oder in dem der Nebenordnung stehn. Angereihte Hauptsätze erhalten die Frage, auf welche sie Antwort geben, indem man aus beiden einen allgemeineren Begriff gleichsam als die Summe beider zu gewinnen sucht (vgl. §. 66); in der Satzreihe „die Sonne war schon untergegangen u. die Sterne erleuchteten die Scene" z. B. ist die beide Sätze zusammenfassende Frage: Welche Tageszeit war es? Nebengeordnete Hauptsätze dagegen stehn in einem loseren Zusammenhange, u. antworten, wenn sie sich auch auf einen u. dens. Gegenstand beziehn sollten, dennoch auf verschiedene Fragen; in dem Beispiele „der Eisbär lebt in den Polargegenden; er nährt sich von Fischen" sagen zwar beide Sätze etwas vom Eisbären aus, allein die eine zu bildende Frage bezöge sich auf sei-
110. nen Wohnort, die andere auf seine Nahrung. — Gleichgeord. Glieder sind zuletzt vorzuführen, weil dem Schüler dies Gliederverhält. zu fassen erst dann möglich ist, wenn er schon die Anreihung kennen gelernt hat, da gleichgeord. Glieder sich immer je an verschied. Träger anschließen,

*) Eigentlich müßten die Beisätze, da sie nicht vom Hauptstande des Obersatzes, sondern von einem Stande 2r Stufe abhängen, selbst als drittstufig angesehn werden; indeß da es dem Anfänger noch nicht geläufig ist, die Stände u. die Untersätze nach ihrer strengen Analogie zu fassen, u. es ihm mithin schwer fällt, sich in die scheinb. Ueberspringung einer Stufe in dem Zusammenhange der Satzabstufung zu finden, so lasse man jenes vorläufig auf sich beruhn. Um so nothwendiger ist es aber, von Anfang an auf die besonders für die Stylk. wichtige Unterscheidung von Einordnung und Unterordnung zu halten.

die unter sich im Verhält. der Anreihung stehen; ist ihm der Begriff der Anreihung klar geworden, so wird er die Gleichordnung nicht damit verwechseln, insofern er weiß, daß angereihte Glieder unmittelbar mit einander verbunden sind, während gleichgeordnete Glieder immer Unterglieder sind, jedes von einem besonderen Träger abhängen u. nur durch ihre Träger auch unter einander in Beziehung stehn. — Das 112.
Bilden von Frage u. Antwort wird solange fortgesetzt, bis der Lernende zu vollkomm. Sicherheit gelangt ist. Es hat dies Verfahren aber noch das Gute, daß es den Schüler zugleich mit mehr Nachdenken bei dem Inhalte des Gelesenen verweilen, also wie §. 92 bemerkt, ihn in der Kunst zu verstehn sich üben läßt; es übt ihn aber nicht minder in der gleich nothwend. Kunst der Redefertigkeit u. bringt überhaupt dramatisches Leben in die ersten Sprachunterrichtsstunden.
Ist aber der Schüler zu jener Sicherheit im Auffassen der Gliederungs- 114.
verhältnisse gelangt, so läßt man die Fragenbildung (die Anwendung in einzelen schwier. Fällen abgerechnet) fallen u. geht, während man bisher zur Versinnlichung der Gliederverhältt. stets an die körperl. Gliederung erinnert hatte, zu der abstrakteren, aber damit kürzeren Form der Darstellung jener Verhältnisse durch die §. 52 erwähnten Gliederungsbilder über, indem man sie in mündl. u. schriftl. Analyse anwendet. Also statt „Untersatz, Obersatz ꝛc." sagt jetzt der Schüler: „Klein a, groß A ꝛc." Es ist das nach meiner Erfahrung ein keineswegs unwesentliches Mittel, die Uebersicht irgend einer Sprachgliederung schneller zu gewinnen u. sicherer zu bewahren, wenn man sich gewöhnt die Gliederungsverhältt. durch Zeichen darzustellen. In Beziehung auf die Darstellung der Gliederverhältt. einer Satzinnung insbesond. sei nur noch das bemerkt, daß zur Bezeichnung eines eingeord. Satzes (da Einordnung wohl von Unterordnnng zu unterscheiden ist vgl. §. 105) das Zeichen a) wird gebraucht werden, also: der Mann, welcher den Brief gebracht hat, ist fortgegangen = A^1 a) A^2.

Ist auf diese Weise das Verständniß der Gliederung der Satzinnun- 117.
gen erreicht, so wendet man sich zu der Betrachtung der Gliederung der Sätze, indem man gleicherweise mit Anwendung des Prädikates Fragen bilden läßt, auf welche die zunächst aufs Prädikat sich beziehenden Stände (ich nenne sie Stände 2r Stufe oder Niederstände) mit ihren Bekleidungen zur Einheit zusammengefaßt die Antwort geben *). Indeß ist doch ein Unterschied in dem Zwecke u. demgemäß zum Theil auch in der Art des Verfahrens bei Betrachtung der Gliederung einer Satzinnung u. der eines Satzes. Auf zweierlei beruht die Kunst des

*) Es versteht sich von selbst, daß man bei diesem Verfahren die Stücke eines geschnitt. Satzes zu einer Einheit zusammennimmt.

Verstehens der menschl. Rede, auf Zusammenfassen dessen, was einzeln (als Wort, als Satz) geboten wird, u. wiederum auf Auseinanderlegen dessen, was in Einheiten (als Satz, als Satzinnung) geboten wird. Meiner Ansicht nach ist es natürlicher, mit den Uebungen im Zusammenfassen zu beginnen, eben weil die menschl. Rede, da die Worte nach einander gesprochen werden müssen, sich zuerst von Seiten ihrer Theile u. Glieder bemerklich macht*) (wie ja auch jeder Hörer zuerst das Bedürfniß hat, das Gehörte zusammenzufassen), u. weil der Schüler zuerst zum Bewußtsein des lebendigen Gliederungszusammenhanges der menschl. Rede gebracht werden muß, ehe man das anatomische Messer der Analyse (d. h. der Zerlegung des Ganzen in Theile) anlegt. In dieser Beziehung schlug ich vor, mit der Betrachtung derj. Redeganzen zu beginnen, deren Theile am deutlichsten auseinanderfallen, also mit den Satzinnungen. Hat sich der Schüler aber an solchem Zusammenfassen hinlänglich geübt, so ist es nothwendig, ihn wiederum in dem Auseinanderlegen u. -Halten der Glieder solcher Redeeinheiten zu üben, welche gegenüber den Satzinnungen zunächst mehr als geschlossene Einheiten auftreten, sich leichter als Ganze überschauen lassen, ich meine, ihn zu der Betrachtung der Gliederung der
120. Sätze als solcher zu führen. Hier ist dem Schüler zunächst der Unterschied von Redeglied und Redetheil klar zu machen, gemäß dem allgemeinen Unterschiede von Glied u. Theil, wonach Glied den durch seinen organischen Zusammenhang mit einem Ganzen beweglichen u. Leben empfangenden Theil bezeichnet. In dem Satze „er kam in der Nacht" z. B. ist „in der Nacht" ein Satzglied oder Stand, jedes der drei Wörter einzeln genommen aber ein Satztheil **). Auch die Satzstücke, d. h. die Stücke eines geschnittenen Satzes, sind an sich noch nicht Satzglieder, wenn auch ein Satzglied zuweilen ein Satzstück bilden
122. kann. An eine solche schärfere Gestaltung des Begriffes Glied schließt sich die Hinweisung auf den Begriff Gliederungsstelle, als die Stelle innerhalb des Umfanges eines Ganzen, welche von einem einzelen Gliede 1r oder 2r Stufe (das Glied 2r Stufe mit seinen Bekleidungen als Einheit zusammengefaßt) eingenommen wird, sowie zugleich auf den Begriff Gliederungsfuge als den natürlichen Einschnitt zwischen jenen einzelen Gliedern. Kommt zwar der Begriff Stelle auch bei Betrachtung der Satzinnung in Anwendung, so ist er doch besonders für die Betrachtung des deutschen Satzes von Wichtigkeit,

*) Etwas anderes ist es mit der Gliederung eines mit den Augen wahrzunehmenden Körpers, dieser tritt von vorn herein als ein Ganzes vor den Beobachter, u. mithin nimmt seine Betrachtung hier natürlicher Weise ihren Gang zuerst vom Ganzen zum Einzelen.

**) Als bloße Satztheile treten namentlich die an sich inhaltlosen sogen. Form-

da das stehende Verb, der Träger der übr. Satzglieder in demf. so festbestimmte u. charakteristische Stellen einnimmt; die Fugen aber zu kennen, ist vorzugsweise für die Kenntniß von der Natur des Satzes u. von der Art wichtig, wie in demf. Einschiebungen anzubringen sind *). Es erscheint damit gerechtfertigt, daß die Begriffe Stelle u. Fuge erst bei der Betrachtung des Satzes zur Sprache gebracht werden, wonach wiederum die Anwendung auf die Satzinnung zurück soweit nöthig u. möglich gemacht wird. In Bezug auf obige Angabe, daß eine Stelle 124.
derj. Raum innerhalb des Umfanges des Redeganzen sei, welche ein Glied 1r oder 2r Stufe einnimmt, ist freilich noch das hinzuzufügen, daß auch zwei u. mehr Glieder als zusammen eine Stelle einnehmend müssen angesehn werden, wenn sie Theile eines allgemeinen Begriffes sind, d. h. im Verhält. der Anreihung stehn (vgl. §. 66) u. in Bezug auf das Ganze nur eine untergeordnete Stellung (als Stände oder Sätze 2r u. folg. Stufe) haben; ich sage in solchem Falle, die Stelle sei doppelt oder 3fach ꝛc. besetzt. Angereihte Hauptglieder mögen nur dann als auf einer Stelle zusammenstehend angesehn werden, wenn sie zusammen Umschreibung Eines Begriffes sind, z. B. die Hauptstände „die Kinder hüpfen und springen", die Hauptsätze „ich glaube und zweifle nicht, daß ꝛc." Jedenfalls ist also die Zahl der Glieder u. die der Stellen nicht ohne Weiteres gleich zu zählen, eine 3gliedrige Satzinnung kann z. B. in Bezug auf die Zahl der Stellen doch nur eine 2stellige sein. Hinsichtlich der Bindewörter ist in Bez. auf die Zählung derselben als 126.
Stelle die Bemerkung zu machen, daß Ein Theil (wie „und, aber, denn") der deutschen Sprache nicht als Satzglieder gilt u. mithin keine Satzstelle zählt, die Deutewörter und die meisten Geleitwörter dagegen beides für sich in Anspruch nehmen. — Bei jener Bildung von Fragen mittels des 128.
Prädikates, auf welche Fragen die Niederstände Antwort geben, wird das Subjekt sich müssen gefallen lassen, als Bekleidung des Prädikates Antwort zu geben; solches wird nach dem §. 42 Bemerkten nicht mehr befremden. Eher könnte dies stattfinden in Bezug auf die Bestimmung, daß bei einem zusammengesetzten Prädikate wie „er ist todt, gestorben" das eigentliche Prädikat (todt, gestorben) als Bekleidung des Hilfsverbes zu fassen sei; diese Ansicht ausführlicher zu begründen ist hier noch nicht der Ort, vorläufig weise ich nur darauf, daß der prädikative Zusatz zum sogenannten Hilfsverb sich auch geradezu in einen Untersatz

---

wörter (Artikel, Präpositionen ꝛc.) auf, die daher im Satzbilde auch nicht eigens bezeichnet werden. — Bei Betrachtung der Satzinnung ließe sich nicht so gut der grammat. Begriff «Theil» erörtern.

*) Um dem Schüler die Satzfugen u. damit den Umfang der Satzstellen bemerklicher zu machen, lasse ich ihn Sätze in der Art schreiben, wie folgt: Im Anfange | schuf | Gott | Himmel u. Erde.

verwandeln läßt (z. B. das ist lächerlich, zum Todtlachen = das ist, um sich todt zu lachen), was bekanntlich nur mit Unterständen geschehen kann*).

130. — Ist die Abhängigkeit der Niederstände vom Hauptstande des Satzes hinlänglich erkannt worden, so wendet man sich zur Betrachtung der Gliederung der Beistände (d. i. der Bekleidungen jener Niederstände), sowohl im Verhältnisse zu ihren Trägern als unter einander, indem man mit Hilfe des Trägers, aber ohne Anwendung eines Verbs Fragen bildet, z. B. wenn der Niederstand lautete „eine überaus seltene Erscheinung", die Fragen: Was für eine Erscheinung? wie selten? Natürlich wird man für den Anfang nicht zu verwickelte Beistandsverhältnisse

132. vornehmen. — In Bez. auf beide Redeganzen sei noch bemerkt, daß elliptische Ausdrucksweisen wie Nutztheilungen (od. sogen. Zusammenziehungen) vor der Analyse zu ergänzen sind, also Ellipsen: Ein Schelm (ist), der seinen Herrn verläßt; da kommen ein Paar (Leute) — Nutz-

134. theilungen: Cäsar kam, (er) sah u. (er) siegte. — Auch zur Veranschaulichung der Satzgliederung können Buchstaben u. Zahlen angewandt werden, wie bei Betrachtung der Satzinnungen; wo es nöthig ist, das Satzbild von dem Satzinnungsbilde zu unterscheiden, setze ich ersteres in Klammern, z. B. „Er dankte für die ihm bewiesene Freundschaft u. versprach baldige Rückkehr" = A (a A b^1 1 1 b^2) + B ([a] A 1 b). Das in [ ] Gesetzte bezeichnet im Satzbilde die zu ergänzenden Glieder (bei Ellipsen, Nutztheilungen ꝛc.). Weitere Beispiele von Sätzen wie Satzinnungen sammt deren Bildern für den Lehrer zu geben halte ich für überflüssig; dem Schüler wird ein an ein Lesebuch sich anlehnender grammat. Unterricht beides an die Hand geben.

137. Bei diesem gesammten Verfahren ist nun aber allein das der nächste Zweck, die Gliederungsverhältnisse der Rede zur Anschauung zu bringen, keineswegs sollen schon die verschied. Sprachformen, in welchen die einzelen Glieder auftreten, als solche in Betracht kommen, und ebensowenig der begriffliche Inhalt der Beziehungen (vgl. §. 103 Anm.); dies beides zur Sprache zu bringen bleibt den beiden Abschnitten der Satzl. selbst vorbehalten. Die Gliederungsverhältt. sicher zu erkennen, das ist aber auch, wie §. 92 bemerkt, für den Anfang das Wichtigste u. die Grundlage aller weiteren Analyse, alles Verstehens menschlicher Rede. Der gewöhnl. Meinung nach soll nun die umgekehrte Uebung, nach gewonnenen Schematen und Gliederungsbildern den Schüler wiederum selbst Sätze bilden zu lassen, wesentlich in der Fertigkeit des Analysirens befestigen (man sehe den Reichthum solcher Aufgaben bei

*) Freilich wird bei der weiteren Fragenbildung immer der prädikative Zusatz mit zum stehenden Verb hinzugenommen, allein das geschieht ja auch mit dem Subjekt und anderen wesentlichen Niederständen.

Wurst); indeß das gilt nur in einem beschränkten Maße, die Analyse gegeb. Sätze ist entschieden das Wichtigere und Zweckmäßigere. Denn einestheils ist das Bilden einer bestimmten Gliederung von Ständen oder Sätzen für manchen Anfänger um der Form willen zu schwer, andrestheils steht dem Schüler der Gedankenstoff noch nicht so zu Gebote*); überdieß fördern solche Uebungen, obgleich scheinbare Stylübungen, die Entwickelung der Sprech- u. Schreibefertigkeit, überhaupt die geistige Entwickelung darum doch nur wenig, weil die Gedanken des Schülers sich eben nicht frei ihre Form suchen können. Das Analysiren ist dagegen nicht genug zu empfehlen; namentlich auf der untersten Stufe des Sprachunterrichtes muß es in jeder Lehrstunde vorgenommen werden, weil nur eine solche Stetigkeit der Uebung die nothwendige Sicherheit erzielt. — Auf Analysiren beruht auch das sogen. Konstruiren 140.
beim Elementarunterr. in fremden Sprachen. Mir ist das gewöhnliche Verfahren aus meiner Jugendzeit aber nur als ein sehr trockenes, mechanisches erinnerlich; ungleich lebendiger u. sicherer ist die Einführung in die Gliederverhältt. eines Lesestückes in fremder Sprache, wenn man die oben von mir vorgeschlag. Bildung von Fragen anwendet, auf die der Schüler dann mit dem betreffenden Stande oder Satze zu antworten hat. Die Fragen hat der Lehrer zuerst in deutscher Sprache an den Schüler zu richten, mit der Zeit aber, sobald dieser sich die Bedeutung gewisser Fragewörter gemerkt hat, in der fremden Sprache, endlich mag der Schüler selbst die Fragen bilden; dies alles prägt demselben bei der häufigen Wiederholung des zu den Fragen angewandten Sprachstoffes selbigen nicht allein schärfer ein, sondern lehrt ihn auch sich in gewisse Umformungen des vorliegenden Redeganzen im Munde des Lehrers mit Leicht. finden und gibt ihm selbst Veranlassung zu solchen Umformungen, führt also mehr in den lebend. Gebrauch der fremden Sprache hinein, was besonders für die Erlernung fremder lebender Sprachen wichtig ist. Von den mir bekannten latein. Lesebüchern ist besonders das von Fränkel (Initia Romae) zu einer solchen Durcharbeitung der Stoffes mittels Fragen geeignet, u. wird auch, soviel ich weiß, vom Verf. selbst in ähnlicher Weise benutzt. Jedenfalls also wieder ein Punkt in dem Elementarsprachunterrichte, von dem die verschied. Sprachlehrer in gleicher Weise ausgehen können, um sowohl sich gegenseitig zu unterstützen u. in die Hand zu arbeiten, als auch den Lernenden selbst es wesentlich

*) Am besten ist es noch, wenn der Lehrer dem Schüler für solche Uebungen einen bestimmten Gedankeninhalt selbst gibt, und zwar entweder aus dem Gebiete der Geschichte oder aus dem der Naturbeschreibung, überhaupt der eigenen sinnl. Wahrnehmung des Schülers.

zu erleichtern. Ich ersuche alle Sprachlehrer, welche es auf diese Weise versuchen wollen, insbes. auch die Elementarlehrer (vgl. §. 50, Anm. 1. u. §. 90 f.), deren die meisten neben der deutschen Grammatik auch die russische lehren, mir von den Erfahrungen, die sie auf dem vorgeschlag. Wege machen, gefälligst Mittheilung machen zu wollen, damit ich diese erste Darlegung eines derartigen Verfahrens darnach erweitern, ergänzen u. wo nöthig auch nach Inhalt und Ausdruck berichtigen kann. So mag dann aus diesem vorläufigen Versuche in Verbindung mit den gemeinsamen Erfahrungen sich eine Schulgrammatik herausbilden, die gleicherweise auf wissenschaftliche Grundsätze sich stützt, wie Rücksicht auf die allgemeinen und unsere besonderen Schulverhältnisse nimmt.

Ueber ein Paar Mängel des häuslichen Unterrichtes.

(Aus Ehstland eingesandt.)

Wie unsere Ostseegouvernements fast das einzige europäische Land sind, in welchem der Unterricht in lebenden Sprachen als ein so integrirender Lehrgegenstand den Realwissenschaften und den keineswegs vernachlässigten alten Sprachen beigesellt worden ist, so findet sich auch wohl selten eine Gegend, in welcher so vorzugsweise der erste Unterricht der männlichen Jugend ein häuslicher und jetzt wenigstens meistentheils in weiblichen Händen liegender ist. Beide Eigenthümlichkeiten, hervorgerufen durch unsere staatlichen und topischen Verhältnisse, üben unstreitig einen bedeutenden Einfluß auf den Gang und die Resultate des Unterrichtes. Die erstere anlangend stimmt zwar die Forderung der Gleichberechtigung lebender Sprachen mit der auch im Auslande steigenden Einführung derselben in den Unterricht; aber die hier gesetzliche Nothwendigkeit der vollkommenen Erlernung der russischen Landessprache bewirkt doch einen großen Abstand unserer und der dortigen Schularbeiten, indem hier dadurch die den anderen Lehrgegenständen zugemessene Zeit beschränkt wird, also der Schüler unverhältnißmäßig mehr zu leisten hat, als die höchstens die französische Sprache nach Belieben traktirende Jugend Deutschlands. Um so mehr muß es das Bestreben des häuslichen Fundamentalunterrichtes sein, die Bürde der Kleinen auf methodischem Wege zu erleichtern und gleich im älterlichen Hause einen Ueberdruß und Ekel fern zu halten, den auch der beste öffentliche Unterricht nicht ganz zu tilgen vermag. Aber schon der Anfang im sprachlichen Unterrichte ist meist nicht zu loben: man fängt den gesammten Unterricht etwas spät und den sprachlichen (d. h. in den fremden Sprachen) zu früh an; man läßt den Kindern bis zum 8ten, 9ten Jahre Ferien und beginnt dann Alles, Sprachen und Realia unisono. Da entsteht ein Verwechseln und Irren und ein Durcheinander in den Köpfen der Jugend, dem sich nur der fähigere Theil nach und nach entwindet, in welchem der größere sich abstumpft. Zu der Masse des Angefangenen tritt dann außerdem eine neue Qual des Schülers: die

rein grammatisirende Methode, die den noch ganz in sinnlichen Vorstellungen Befangenen von der Bewunderung der väterlichen Heerde hinwegreißt zum Anstaunen der unaussprechlichen Schemen der Grammatik und zum Auswendiglernen abstrakter Paragraphen! Man beginne doch lieber mit dem Unterrichte in der Muttersprache allein, der ja ohnehin hier mehr als irgendwo zur Reinigung und Festigung nach der meist überall vorhergehenden ehstnischen Sprachperiode nöthig ist, und zwar natürlich nicht auf rein grammatischem Wege [so plagte man in einem mir bekannten Hause die 9jährige Tochter mit dem Memoriren der Heysischen Sprachlehre!], wenn auch so, daß beim Anfangen einer andern Sprache auf die beim deutschen Unterrichte erworbenen grammatischen Vorkenntnisse gefußt werden kann. Vielleicht wäre es überhaupt höchst wohlthätig, wenn der schon früher empfohlene und in der neuesten Zeit in Leipzig zur Ausführung gekommene Vorschlag Beherzigung und Anklang fände: die bisherige Methode des Sprachunterrichtes gänzlich zu ändern und anstatt des Nebeneinanders verschiedener Sprachen das Nacheinander und also das periodisch vorherrschende Studium einer Sprache eintreten zu lassen.

Zu diesem die Sprachen betreffenden Uebelstande kommt ein zweiter die Realia, besonders Geschichte und Geographie benachtheiligender, welcher sonderbarer Weise einem in sehr vielen Familien eingewurzelten Vorurtheile seine Entstehung verdankt. Die Lehrerinnen pflegen nämlich gewöhnlich obige Lehrgegenstände wiederholt vorzulesen, ohne den Kindern zur selbstthätigen Einprägung einen Leitfaden in die Hand zu geben, weil — die Aeltern meinen: „außer den Schulstunden dürfe Nichts gelernt werden"! Nach meiner Ansicht ist kein Tadel zu stark sowohl über solch' älterliches Vorurtheil, als auch über das Nachgeben des Lehrers einer solchen Grille gegenüber. Theils beruht zwar diese verkehrte Ansicht auf der wohlmeinenden aber übel angebrachten ängstlichen Besorgniß der Ueberreizung des kindlichen Geistes, theils mag sie sich einnisten, indem man das beim allerersten Unterrichte nothwendige bloße Vorsprechen und Vorerzählen zu lange fortsetzt; im Ganzen aber kann man mit Gewißheit annehmen, daß man gar keinen Grund für die Unmethode hat, sondern sie als eine hergebrachte und ererbte sorglos anwendet. Und dennoch ist der bei solchem Unterricht am meisten in die Augen springende Nachtheil klein im Vergleich mit dem der gesammten Geistesbildung schädlichen allgemeinen Einflusse desselben. Welcher Unterrichtende wird nicht zu erzählen wissen von der Nothwendigkeit des ermüdenden Wiederholens solcher Dinge [und das sind doch gewöhnlich keine Hauptsachen], die dem Schüler nicht geradezu zum Erlernen aufgegeben wurden? Mir erscheint der Unterricht der Schrift mit sympathetischer Tinte vergleichbar; seine Wirknng erbleicht und verschwindet in kürzester Zeit und kann nur durch belebende Wärme, den Privatfleiß des Lernenden wieder an der Oberfläche des Gedächtnisses fixirt werden. Und so zeigt sich denn leider fast immer das Resultat jener die Siebgestalt des jugendlichen Gedächtnisses nicht berücksichtigenden Unterrichtsweise dem der mythischen Danaidenarbeit nicht unähnlich: man findet im 11ten und 12ten Jahre manchmal ein tabula rasa vor, beschrieben unter der geographischen Rubrik mit den Namen einiger Länder und Städte u. s. w., überhaupt mit Fragmenten aus

der polit. und statist. Geographie, unter der geschichtlichen mit einer Menge allerliebster Anekdoten aus der so beliebten Nösseltschen Weltgeschichte; fragt man aber z. B. nach den Glanzpunkten der Geschichte, nach Namen und Reihenfolge der Begebenheiten, so kann man sicher sein, eher die Geschichte des unglücklichen Hundes, den einst der Liebling des atheniſchen Volkes mißhandelte, als die des peloponnesischen Krieges oder der Hohenstaufen zu hören. Der Schüler hat die Geschichte angehört wie einen manchmal Gähnen, manchmal Interesse erregenden Roman, die pikanten Stellen behalten, das Uebrige nach Belieben vergessen.

Und so leicht ausfüllbar nun auch noch im 18ten Jahre diese Lücken zu sein scheinen, so schwer zu vernichten sind die Spuren dieses auf blos passive Individuen berechneten Unterrichts im Allgemeinen. Der Nachtheil, den er nämlich auf die gesammte Geistesbildung des Schülers übt, ist ein leicht nachweisbarer: die durch Mangel an Selbstthätigkeit erzeugte Unfertigkeit im selbstständigen Auffassen und Denken. Veranlassungen zur Selbstthätigkeit außer den Stunden sind wenigstens eben so wichtig, als der Unterricht selbst; des Schülers eigene Kraft wird gestählt und jeder Fortschritt ein selbstbewußter. Dort hingegen wird der Geist methodisch zur Trägheit angehalten; der Mund lernt mechanisch das Vorgekäute nachsprechen, der Kopf auch nach und nach das eben Vorgedachte nach-denken. Obgleich die nöthige Fertigkeit im Lesen längst da ist, werden immer noch dem großen Papagei die Verse und Sprüche, die er auswendig lernen soll, so oft vorgesprochen, bis seine Lippen sich zum Echo öffnen, und überhaupt versäumt man auf das Verstehenlernen des Gelesenen hinzuwirken. Sehr schwer wird es dann einem Knaben sich aus diesem leblosen Zustande aufzurichten; er hat sehr viel gehört; es kommt ihm Alles bekannt vor in Geschichte und Geographie; er hat den ihm allein süß dünkenden Anekdotenschaum abgeschöpft: der unermeßliche Rest däucht ihm schaal und langweilig zu sein.

So schlägt denn jenes Vorurtheil gegen das Lernen außer der Schule auf den Schulunterricht selbst lähmend zurück, und es bleibt nur noch die Frage zu beantworten übrig, auf welche Weise dasselbe auszurotten sein dürfte. Meiner Ueberzeugung nach auf Seite der Lehrenden zuerst; denn vernünftige Aeltern werden sich leicht durch motivirte Ueberzeugungen bekehren lassen. Die Schulbehörde freilich kann direkt nicht darauf hinwirken, da die zum Hauslehrereramen eingelernte Probelektion keine Garantie gegen falsche Methode gewährt und die Lehrenden wohl über das Was? aber nicht über das Wie? ihres Unterrichts berichten, also eigentlich die Methoden nicht controllirt werden können. Das einzig Mögliche zur Abwendung dieser und vieler andern Irrthümer wäre vielleicht die Errichtung einer praktischen Lehrklasse, eines Gouvernantenseminars an den höheren weiblichen Erziehungsanstalten, dessen hoher Nutzen sich nicht allein auf den Unterricht, sondern überhaupt auf die ganze Praxis der Erziehungskunst von weiblicher Seite erstrecken würde.