10 Wi
G Q
M-a 1577
2647.

F. K. H. Maaß
1800. AK.

Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt
urn:nbn:de:gbv:3:1-741890-p0003-6

Beyträge

zur Critik

des

Schulunterrichts.

Herausgegeben

von

Carl Friedrich Etzler,

ordentlichem Lehrer am Elisabeth-Gymnasium

zu Breslau.

Erstes Stück.

Leipzig,

bey Gerhard Fleischer dem jüngern,

1796.

Universitäts- u. Landesbibliothek
HALLE
(SAALE)

Universitäts- und Landesbibliothek
Zweigstelle Merseburg

L57

Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt
urn:nbn:de:gbv:3:1-741890-p0006-3

Dem,

ehrwürdigen

um die evangelischen Schulen in Breslau

hochverdienten

Magistratscollegium

dieser Stadt

werden hiermit folgende Versuche

als ein Zeichen

seiner tiefen Achtung und Ergebenheit

gewidmet und zugeeignet

vom

Verfasser.

Inhalt.

I. Ueber die Mängel des Schulunterrichts im allgemeinen nebst Anzeige des Zweckes und der Einrichtung dieser Schrift. S. 1

II. Grundlage der allgemeinen Verhältnisse, auf welche bey Anordnung des Schulunterrichts Rücksicht zu nehmen ist. 19

III. Ueber den Elementarunterricht in Sprachen überhaupt, und insbesondere der lateinischen. 36

IV. Ueber das Studium der Naturlehre auf Schulen. 91

V. Ueber das Klassensystem auf Schulen. 126

Inhalt.

VI. Ueber die Leseübungen auf Schulen, nebst Anzeige einer neuen Sammlung von Lesematerialien. S. 144

VII. Warum wird in der Grammatik gewöhnlich der Artikel vom Pronomen getrennt? 169

I.

Ueber
die Mängel des Schulunterrichts
im allgemeinen
nebst Anzeige des Zweckes und der Einrichtung dieser Schrift.

Die Periode der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungs-Reformation, zu deren Zustandebringung sich zu Anfang des letzten Drittels in diesem Jahrhundert nicht nur eine Anzahl der trefflichsten Männer, sondern auch viele glückliche Umstände vereinigten, ist, wie es scheint, vorüber. Der allgemeine und lebendige Eifer für Schulen-Verbesserung, den Basedow zu erwecken gewußt hatte, fängt nach gerade an zu erkalten; die Aufmerksamkeit desjenigen Theiles des Publikums, auf dessen Mitwirkung es hier wie überall vorzüglich ankommt, der Machthaber meine ich, hat sich seit einiger Zeit auf andre vielleicht wichtigere Gegenstände gerichtet; und es hat nicht den mindesten Anschein, daß sich diese für

jene pädagogischen Unternehmungen ziemlich ungünstige Lage der Sachen sobald ändern werde.

Wenn die Gelegenheit vorüber ist, sieht man gewöhnlich erst recht ein, wie man sie hätte nutzen sollen. Jetzt, da die Aussichten auf Schul-Reformen höherer Art, die eine thätige Unterstützung des Staats, oder eine vorzügliche Theilnahme des Publikums, oder auch nur eine gewisse Concurrenz guter Köpfe voraussetzen, vermuthlich auf lange Zeit verschwunden sind, kann man nicht umhin, einen traurigen Rückblick auf jene begünstigteren Zeiten zu thun, und bey aller Erkenntlichkeit gegen das wirklich daraus hervorgegangene Gute doch zu bedauern, daß nicht noch mehr gethan worden ist. Ja, es wird über den geringfügigen Erfolg so viel versprechender Bemühungen schon ziemlich laut geklagt, und behauptet, die mit so vielem Geschrey unternommene allgemeine Schulreformation sey am Ende fast nur auf einen Versuch mit pädagogischen Spielwerken hinaus gelaufen, und über der Abänderung oder Einführung sehr unwesentlicher Nebendinge habe man versäumt, den Hauptmängeln abzuhelfen, und ein wohlgeordnetes und vollständiges Erziehungs- und Unterrichtsgebäude zu errichten u. s. w.

Es ist hier nicht der Ort, den Grund oder Ungrund dieser Klagen aufzusuchen. Wenn der inste-

hende Anfang eines neuen Säculums uns veranlassen wird, von dem, was wir in dem verflossenen merkwürdigen Jahrhundert an allgemeiner Glückseligkeit gewonnen und verlohren, eingenommen und ausgegeben haben, uns selbst Rechenschaft abzulegen, und unsern wahren Vermögenszustand auszumitteln, dann wird es Zeit seyn, auch diese pädagogische Rechnung abzuschließen. Wie aber auch dieß Resultat ausfallen möge, so bleibt vor der Hand uns Schulleuten immer nichts übrig, als das, was unsere Lehranstalten gutes und zweckmäßiges haben, bestmöglichst zu benutzen; diejenigen Gebrechen und Mängel derselben, denen nicht ohne fremde Unterstützung abzuhelfen ist — mit Geduld zu tragen, und ihren nachtheiligen Einfluß so viel als möglich zu verhindern; hauptsächlich aber uns diejenigen innern Reformen angelegen seyn zu lassen, die ganz allein von uns und von unserm Eifer und Fleiß abhängig sind.

Und solcher Verbesserungen, meine werthen Mitarbeiter an unsern mehr oder weniger gelehrten Schulanstalten, ihr, denen diese Blätter zunächst und vorzüglich gewidmet sind, solcher Verbesserungen, die gänzlich in unsrer Gewalt stehen, sind noch gar viele übrig. Unsern in der Regel kümmerlichen Gehalt und überhaupt unsre äußere Lage zu ver-

bessern, zweckmäßige und hinreichende Pflanz- und Vorbereitungsanstalten für künftige Lehrer einzurichten, unsre Schulen mit Naturaliencabinetten, Instrumenten, Modellen ꝛc. zu versehen, und dergleichen schöne Dinge mehr, sind pia desideria, zu deren Realisirung wir wenig oder nichts beytragen können. Aber so lange ein gewisser fester Gang des Schulunterrichts auch noch frommer Wunsch ist, so lange es noch von allen Seiten an zweckmäßigen Büchern und Materialien für Lehrer so wohl als Schüler fehlt, so lange man darüber, was und wie gelehrt werden soll, kaum im allgemeinen einverstanden ist, so lange haben wir noch nicht gethan, was wir thun könnten und sollten. Ich will mich sogleich umständlicher erklären.

Man hat unsern Lehranstalten zuweilen den Vorwurf gemacht, daß ihnen noch sehr viel Handwerksartiges anklebe. Wenn man darunter ein illiberales Anhängen an den alten Schlendrian, und an gewisse hergebrachte ganz äußerwesentliche Formen, ein blindes Eifern gegen alle Neuerungen, als solche, und dergleichen versteht, so mag es freylich im Schulstande Individuen genug geben, die man mit Recht mit diesem Tadel belegen kann. Allein, was das Schulwesen im ganzen betrift, so gehört viel-

leicht gerade dieß unter die Hauptmängel desselben, daß es — ich Bitte um Nachsicht gegen einen paradox klingenden Ausdruck — daß es nicht handwerksmäßig genug getrieben wird. Ich meine das so.

Alle diejenigen Gewerbe oder Künste, die professionsmäßig getrieben werden, zeichnen sich durch eine gewisse Einförmigkeit und Uebereinstimmung in ihrer Praxis aus. Alle zu einem gewissen Metier gehörigen äußern und innern Einrichtungen, Instrumente, Regeln, Handgriffe, Lehrzeit, Lehrart ꝛc. das alles ist bis auf unwesentliche Ausnahmen fixirt, und in allen civilisirten Ländern so ziemlich dasselbe. Da alle solche Dinge, größtentheils wenigstens, Resultate vieljähriger Erfahrungen und Beobachtungen sind, so hält sich jeder Zunftgenosse, auch ohne ihre Gründe immer deutlich einzusehen, so lange daran, bis er vielleicht Geschicklichkeit genug besitzt aus dem gewohnten Gange ohne seinen eignen Schaden mehr oder weniger herauszutreten, und sich neue Wege zu öfnen. Ich weiß wohl, daß solch eine Observanz ihre schlimme Seite hat, indem sie die Trägheit begünstigt, und das Hervorkeimen des Genies hindert. Allein das gemeine Beste gewinnt doch ganz offenbar bey einer solchen feststehenden Ordnung der Dinge in gar vieler Hinsicht; und ich bin fest überzeugt, daß

auch wir Schulleute uns unsre Arbeiten ungemein erleichtern, und den Zweck derselben weit allgemeiner und sicherer erreichen würden, wenn wir den Schulunterricht auf eine ähnliche Weise in einen gewissen festen und bestimmten Gang bringen könnten.

Denn daß es uns daran, zum großen Nachtheil für uns und das Publikum, fast gänzlich fehlt, ist leicht zu ersehen. Das erste, was jedem sogleich in die Augen fällt, ist die große Verschiedenheit der Meinungen in Ansehung der allgemeinen und besondern Grundsätze des Unterrichtens, und die auffallenden Abweichungen im Anordnen der Lectionen sowohl als in der Methode. Diese Abweichungen in der Art das Unterrichtsgeschäft zu treiben, hängen keinesweges, wenigstens gewiß nicht gänzlich, von der verschiedenen Lehr- oder Dirigirfähigkeit der Schulleute ab, und sind auch nicht als nothwendig verbunden mit diesen Functionen anzusehen; sie sind vielmehr die Folge einer großen Unbestimmtheit der Principien, über die man eines Theils nicht einig ist, andern Theils noch gar keine Untersuchungen angestellt hat. Man muß freylich selbst eine Zeitlang Hand ans Werk gelegt haben, um recht lebhaft zu fühlen, daß unsre Unterrichtspraxis bis jetzt noch ein bloßes Versuchen, und fast möchte ich sagen Her-

umtappen ist. Wo ist das wissenschaftliche Feld, was für den Unterricht, nach den mannigfachen Zwecken und Bedürfnissen desselben hinlänglich bearbeitet wäre? Wo findet man eine ins einzelne gehende für alle besondre Fälle berechnete und auf sichere Erfahrungen gegründete Methodik des mündlichen Vortrags, auch nur für einen einzigen Unterrichtszweig? Wo ist die Schulanstalt, wo alle Theile des Unterrichts nach einem gewissen festen Plane getrieben würden, wo die Lehrgegenstände nach Klassen, Zeiten ꝛc. gehörig begränzt, abgestuft, und geordnet wären, wo jede Stunde der andern, jedes Jahr oder Semester dem andern zur Basis diente, und das ganze eine wohlgeordnete Maschine darstellte, in welcher alle Bewegungen nach einer Regel erfolgen? Man hat nicht nöthig, die Schulanstalten unsers Vaterlandes alle selbst zu bereisen, um sich von dem allgemein herrschenden Mangel eines festen Unterrichtssystems zu überzeugen; er zeigt sich deutlich genug in den von Zeit zu Zeit erscheinenden Lektions-Planen mehr oder weniger berühmter Schulen und in den für die Jugend und ihre Lehrer in großer Menge herauskommenden Büchern.

Der Erfolg alles unsers Lehrens und Lernens ist unter solchen Umständen natürlicher Weise äußerst unsicher und vom Zufall abhängig; und das Unter-

richten, was an und vor sich eine schöne und erheiternde Beschäftigung seyn kann, wird daher noch immer auch für den redlichsten und geschicktesten Lehrer oftmals ein peinliches und Unmuth erregendes Geschäft. Diejenigen meiner Leser, die selbst das Lehrgeschäft treiben, werden aus eigner Erfahrung wissen, durch wie viel mehr oder weniger erhebliche Schwierigkeiten der Anordnung und der Methode man überall aufgehalten wird; wie oft man über Auswahl und Stellung der Materien, über Herbeischaffung eines zweckmäßigen Lehrbuchs, über die rechte Art des Vortrags, in mannigfache Verlegenheit kommt, und kommen muß, so lange jeder angehende Lehrer genöthigt ist, sich selbst erst ein Unterrichtssystem zu schaffen; wie sehr endlich Furcht vor Misgriffen und vor Zwecklosigkeit unserer Arbeiten auch den wärmsten Eifer zuweilen abkühlt, und Muthlosigkeit erzeugt.

Die wesentlichsten Gebrechen des Schulunterrichts lassen sich also, meiner Meinung nach, unter den allgemeinen Gesichtspunkt zusammenfassen, daß es ihm noch an systematischer Einheit fehlt. Da ich in der Folge noch oft genug Veranlassung haben werde, diesen Mangel ins Licht zu setzen, wenn von einzelnen Lehrgegenständen ins besondere die Rede seyn

wird, so enthalte ich mich jetzt aller weitern Auseinandersetzung desselben.

Die Frage ist nun, ob und wie diesem Gebrechen abzuhelfen ist. Das Ob beantworte ich ohne Bedenken mit einem Ja. Denn warum sollte es nicht möglich seyn, die allgemeinen und besondern Unterrichtsgrundsätze und Regeln endlich aufs Reine zu bringen, alles zu einem Lehrsystem erforderliche herbeyzuschaffen und sich auf diese Weise über einen gewissen mechanischen Gang dieses Geschäfts (so wie er z. B. ja auch bey den Geschäften des Predigers, des Justizverwesers ꝛc. statt findet) zu vereinigen? Die Regellosigkeit unserer Unterrichtspraxis mag freylich wohl zum Theil in der Natur dieses Geschäftes gegründet seyn *). Die Haupturſache aber da-

*) Daß beym Unterrichten sehr viel auf das Lehrtalent, auf Kenntnisse, Denkungsart, guten Willen, kurz auf die individuelle Beschaffenheit des Lehrers von der einen Seite, und von der andern auf eine Menge von ihm unabhängiger Umstände ankommt, das hat seine gute Richtigkeit. Wer sich mit diesen und ähnlichen Betrachtungen über die Unvollkommenheit des Unterrichtswesens zu trösten und zu beruhigen sucht, dem bleibt das unbenommen. Aber wenn daraus Gründe hergenommen werden, das weitere Aufsuchen und Festsetzen methodischer Principien und die Be-

von liegt, wie mir es scheint, in den neuen Ideen, die über den Stoff des Unterrichts sowohl als über seine Form seit ein paar Dezennien in Umlauf gekommen, aber noch immer nicht gehörig verarbeitet, und der Anwendung nahe genug gebracht worden sind. Man weiß ja, wie schwer es überall hält, und wie lange es dauert, ehe eine neue Theorie praktisch wird. Aber eben diese Quelle des Uebels läßt mich glauben, daß eine Verbesserung desselben möglich sey, und daß es mit der Zeit werde können gehoben werden.

Man hat hauptsächlich durch Ausfertigung von Schulencyclopädien ein festes Unterrichtssystem schaffen wollen. Und in der That, daß bis jetzt so wenig damit ausgerichtet worden ist, davon liegt höchst wahrscheinlich die Ursache weniger in der Unzulänglichkeit des Mittels an und vor sich, als vielmehr in der Art wie man sich dessen bisher bedient hat. Ein Werk, was den Mängeln des Schulunterrichts, in so fern solche in der so sehr fehlenden Einheit des letztern bestehen, und in sofern ihnen überhaupt durch

mühungen um Vereinfachung und Sicherstellung der Lehrkunst für eitel und unstatthaft zu halten, so ist das nichts weiter als eine unwürdige Begünstigung der Trägheit.

Bücher abzuhelfen ist, müßte, so dünkt mich, folgendes enthalten:

1) Eine Kritik der gesammten Unterrichtsmasse, d. i. Untersuchungen über den Inhalt derjenigen Kenntnisse, die für den Schulunterricht nach den allgemeinen und besondern Zwecken desselben gehören, und was nach den verschiedenen bey unsern Unterrichtsanstalten vorkommenden Verhältnissen der Klassen- und Zeitabtheilungen, der gewöhnlichen Beschaffenheit der Lehrer und Schüler ꝛc. gelehrt und getrieben werden soll und kann. Diese beständige Rücksicht auf alle die mannigfaltigen Orts-, Zeit- und Sachverhältnisse ist durchaus nothwendig, und ohne sie hilft alles Ausarbeiten von Schulbüchern und Leitfaden wenig oder nichts. Nun sind freylich diese Verhältnisse nicht bey allen Schulanstalten dieselben, und es müßte daher zunächst nur auf diejenigen Rücksicht genommen werden, die unter die gewöhnlichsten gehören, und um ein übriges zu thun, könnten besondere Anleitungen gegeben werden, was für Veränderungen und Dispositionen vorzunehmen wären, wenn die Umstände sich anders, als vorausgesetzt worden, verhalten sollten.

Meine Meinung ist also in Rücksicht dieses ersten Punktes, daß in einem Repertorium des Schul-

unterrichts eine zwar idealische *), aber doch so viel als möglich individualisirte, d. i. mit allen besondern Bestimmungen und Verhältnissen gedachte Unter-

*) Denn, was die wirklichen Schulinstitute betrift, so haben sie alle, auch die besten nicht ausgenommen, ihre besondern aus Lacalursachen entspringenden Eigenheiten und Mängel, auf welche in Lehr- oder Lernbüchern unmöglich Rücksicht genommen werden kann, ohne der allgemeinen Brauchbarkeit solcher Arbeiten dadurch zu schaden. Legt man aber dabey eine idealische Schulanstalt zum Grunde, so wird zwar ein darauf gegründetes Unterrichtssystem keiner Anstalt ganz und unmittelbar anpassen; allein, wenn man anders nur solche Verhältnisse, die gewöhnlich sind, oder solche Einrichtungen, die leichtlich ins Werk gesetzt werden können, voraussetzt, so wird doch dadurch die möglichste und allgemeinste Anwendbarkeit erreicht werden können. Ohnehin würde, wenn auch alle unsre Schulen durchaus dieselben Einrichtungen hätten, dennoch keine für alle durchaus passende und hinreichende Schulencyklopädie statt finden können, weil wenigstens die Materialien mancher Fächer sich nach Zeit und Ort richten müssen, und z. B. der Schlesier mit der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte seines Vaterlandes zunächst und am meisten bekannt gemacht werden muß, die für den Sachsen minder erheblich sind.

richtsanstalt zum Grunde gelegt, und dann gezeigt werden müsse, was in Rücksicht auf die mancherley zwar nur angenommenen, aber doch auf die gemeinsten Erfahrungen sich gründenden Umstände und Beziehungen aller Art möglicher Weise zu leisten sey, und worin der Unterricht im allgemeinen und besondern bestehen müsse.

2) Müssen in einem solchen Werke vollständige Materialien für den Lehrer enthalten seyn. Ich verstehe unter Materialien alles, was dem Lehrer unmittelbar zum Behuf des Unterrichts dienlich seyn kann; also Sachen zum Vorlesen, zum Dictiren, zum Erzählen, zum Vortragen, nebst den nöthigen Erläuterungen und Erklärungen ꝛc. Die Beschaffenheit und Einrichtung derselben würde sich zunächst natürlicher Weise nach den Resultaten der in der vorigen Nummer angegebenen Kritik des gesammten Unterrichts richten müssen, und überdem würde man dabey auf die entweder schon existirenden und brauchbaren, oder noch zu verfertigenden Elementarbücher, (die in die Hände der Jugend kommen) Rücksicht zu nehmen haben.

3) Der dritte wesentliche Bestandtheil eines solchen Werkes ist die Methodik. Wenn nämlich der Schullehrer unterrichtet ist, was er in einer gewissen Klasse, in einer gewissen Zeit, unter gewissen Um-

ständen ꝛc. mit seinen Schülern vorzunehmen hat, wenn er ferner diesen Bedingungen angemessene Materialien besitzt, so fehlt ihm alsdenn nur noch eine nähere Anleitung zur Methode, das heißt, eine bestimmte Anweisung, welchen Weg er einzuschlagen, welche Mittel und Kunstgriffe er anzuwenden, welche Ordnung er zu befolgen, welche Art des Vortrags er zu wählen habe ꝛc., um das vorgesteckte Ziel zu erreichen und den größtmöglichsten Nutzen zu stiften. Von welcher Wichtigkeit auch dieser Punkt sey, begreift jedermann von selbst. Auch sind die Klagen über Mangel an Methode gerade diejenigen, die sich am lautesten und am häufigsten hören lassen.

Ich glaube in diesen drey Punkten der kritischen Begränzung und Anordnung der Schulwissenschaft, in Rücksicht auf die gewöhnlichen Verfassungen der Schulen, der Herbeyschaffung vollständiger und zweckmäßiger Materialien, und der Auffindung einer guten Methodik, die wesentlichsten Ansprüche zusammengefaßt zu haben, die man billiger Weise an ein Werk machen kann, welches ein wohlgeordnetes System des Schulunterrichts vorstellen soll.

Daß ein solches Werk eine ungemein wünschenswerthe Sache sey, wird wohl Niemand in Abrede seyn. Wie sehr würden nicht dadurch den Docirenden

den ihre Lehrgeschäfte, so wie den Dirigirenden ihre Einrichtungen erleichtert werden! Es könnte, ungeachtet der auf Localursachen sich gründenden Verschiedenheit unsrer Schulanstalten, dennoch, wenigstens für irgend eine Gattung derselben (z. B. diejenigen, die man Gymnasien oder höhere Schulen nennt, und die ich hier immer hauptsächlich vor Augen habe), von allgemeiner Brauchbarkeit und Anwendung seyn, und würde ohne Zweifel eben dazu sehr viel beytragen, mehr Harmonie und Regelmäßigkeit in unsern Unterricht zu bringen. Indem es eine leichte Uebersicht der Schullehre und aller Theile derselben gewährte, würde zugleich auch die Aufsuchung der noch übrig gebliebenen Mißverhältnisse oder Mängel ungemein erleichtert, und die weitere Vervollkommnung des Lehrsystems befördert.

Die Schwierigkeiten bey Ausfertigung eines solchen Corpus institutionis würden übrigens allerdings nicht klein seyn (obgleich die eben angegebenen Erfordernisse desselben keinesweges auf Unmöglichkeiten führen); und es ist sehr begreiflich, warum wir, ungeachtet vieler gemachten Versuche der Art, doch noch kein Werk besitzen, das den wesentlichsten Bedingungen einer solchen Unternehmung einige Gnüge leistete. Auch fürchte ich, daß noch lange Zeit hingehen werde, ehe wir ein zweckmäßiges und vollständiges Schulrepertorium erhalten.

Bis dahin mögen denn nach wie vor Lehr- und Lesebücher, Lektionspläne, pädagogische Abhandlungen u. s. w. geliefert werden, es wird das alles seinen guten Nutzen haben, und uns immer einen Schritt nach dem andern weiter bringen, wenn nur diejenigen, die Beruf und Muse haben, Arbeiten der Art vorzunehmen, zweyerley Dinge beständig vor Augen haben wollen: erstlich, daß alle Unterrichtsmaterialien, Vorschläge, Pläne ꝛc. auf Erfahrung gebaut und durch sie bewährt seyn müssen. Das Experimentiren ist der einzige, wenigstens sicherste Weg, sich von der Brauchbarkeit solcher Sachen zu überzeugen. Zweytens, daß bey allen Beyträgen und Lieferungen der Art genau angegeben werden muß, welche Lehr- und Lernverhältnisse aller Art dabey vorausgesetzt werden, wenn, wo, und insonderheit wie sie zu brauchen ꝛc.

Ich habe bey den bisher angestellten Betrachtungen zugleich die Absicht gehabt, den Gesichtspunkt anzudeuten, aus welchem ich die Herausgabe dieser Blätter anzusehen und zu beurtheilen bitte. Sie enthalten nichts für sich ganzes oder vollständiges, sondern

sondern nur Bruchstücke, die weiter keine Verbindung unter einander haben, als daß sie sich alle auf das Schulwesen beziehen, Materialien zu dem Gebäude, was wir noch von der Zukunft erwarten. Bis wir ein ordentliches und vollständiges Unterrichtssystem erhalten, können einzelne dazu dienliche Materialien oder kritische Versuche über besondre Punkte des künftigen Systems nicht unwillkommen seyn; ja es wäre wohl gerade zur Vorbereitung eines solchen allgemeinen Schulrepertoriums nichts zweckmäßiger und dienlicher, als wenn Schulmänner, die selbst das Lehrgeschäft treiben, und Gelegenheit haben, allerley Beobachtungen und Versuche anzustellen, die Resultate ihrer Erfahrung aus alle den besondern Unterrichtsfächern ganz im Detail fleißig bekannt machten.

Mein Zweck ist erfüllt, wenn ich durch diese Beyträge neue Prüfungen veranlasse. Ach, es giebt des noch zu Prüfenden im Schulwesen so viel! noch liegt so manche wichtige Frage unbeantwortet! noch ist so vielerley öffentlich und gemeinschaftlich zu besprechen und von mehrern Seiten zu beleuchten! noch so manche Schwierigkeit, die moralische sowohl als intellectuelle Bildung unsrer Schüler betreffend, zu heben! Ich bescheide mich gar gern, daß mich zuweilen meine eigne Unkunde oder Ungeschicklich-

keit da Inconvenienzen finden lassen mag, wo keine sind. Belehrungen darüber werde ich mit Dank erkennen, und glauben, daß auch mancher andre, der sich vielleicht mit mir in einem ähnlichen Falle befindet, daraus Nutzen ziehen könne.

Uebrigens wird die Fortsetzung dieser Beyträge, so wie eine thätige mir von mehrern Seiten her versprochene Theilnaheme geschickter Schulmänner, von der Aufnahme abhängen, welche dieser erste Versuch finden möchte. Da mich unmittelbar mein Beruf und das Bedürfniß zu diesen Arbeiten veranlaßt haben, und ich mir guter Absichten bewußt bin, auch in meinen freylich häufigen und freymüthigen Aeußerungen des Tadels und der Klage mich niemals glaube der Unbescheidenheit oder Anmaßung schuldig gemacht zu haben, so finde ich keine Ursache, mich vor der Kritik zu fürchten. Allein wer kann es einem Vater verdenken, der von seinem Kinde, welches er in die Welt schickt, nicht nur nichts Böses, sondern auch wo möglich recht viel Gutes zu hören wünscht? So wünsch' auch ich, daß meine Bemühungen, wie geringfügig sie auch seyen, mir nicht nur keine Unehre, sondern dem Fache, welchem ich mit ganzer Seele zugethan bin, einigen wahren Nutzen bringen mögen.

II.

Grundlage

der allgemeinen Verhältnisse, auf welche bey Anordnung des Schulunterrichts Rücksicht zu nehmen ist.

Im vorigen Stück habe ich mich bereits über die Nothwendigkeit erklärt, bey Abfassung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien irgend eine (es sey idealische oder allenfalls auch wirkliche) Schulanstalt zum Grunde zu legen, und alles darauf zu bauen. Ich will daher vor allen andern Dingen selbst eine solche Grundlegung vornehmen, und die wesentlichsten Verhältnisse so genau als möglich zu fixiren suchen, welche bey der Art von Unterrichtsanstalten, die ich hier hauptsächlich vor Augen habe, in Anschlag zu bringen sind, oder welche ich wenigstens bey meinen nachfolgenden Untersuchungen voraussetzen werde.

§. 1.

Zweck der Schule im allgemeinen.

Ich denke mir also eine so genannte gelehrte oder lateinische Schule, Gymnasium, oder wie diese Anstalten sonst heißen mögen, die zunächst für die gelehrte Bildung derjenigen bestimmt sind, die studieren sollen, wo aber doch nebenher auch für den Unterricht sehr vieler gesorgt werden soll, die nicht zu studieren, sondern irgend eine bürgerliche Handthierung zu ergreifen gesinnt sind. Es ist zwar neuerdings von Absonderung der gelehrten und Bürgerlektionen, von Bürgerschulen, und Einschränkung der lateinischen Schulen auf den alleinigen Unterricht in gelehrten Kenntnissen, als Vorbereitung zur Akademie, viel gesprochen worden. Allein es wird sich schwerlich hierin in kurzem wesentlich etwas ändern, und wir können keinesweges eine solche Trennung des gelehrten und nicht gelehrten Unterrichts voraussetzen, ohne das, was auf diese Voraussetzung gebaut wäre, noch vielleicht für lange Zeit unzweckmäßig und unstatthaft zu machen.

§. 2.

Klasseneintheilung.

Meine Schule, setze ich ferner voraus, hat sechs Klassen, jede von dreyßig bis funfzig Alumnen. Es

giebt Gymnasien mit mehr und weniger Klassen. Die gewöhnliche oder mittlere Zahl ist sechs, und diese lege ich hier zum Grunde. Ohnehin haben Schulen mit weniger Klassen nicht selten die Einrichtung, daß eine Klasse aus ein paar Ordnungen besteht (groß und klein Tertia z. B.), wodurch sie wieder meiner angenommenen Norm sich nähern.

§. 3.

Alter der Schüler in den verschiedenen Klassen.

In der letzten von diesen sechs Klassen (d. i. derjenigen, wo sich die jüngsten Schüler befinden), in Sexta, bleiben die Schüler 1 Jahr, eben so in Quinta; $1\frac{1}{2}$ in Quarta wie in Tertia, zwey Jahr in Secunda, und drey Jahr in Prima; so daß, wenn man das Alter eines nach Sexta eintretenden Schülers zu zehn Jahren annimmt, der eintretende Quintaner eilf, Quartaner zwölf, Tertianer $13\frac{1}{2}$, Secundaner funfzehn, Primaner siebenzehn, und der auf Akademien abgehende Jüngling zwanzig Jahr alt ist. Es versteht sich von selbst, daß alle diese Zahlen mittlere Proportionalzahlen sind, die ich auch keinesweges aufs Gerathewohl, sondern nach Resultaten meiner Erfahrungen und Tabellen angenommen habe. Mit neunzehn bis zwanzig Jahren verlassen die studierenden Jünglinge gewöhn-

lich die Schule, um eine Akademie zu beziehen; und eben so gewöhnlich ist es, daß man nicht Schüler unter neun bis zehn Jahren aufnimmt, weil man voraussetzt, daß ein Knabe, der in ein Gymnasium tritt, lesen könne und einen Anfang im Schreiben gemacht habe. Auf diese Weise umfaßt der vollständige Cursus des Schulunterrichts eine Zeit von zehn Jahren.

§. 4.

Besondere Zwecke des Unterrichts in den obern und in den untern Klassen.

Die Schüler der beyden obersten Ordnungen sind meist solche, die sich dem Studieren widmen, und nur wenige treten noch aus diesen beyden Klassen in irgend ein anderes Geschäftsfach. Unter den Schülern der vier untern Klassen hingegen ist unter zehen vielleicht nur einer, der zu studieren gedenkt; die übrigen alle kommen in die Schule, um allerley für ihr künftiges Geschäftsleben mehr oder weniger, mittelbar oder unmittelbar nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlangen.

Auch diese Annahme ist, wie ich denke, der medius terminus zwischen den mancherley Abweichungen, die sich in Ansehung dieser Nummer vorfinden mögen. Die Unterscheidung in obere und

untere Klassen ist eben so natürlich als gemein. Jene enthalten dem größten Theile nach Studierende, diese dem größten Theile nach Nichtstudierende. Nicht leicht wird ein Schüler, der Kaufmann, Professionist ꝛc. werden will, über das vierzehnte oder funfzehnte Jahr hinaus in der Schule bleiben, oder (nach der in §. 2. gemachten Voraussetzung) nach Secunda gehn; vielmehr verlassen dergleichen junge Leute schon in den untern Klassen früher oder später die Schule; so wie dagegen diejenigen, die nach Secunda und Prima fortrücken, größtentheils die Absicht haben zu studieren.

Der Zweck des Schulgehens ist also, was die obern Klassen betrifft, Erlernung der gelehrten Vorkenntnisse, insonderheit der alten Sprachen; in den untern Klassen aber sind Uebungen im Lesen, Schreiben, Rechnen, in den Elementen der lateinischen Sprache, ferner Mittheilung der brauchbarsten historischen, geographischen u. a. Notizen der Art, insonderheit gründliche Religionskenntnisse, die Hauptzwecke des Unterrichts. In der That kann bey gegenwärtiger Lage der Sachen (die sobald wohl sich nicht wesentlich ändern wird) der Zweck und das Wesen des Unterrichts in den untern Klassen nicht näher bestimmt werden. Bürgerschulen sind unsere Gymnasien nun einmal nicht.

Auch fordern die Bürger nicht, daß ihre Söhne in der Schule zunächst auf ihre künftige Lage vorbereitet werden, und sie könnten es nicht ohne Unbilligkeit fordern, weil dazu ganz andre Anstalten, Lehrer, Unterrichtsmittel, Fonds ꝛc. erfordert würden, als der Staat unsern öffentlichen Schulen giebt. Die Schule ist also keinesweges eine unmittelbare Vorbereitung aufs bürgerliche Leben, allein sie ist noch weniger ein bloßer Vorhof der Gelehrsamkeit, weil, wie gesagt, aus den obern Klassen einige, aus den untern bey weitem die meisten keine Ansprüche darauf machen. So unthunlich es also von der einen Seite ist, die Geschäfte des bürgerlichen Lebens zum Hauptzweck des Unterrichts zu machen, so unerlaubt wäre es von der andern Seite, den Schulunterricht auf gelehrte Kenntnisse einzuschränken. Es muß auf beyde, auf die Studierenden und Nichtstudierenden, Rücksicht genommen werden.

§. 5.

Zeitverhältnisse der Lehrgegenstände gegen einander.

Die verschiedenen Theile des Unterrichts lassen sich, wenigstens was die untern Klassen betrifft, füglich auf folgende Hauptklassen zurückführen:

1) Religion, 2) Unterricht in der Muttersprache, also Uebungen im Lesen, Räsonniren, Erzählen, Deklamiren, Schreiben (besonders in orthographischer Rücksicht) ꝛc., womit sich noch allerley nützliche Vorbereitungen auf die Geschäfte des praktischen Lebens verbinden lassen, 3) alte Sprachen, 4) Reine Mathematik (Arithmetik und Geometrie), 5) Geschichte (mit Inbegriff der Geographie), 6) Naturlehre. Rechnet man nun alle Tage drey Vormittags- und zwey Nachmittagsstunden (mit Ausschluß der Nachmittage von Mittwoch und Sonnabend), so werden diese 26 wöchentlichen Stunden *) ohngefähr auf folgende Weise zu vertheilen

*) Zwar kann man im Durchschnitt der wöchentlichen Unterrichtsstunden mehrere rechnen, und es wird nicht leicht eine Schulanstalt seyn, wo nicht täglich sechs bis sieben Stunden hindurch öffentlicher Unterricht ertheilt würde. Allein ich habe auch nur der Hauptlektionen erwähnt, die auf allen Schulen zum Unterricht gezogen werden, ohne Rücksicht auf die (freylich auch sehr wesentlichen) eigentlichen Schreibstunden (in kalligraph. Hinsicht), französischen Stunden, Zeichenstunden, griechischen und hebräischen Stunden, als Vorbereitung für diejenigen, die in höhere Klassen hinaufrücken wollen ꝛc. Für diese Lektionen wird der im obigen Calcül übrig bleibende Zeitüberschuß gewiß nicht zu groß seyn.

seyn: vier für Religion, fünf für die deutschen, sechs für die lateinischen, drey für die mathematischen, vier für die historischen, und vier für die physikalischen Lektionen. Dieß Verhältniß der Lektionen unter einander in Rücksicht auf die darauf zu verwendende Zeit ist, wie mich dünkt, auf die Natur der Sache gegründet, und ich finde auch, daß es im Ganzen genommen den Lektionsverzeichnissen unsrer besten deutschen Schulanstalten zum Grunde liegt. Sollte ich indeß das mittlere Verzeichniß verfehlt haben, so wird es leicht seyn, sich darüber zu verständigen. Ich muß hierbey noch das bemerken, daß, obgleich auf manchen Schulen, besonders auf solchen, wo von den Lehrern jeder eine besondere Klasse in omnibus et singulis zu unterrichten hat, eine Art von Verwebungsmethode eingeführt ist, und in mancher Hinsicht sehr vortheilhaft angewandt werden kann, es doch sehr gut seyn möchte, wenn man bey Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien Wissenschaften und Stunden gehörig absonderte.

§. 6.

Unbestimmtes Ein- und Austreten der Schüler in Rücksicht auf Klassen und Alter.

Nicht alle neu eintretenden Schüler fangen mit der untersten Klasse an, sondern werden nach Maasgabe ihres Alters und ihrer schon erworbenen Kenntnisse in höhere Klassen gesetzt, und es wird eben so von den meisten Schülern, besonders der untern Klassen, die Schule ohne Rücksicht auf die Klasse, in welcher sie sich befinden, oder den Grad von Kenntnissen, den sie sich erworben haben, wieder verlassen; so daß aus jeder Klasse junge Leute ins Geschäftsleben hinübergehen. So nothwendig es daher auch ist, daß der Unterricht jeder Klasse in den der andern gehörig eingreife, und mit ihm harmonire, daß bey Anordnung der Lektionen einer einzelnen Klasse auf dasjenige Rücksicht genommen werde, was in der nächst niedrigern sowohl als in der nächst höhern vorkommt, und daß überhaupt jedes einzelne wissenschaftliche Fach nach den verschiedenen Klassen, worin es getrieben wird, gehörig eingetheilt und abgestuft werde: so ist gleichwohl auch dahin zu sehen, daß der Unterricht in jeder einzelnen Klasse ein für sich bestehendes vollständiges Ganze sey. Es würde also ein Fehler der Lektionsanordnung seyn,

wenn in irgend einer Klasse eine dem Alter der Schüler und sonstigen Umständen übrigens angemessene Kenntniß oder Uebung aus dem Grunde gänzlich übergangen würde, weil sie doch in der nächst höhern Klasse vorkäme. Diejenigen Schüler, die die Schule verließen, ohne diese höhere Klasse zu erreichen, würden Recht haben, sich über eine solche Lücke in ihren Kenntnissen zu beschweren.

§. 7.

Translocation.

Versetzungen der Schüler aus den niedrigern in die höhern Klassen finden alle halbe Jahre statt. Es ist gewöhnlich, und hat auch seine recht guten Gründe, daß solche Translocationen nicht öfterer und auch nicht seltener vorgenommen werden. Auf diesen Umstand gründet sich die Nothwendigkeit, bey der Vertheilung der Unterrichtspensen in den verschiedenen Ordnungen darauf zu sehen, daß nicht allein jeder Klasse ein gewisses bestimmtes wissenschaftliches Feld zugewiesen, sondern daß auch jedes Semester vom vorhergehenden soviel als möglich unabhängig gemacht, und in jedem halben Jahre ein gewisser Cursus zu Ende gebracht werde.

Wenn man darauf nicht Rücksicht nimmt, so sind allerley Uebelstände unausbleiblich. Der Schü-

ler, der in der neuen Klasse, in welche er translocirt worden, sich gleich in die Mitte eines ihm ganz fremden Gebiets versetzt sieht, von welchem er keinen Zusammenhang mit dem ihm bekannten gewahr wird, der eine Fortsetzung mitmachen soll, ohne den dazu gehörigen Anfang zu kennen, wird nothwendiger Weise gar bald muthlos werden. Er wird (wenn er noch gutartig ist) mit Verzichtthuung auf das Gegenwärtige einen neuen Anfang erwarten, und viel Zeit, am Ende auch wohl die Lust verlieren.

§. 8.

Gewöhnliche Beschaffenheit der Lehrer.

Als Lehrer setzt man billiger Weise studierte Leute voraus, die sich indessen in ihrem Amte nicht werden die höchste Anstrengung kosten lassen, um etwas vorzügliches zu leisten. Die Schulstellen sind (die höhern Klassen etwa ausgenommen, deren Lehrer in der Regel noch ziemlich gut ausgestattet sind), wie jedermann weiß, nichts weniger als einladend; viel mühselige Arbeit, und dürftiges Einkommen. Eine Folge davon ist, daß man auf gute Köpfe in diesem Fache schwerlich wird rechnen können, und daß die dem Schulmann obliegenden oder aufzulegenden Geschäfte, so sehr als nur immer möglich,

müssen erleichtert, und seiner Zeit und Mühe bestens müsse geschont werden. Das ist ein sehr bedeutender Umstand, den man bey Anordnung des Schulunterrichts nicht unbeachtet lassen darf, ohne sich gewaltig zu verrechnen. Außerdem ist auch das noch in Anschlag zu bringen, daß wir Schulleute in der Regel ziemlich unvorbereitet zum Amte kommen, unvorbereitet in Ansehung der Sachen sowohl als der Methode. Wie sollte es auch anders seyn? Die Schullehrer werden aus den Canditaten der Theologie genommen, und unter diesen finden sich natürlicher Weise wenige besonders veranlaßt und gereizt, sich, die alten Sprachen etwa ausgenommen, mit den Schulwissenschaften und der Methodik derselben näher bekannt zu machen. Zu Pflanzschulen für Schullehrer sind bis jetzt noch wenige und unzureichende Anstalten gemacht worden. Es ist daher bey Ausarbeitung von Materialien für den Schulunterricht eine nothwendige Regel, ja nicht zu viel Wissenschaft und Lehrkunst bey den Lehrern vorauszusetzen, sondern ihnen vielmehr beydes möglichst detaillirt und verarbeitet an die Hand zu geben. Schulmänner von Erfahrung und Einsicht werden mich verstehn.

§. 9.

Gewöhnliche Beschaffenheit der Schüler.

Eben so müssen auch die Schüler als Leute von mittelmäßigem Schlage angenommen werden. Sie machen ganze Haufen aus, und fähige und vorzügliche Köpfe finden sich nicht häufig. Sie sind bey weitem zum größten Theil von gemeiner sehr oft schlechter Erziehung, bringen wenig Vorkenntnisse mit in die Schule, werden zu Hause zum Privatfleiß schlecht angehalten, oder wohl gar durch häusliche Geschäfte daran gehindert; und der Schullehrer, der zu strenge Forderungen in Ansehung der Ordnungsliebe, des Fleißes, des guten Willens, und Eifers seiner Schüler, besonders ihrer Fähigkeit machen, und diejenigen Gränzen des Unterrichts überschreiten wollte, jenseits welcher mehr Application und Geistescultur nöthig ist, als man bey den Haufen, die unsre öffentlichen und großen Schulen besuchen, voraussetzen darf, würde eben dadurch an Gemeinnützlichkeit verlieren, und sich sein Geschäft ohne Frucht erschweren.

§. 10.

Mangel der Schulanstalten an den nöthigen Hülfsmitteln.

Die Schulanstalt, die ich hier zum Grunde lege, ist ferner arm an Hülfsmitteln für den Unterricht und ohne Geld, um sie anzuschaffen *). Sie hat weder eine Bibliothek für die Lehrer, noch eine für die Schüler; sie hat kein Naturaliencabinet, keine Sammlung von Kupferstichen, Zeichnungen, Modellen ꝛc. und es dürfen daher in Unterrichtsplanen Sachen der Art nicht vorausgesetzt werden. Wohl den glücklichen Schulanstalten, die mit solchen in der That sehr wesentlichen Unterrichtsmitteln versehen sind, oder sich versehen können! aber daraus eine Conditionem sine qua non des Lehrgeschäfts zu machen, hieße einen Zustand der Dinge voraussetzen, wie er bis jetzt wenigstens nur in den frommen Wünschen der Pädagogen existirt hat.

*) Vielleicht wäre die unbequeme Einrichtung so mancher Schulgebäude in Ansehung des Platzes, der Anzahl und Größe der Stuben ꝛc. mit in Anschlag zu bringen. Wie oft wird nicht durch dergleichen Umstände die Anwendung der schönsten Vorschläge und der besten methodischen Kunstgriffe erschwert oder gehindert!

§. 11.

Wesentlicher Unterschied zwischen öffentlichem und Privatunterricht.

Das Unterrichten in den Schulen ist ein öffentliches Geschäft, und woran sehr viele und vielerley Menschen Theil nehmen. Der Privatlehrer hat es mit einem oder einigen Eleven und deren Aeltern, der öffentliche aber mit Nebenarbeitern, mit einer großen Anzahl von Schülern, und ihren Aeltern und Freunden, ja er hat es mit dem ganzen Publikum zu thun. Dadurch wird die Freyheit des letztern in seinen Geschäften sehr eingeschränkt, wie das überall der Fall bey dergleichen öffentlichen, ausgebreiteten, und gemeinschaftlichen Funktionen ist. Er darf ohne dringende Nothwendigkeit oder einen handgreiflichen Nutzen keine Neuerung vornehmen; muß in der Erklärungsart, in der Anordnung der Sachen, in der Methode so lange als möglich beym gewöhnlichen bleiben, und jeden möglichen Anstoß sorgfältigst vermeiden; neuen Entdeckungen und Fortschritten im Gebiet der menschlichen Kenntnisse, und Veränderungen der Denkungsart und der Meinungen darf er nur von fern und leise folgen, und muß alles erst recht reifen lassen, ehe er beym Unterricht Gebrauch davon machen kann. Auch hierauf muß in Schul-

büchern sorgfältige Rücksicht genommen werden. Alles, was zum Gebrauch für öffentliche Schulen bestimmt ist, muß nicht nur durchaus den Stempel der Vollkommenheit an sich tragen, sondern es muß auch dabey mit Vorsicht alles vermieden seyn, was, sey es auch eine Kleinigkeit *), auf irgend eine Art für die Lehrenden oder Lernenden ein Anstoß seyn könnte. Selbst die Vorurtheile müssen möglichst geschont werden.

Diese Grundlage habe ich nicht blos der Bequemlichkeit wegen vorausgeschickt, um in der Folge umständlicherer Erklärungen überhoben zu seyn, nachdem ein für allemal angegeben ist, welche Klassen und Lektionseinrichtungen, was für Lehrer und Schüler ꝛc. ich vor Augen habe; sondern ich denke sie auch den vorzunehmenden Prüfungen unterzulegen. Insofern nämlich dergleichen Annahmen, wie die in den Paragraphen enthaltenen, doch immer nur willkührlich sind, kann ich freylich nur einen sehr eingeschränkten Gebrauch davon machen; allein da ich bedacht gewesen bin, nur solche Sup-

*) Wäre es auch z. B. nur ein Neu-Wielandsches f statt ph, ein Philephebisches q statt qu und dergl.

positionen zu machen, die mit dem gewöhnlichen Gange des gymnastischen Unterrichts übereinstimmen, so kann ich mich für berechtigt halten, wenigstens diejenigen Unterrichtsmaterialien, denen gar kein solches Fundament untergelegt ist (leider der häufigste Fall), nach meinen Voraussetzungen zu prüfen, und zu untersuchen, ob dieser Vorschlag, dieses Lehrbuch, diese Methode ꝛc. den Verhältnissen angemessen ist, die man in Absicht auf unsre gewöhnlichen größern Schulanstalten zum Grunde legen kann und muß.

III.

Ueber den Elementarunterricht in Sprachen überhaupt, und insbesondere der lateinischen.

1.

Mängel dieses Unterrichtszweiges.

„In Ansehung der lateinischen Lektion," schreibt mir einer von meinen Freunden, „geht es mir um nichts besser. Ich habe zwey Klassen hinter mir, aus welchen die meinige besetzt wird. Ob ich nun gleich bey meinem Antritt eine eigentliche Instruction für diese Stunden so wenig als für alle andre erhielt, so machte ich mir doch ohngefähr eine Idee von dem, was ich in IV. zu treiben hätte, und glaubte, nach der bestehenden Anzahl von sechs lateinischen Klassen, der Beschaffenheit unsrer Lehrbücher, und den vielen grammatischen Uebungen gleich von der letzten Klasse an, schon ein wenig in das innere der Latinität mit meinen Schülern eindringen zu können. Ich ent-

warf mir hienach einen ausführlichen Plan. Aber wie sehr hatte ich mich verrechnet! Gleich der erste Versuch, den ich mit dem lateinischen Robinson (das ist unser Lesebuch) machte, überzeugte mich, daß meine Quartaner in den allerersten Elementen noch nicht zu Hause waren. Zwar hatten sie wirklich allerley grammatische Regeln und Ausdrücke im Kopfe, oder vielmehr auf der Zunge, und sprachen von Ablativis consequentiae, vom Accusativo cum Infinitivo, von Gerundien ꝛc. Allein das war alles nur todter Buchstabe; sobald sie eine Anwendung davon machen sollten, so schien es, als hätten sie nie etwas davon gehört. Sie konnten so ziemlich fertig die Declinationen und Conjugationen hersagen, und trafen doch beym Uebersetzen selten den rechten Casus oder das rechte Tempus, sondern riethen nur immer hin und her. Sie wußten, daß das Adjectivum mit dem Substantivo übereinkommen soll in gleichem Genere ꝛc. Aber, wenn es auch nur darauf ankam, ein hinter dem Substantiv befindliches Adjectiv bey der Uebersetzung vornan zu stellen, so brauchten sie schon Hülfe. Amore magno hieß von der Liebe groß, etwas anders brachten sie nicht heraus. Den bestimmten Artikel mit dem unbestimmten zu vertauschen, oder ganz ohne Artikel zu übersetzen, das fiel ihnen gar nicht ein. Von Voca-

heln war äußerst wenig im Gedächtniß; oft fehlten ihnen die allergemeinsten. Ueberdem waren diese Leute alle so äußerst ungleich an Kenntnissen, daß sie durch ein sonderbares Ungefähr hier zusammengekommen zu seyn schienen. Viele waren gänzlich zurückgeblieben, so daß kleine zusammensetzungen, die ich sie an der Tafel vornehmen ließ, gar nicht einmal das Ansehen oder den Klang lateinischer Worte hatten. Kurz, es war ein seltsames Gemisch von zu viel und zu wenig. Ich fand schlechterdings keine feste Grundlage, auf der sich hätte weiter fortbauen lassen, und es schien, als würde ich mit allen, bis auf ein paar gute Köpfe, mit denen ich wohl weiter gekommen wäre, ganz von vorn anfangen müssen."

„Darauf legte ich es denn auch wirklich an, und glaubte, daß ich durch sorgfältiges Wiederhohlen der ersten Elemente, weit entfernt, dem weitern Fortschreiten der jungen Leute Eintrag zu thun, dieses vielmehr eben dadurch erst möglich machen und sichern würde. Auch hielt ich es für etwas kleines, diese Anfangsgründe, welche ich bey meinen Schülern eigentlich hätte voraussetzen dürfen, nachzuhohlen. Allein die Erfahrung lehrte mich bald das Gegentheil. Ich stieß auf eine Menge von Schwierigkeiten, die ich vorher nicht geahndet hatte. Ich

fand, daß Kleinigkeiten, die man glauben sollte mit einem Worte abthun zu können, viele und lange Uebung erforderten, ehe sie sich den Gemüthern tief und lebendig genug einprägten, und daß diese Uebungen, auf die alles ankam, in einer gewissen regelmäßigen und bestimmten Folge vorgenommen werden mußten. Aber eben dieser feste Gang fehlte mir; ich lernte erst allmählich durch viele Versuche, was und in welcher Ordnung zu üben sey. Besonders setzte mich das uns angewiesene Lesebuch in Verlegenheit. Gerade das, wogegen ich aus allen Kräften kämpfte, blindes Nachbeten oder grundlose Hin- und Herratherey, wurden durch diese Lektüre unvermeidlich. Was ich auch aus dem Buche wählen mochte, immer fanden sich eine Menge Worte, die im Deutschen mit einem andern vertauscht, in andere Casus, Numeros, Tempora etc. gebracht, oder wohl gar weggelassen werden mußten, eine Menge Formen, deren wir uns vor der Hand noch gern entübrigt gesehn hätten, eine Menge Constructionen, mit deren Analysis ich Zeit und Mühe verlor, da noch die leichteste Versetzung der Worte meinen Quartanern Schwierigkeit machte. Was sollte ich z. B. gleich vorn in dem Ausruf: Euge! sub hac ipsa malo! mit dem ipsa machen? sub hac malo gab Stoff genug zur Uebung. Wie sollte ich

die Ausdrücke aliquid negotii, jam videamus quisnam stringendo vincat und viele andre ähnlicher Art auf derselben ersten Seite übersetzen lassen? Ich fand auf dieser ganzen Seite nicht zwey Zeilen, die meinem Zwecke gemäß zu einer wirklich nützlichen Uebung in den Formen der Casuum, Temporum rc. vermittelst wörtlicher Uebersetzung hätten dienen können."

„Diese Unstatthaftigkeit des Lesebuchs und meine Ungewißheit, ein passenderes an seine Stelle, oder überhaupt irgend einen Ausweg, zu finden, machten mich sehr mißmuthig. Ich fühlte, daß die Lektion so nicht ginge, wie sie gehen konnte und sollte. Ich nahm Pauli's Methodik zur Hand, fand aber den Unterricht nicht darin, den ich suchte. Denn seine Anweisungen beziehen sich fast nur auf das Erklären und Verdeutlichen der grammatischen Regeln. Daran fehlte mirs aber nicht; ich konnte recht gut erklären, aber was, und wie viel, und in welcher Folge zu erklären war, und wie es zu machen, daß das Erklärte auch haften blieb, und das alles in Beziehung auf ein gegebenes Lesebuch, das war es, was ich gern wissen wollte, und in keinem Buche fand."

„Zuweilen suchte ich mich mit dem Gedanken zu trösten, daß es vielleicht bey dieser Art des Unter-

richts nicht anders seyn könne, und daß eine solche Gleichmäßigkeit und Zweckmäßigkeit der dahin gehörigen Operationen, wie ich sie im Sinne hatte, ein nicht zu realisirender Traum sey. Allein das innere Gefühl widersprach mir, und ich war schlechterdings nicht im Stande, mich in jene zuversichtliche Sicherheit, mit welcher ich so manchen Schulmann seine Geschäfte treiben sah, einzuwiegen."

„Ein paarmal war ich wirklich im Begriff, auf ein gewisses regelmäßiges Fortschreiten Verzicht zu thun, das lateinische Buch den Leuten vorzuübersetzen, und ohne ängstliche Nachfrage, ob sie das Uebersetzte auch wirklich verstünden oder nicht, immer weiter und weiter über Participien und Gerundien hinweg zulesen, und sie so lange nachlesen zu lassen, bis sich endlich allerley Worte, Formen, Redensarten und allmählig auch Regeln von selbst in ihrer Vorstellungskraft festsetzten. Diese Methode, die eigentlich darin besteht, daß man gar nicht methodisch verfährt, ist wirklich von einigen empfohlen worden. Mir wollte sie nicht gelingen. Denn die Schüler hatten dabey Langeweile, und wurden ganz unaufmerksam."

„So tappte ich also in der Ungewißheit herum, und — tappe leider noch immer. Ohngeachtet ich schon über ein Jahr lang darüber studiere und lese

und versuche und mich quäle, so bin ich doch mit der Methodik noch ganz und gar nicht aufs Reine. Ich kann keine Grenzen beobachten, nach keinem bestimmten Ziele streben, denn ich kenne weder Grenze noch Ziel. Was ich mit meinen Schülern treibe, und wie ichs treibe, ist immer noch mehr Sache des Zufalls als überlegter Plan. Indem ich wahrscheinlich von der einen Seite zu weit gehe, bleibe ich von der andern zurück, und mein Vordermann, der seine Schüler aus meinen Händen erhält, kann mit mir wahrhaftig eben so wenig zufrieden seyn, als ich es mit dem Lehrer in der nächst untern Klasse seyn zu können glaube. Es werden sich zwar immer einige von unsern Schülern durch dieß Chaos durcharbeiten und einen lateinischen Autor verstehen lernen, aber bey den meisten sind unsre Arbeiten ihrer Planlosigkeit und Unzweckmäßigkeit wegen verlornes Oel.

„Sagen Sie mir doch, lieber Freund, ob es Ihnen eben so ergeht, oder ergangen ist, wie mir. Ich weiß nicht, worüber ich eigentlich Klage führen soll, ob über die ganze Einrichtung unsrer lateinischen Lektionen, die ich doch vielleicht nicht besser machen würde, oder über die eingeführten Lehr- und Lesebücher, die doch vielleicht durch keine zweckmäßigern ersetzt werden würden, oder über meinen

Hintermann, der indeß doch, wie ich bemerke, fleißig und mühsam ist, oder über die Unfähigkeit der Schüler, die man indeß doch nehmen muß, wie sie sind, oder über mich und mein linkisches Benehmen, oder über das alles zusammengenommen. Vielleicht können Sie mich darüber belehren, und mir sagen, ob der Grund meiner Klagen im Wesen dieses Unterrichtszweiges liegt, oder nicht, was ich unter den Umständen, die Sie kennen, für meine Klasse möglicher Weise leisten kann, und wie ich es machen soll, um mit der Mehrheit wirklich an dieß Ziel zu gelangen. Geben Sie mir eine recht bestimmte Anweisung; entwerfen Sie mir einen auf Ihre Erfahrungen gegründeten und so sehr als möglich ins Einzelne gehenden Plan für mich; oder sagen Sie mir, aus welchen Büchern ich diesen Unterricht schöpfen könnte. Ein solcher Zustand der Ungewißheit und Aengstlichkeit, in welchem ich mich befinde, ist mir unerträglich ꝛc. ꝛc.“

Ich habe meinen Gedanken über den Sprachunterricht auf Schulen, die ich meinen Lesern vorzulegen Willens bin, diese Aeußerungen meines Freundes über sich und seine Lage als Lehrer in einer lateinischen Klasse vorangehen lassen, weil sie ein treffendes Bild von dem Zustande enthalten, in welchem sich sehr viele wackre und gutgesinnte

Sprachlehrer auf Schulen befinden. Ich bin gewiß, es wird mancher von meinen Lesern beym Anblick der Verlegenheit meines Freundes an sich gedacht, und allerley Anwendungen auf seine eignen mehr oder weniger ähnlichen Erfahrungen gemacht haben.

In der That, so alt auch der Sprachunterricht ist, und so sehr er auch von jeher ein Hauptgegenstand öffentlicher und Privatlektionen gewesen ist, so hat er doch noch lange nicht den sichern Gang, die Bestimmtheit erreicht, deren er so vorzüglich fähig zu seyn scheint, und die Methodik desselben ist noch so weit von dem ihr möglichen Grade der Vollkommenheit entfernt, daß fast jeder Lehrer sich seinen eignen Weg bahnt, und bahnen muß, und über den Versuchen ihn zu finden zum wenigsten viel Zeit, nicht selten auch alle Lust verliert. „Was schadet diese Verschiedenheit der Wege, wenn sie am Ende nur alle ans Ziel führen?“ ganz recht, wenn sie ans Ziel führten! Allein, nicht zu gedenken, daß auch dieß Ziel nicht einmal fest bestimmt ist (indem z. B. beym lateinischen Unterricht, nach einigen Lektüre der Alten, nach andern die lateinische Sprache als das Vehikulum wissenschaftlicher Kenntnisse, Hauptzweck seyn soll), so lehrt auch die allgemeine Erfahrung zur Gnüge,

daß es in der Regel gänzlich — verfehlt wird, daß unter zehn Lehrlingen vielleicht nicht einer wirklich dahin gebracht wird, wohin man ihn führen zu wollen vorgiebt, daß gewöhnlich viele kostbare Zeit und Kraft umsonst versplittert wird, und daß Unlust und Muthlosigkeit von Seiten der Lehrenden und Lernenden in unsern Schulen zur Tagesordnung gehören.

Es sollte mich in Wahrheit sehr freuen, wenn es sich fände, daß ich mich irrte, und wenn es vielleicht mit unsern Sprachlektionen, insonderheit der lateinischen, nicht so übel stünde, als ich es glaube. Allein wenn auch die Erfahrung, die ich selbst zu machen Gelegenheit gehabt habe, und die einstimmigen Urtheile derjenigen meiner Freunde, die auch aus Erfahrung sprechen können, zunächst nur so weit reichen, meine individuelle Ueberzeugung zu bewirken, so ersehe ich doch aus den in vielen pädagogischen Schriften geäußerten Klagen, und insonderheit aus den vielerley oft einander gerade zuwiderlaufenden Vorschlägen den Sprachunterricht betreffend, welche in neuern Zeiten von allen Seiten her sind gemacht worden, daß die Uebel, wovon ich spreche, sich allgemein fühlbar gemacht haben, und daß man darüber ziemlich allgemein einverstanden ist, wir sind nicht auf dem rechten Wege.

Und doch ist es von der größten Wichtigkeit und wird von Tag zu Tage dringender, damit aufs Reine zu kommen. Die Masse der menschlichen Kenntnisse vergrößert sich von einem Tage zum andern; der Schulunterricht muß sich danach richten, und allmählig diese neuen Erwerbnisse auch in sein Gebiet aufnehmen; Vereinfachung der Methode und die daraus hervorgehende Zeit- und Kraftersparniß machen es allein möglich, den Umfang der Schulkenntnisse von Zeit zu Zeit zu erweitern. Besonders kommen nun aber bey diesem Anwuchse des Lernstoffes die todten Sprachen in Gefahr verdrängt zu werden, wenn ihnen nicht durch Erleichterung ihres Erlernens und Verbesserung der Methode geholfen wird. Kaum wird jetzt mehr der dritte Theil der Zeit in Schulen darauf verwandt, die sonst ausschließlich den Alten gewidmet wurde. Nicht nur viele wissenschaftliche Fächer, die man sonst auf Schulen wenig oder gar nicht kannte, sondern auch neuere Sprachen, haben sich unter den öffentlichen Schullektionen Plätze zu verschaffen gewußt, aus denen sie schwerlich wieder zu vertreiben sind.

So beunruhigend indessen auch diese und ähnliche leicht anzustellende Betrachtungen für den lateinischen Sprachlehrer seyn mögen, so dürfen wir doch deshalb den Muth nicht sinken lassen. Alles

kommt, wie gesagt, darauf an, daß wir uns unsern Weg immer mehr ebnen und sichern, um die Einbuße an Zeit, die wir uns schon müssen gefallen lassen, durch größere und schnellere Schritte wieder zu ersetzen und auszugleichen.

Ich habe dazu einige Bemerkungen und Vorschläge auf dem Herzen, welche sich zunächst auf die zweckmäßigste Einrichtung unsrer Grammatiken und Lesebücher beziehen, und die ich dem pädagogischen Publikum, insonderheit demjenigen Theile desselben, der sich mit Sprachunterricht beschäftigt, zur Prüfung vorlege.

2.

Grammatiken.

Die Grammatik einer Sprache kann und muß nach Verschiedenheit des Gebrauchs, der davon gemacht werden soll, auf verschiedene Weise bearbeitet werden. Ist sie für Ausländer bestimmt, so wird man auf die Sprache der letztern Rücksicht zu nehmen haben, und mit Uebergehung oder kurzer Andeutung dessen, was beyden Sprachen gemein ist, das besonders herausheben, worin sie von einander abweichen. Sie wird alsdenn natürlicher Weise ganz anders ausfallen, als wenn es dabey

nur auf eine systematische Anordnung des Sprachvorraths in philosophischer Hinsicht, oder auf Festsetzung gewisser Sprach- und Schreibregeln zum Behuf für diejenigen, deren Muttersprache sie ist, abgesehen wäre. Wailly's französische Grammatik z. B. ist ein Werk der letztern Art; sie ist für Franzosen bestimmt, und in dieser Hinsicht mag sie immer ein sehr vorzügliches Werk und der Reputation würdig seyn, die sie erlangt hat. Aber eine französische Sprachlehre für Deutsche ist sie nicht, und das häufig statt findende Einführen und Gebrauchen derselben beym ersten Unterricht in der französischen Sprache beweißt in der That nur einen noch immer fühlbaren Mangel an wirklich brauchbaren Werken dieser Art. Für den Deutschen enthält diese Grammatik von der einen Seite viel zu viel in Ansehung dessen, was beyden Sprachen gemein ist, und von der andern Seite ist das zu wenig herausgehoben und ins Licht gesetzt, was gerade dem Deutschen fremd und auffallend seyn muß; und überhaupt ist beydes das Gemeinsame und das Verschiedene so unter einander gemischt, daß bey einem wahrhaft methodischen Unterricht in dieser Sprache nur ein sehr mittelbarer Gebrauch von Wailly's Grammatik gemacht werden kann. Ich

will

will einige Beyspiele anführen, wie sie mir ungesucht in die Hände fallen.

Die Regel p. 149 (der Ausgabe von Paris 1788), das rechte Beziehen eines Pronominis relativi auf eines von mehrern vorhergegangenen Substantiven betreffend, ist für uns Deutsche gänzlich überflüßig. Denn so wenig der Franzose sagen kann: „la conversation est un des plus agréables biens de la vie; mais il faut qu'il ait ses bornes," eben so wenig können wir auf deutsch sagen: „der gesellschaftliche Umgang ist eines der größten Güter des Lebens, aber es (st. er) muß in gewissen Grenzen bleiben." Eben so ist es mit der Regel p. 310; man sagt im Deutschen eben so wenig wie im Französischen und in irgend einer gebildeten Sprache: „der Feind umringte und bemächtigte sich der Stadt Mainz," weil die Verba umringen und sich bemächtigen verschiedene Casus regieren. Die Fälle p. 313 seq., in welchen das Substantiv als Subject des Satzes hinter dem Verbo stehet, sind größtentheils im Deutschen dieselben. Wären dergleichen Bemerkungen bloß überflüßig, so möchten sie immer da stehn; allein sie sind wirklich schädlich, denn sie verwirren den Lehrling, wenn dabey an keine Absonderung des

mehr oder weniger Abweichenden von dem Bekannten und Gemeinschaftlichen gedacht ist.

Zu viel ist indeß immer noch besser als zu wenig. Und daß in gedachter Grammatik bey allem Ueberfluß derselben an Regeln doch für Deutsche manches fehlen mag, läßt sich zum voraus vermuthen, wenn man nur überlegt, daß Hr. Wailly vom Deutschen wahrscheinlich nicht das mindeste verstand. Wie hätte er also z. B. auf die mannichfaltigen Zusammensetzungen deutscher Worte, als: Geburtstag, Goldgrube, Reichs-General-Feldmarschall, Eigenliebe, Spieluhr, steinhart, kraftvoll ꝛc. Rücksicht nehmen und zeigen können, wie der Franzose diese Formen ausdrückt? Wie hätte er auf die Idee gerathen sollen, daß der Unterschied der beyden Imperfecten in den französischen Zeitwörtern für uns, die wir in unsrer Sprache besagten Unterschied nicht kennen, schwierig sey, und also wohl einer ausführlichern und gründlichern Auseinandersetzung bedürfe? und tausend Dinge der Art. Kurz, eine französische Grammatik für Deutsche muß ganz anders aussehen, als die Wailly'sche: womit ich übrigens diesem Schriftsteller selbst nichts zur Last gelegt haben will. Ich tadle nur diejenigen, die für unsre Bedürfnisse hinlänglich gesorgt zu haben

glauben, wenn sie solche für uns wahrlich nicht bestimmten Werke in unsre Schulen einführen.

Diese gewiß gerechte Forderung, bey Ausarbeitung fremder Sprachlehren auf die Muttersprache derjenigen Rücksicht zu nehmen, für welche sie bestimmt sind, scheint nun, was die lateinische Sprache betrifft, auf den ersten Anblick ziemlich überflüßig zu seyn, indem man allerdings glauben sollte, die grammatische Bearbeitung einer todten Sprache könne in nichts anderm bestehen, als in einer mehr oder weniger ausführlichen Vergleichung mit irgend einer modernen Sprache. Wirklich sind auch unsre lateinischen Grammatiken sammt und sonders lateinisch-deutsch, oder lateinisch-französisch, lateinisch-englisch ꝛc., das heißt, sie beziehen sich auf die deutsche oder auf die französische ꝛc. Sprache; und das ist ganz recht. Indessen scheint diese Beziehung und Vergleichung bis jetzt mehr ein Werk des Zufalls als des Grundsatzes zu seyn. Ich kenne keine lateinische Grammatik, wo es recht eigentlich darauf angelegt wäre, die lateinischen Sprachgesetze mit den deutschen zusammenzuhalten, um das Eigenthümliche jeder von diesen Sprachen sowohl, als ihre Abweichungen kenntlich zu machen; vielmehr scheint man eine solche Zusammenstellung zu vermeiden, in der Meinung vielleicht, die

lateinischen Sprachregeln desto reiner und allgemeiner herauszufinden, je weniger Rücksicht man auf andre Sprachen nimmt. Daraus entstehen eine Menge überflüßiger Regeln, die in der That zu nichts dienen, als den Anfänger zu verwirren, und überhaupt sichtbare Mißgriffe im Anordnen und Stellen, die das Lehren und Lernen gewaltig erschweren. Belege zu dieser meiner Behauptung finden sich auf allen Blättern unsrer Grammatiken. Zum Beyspiel die Verhältnisse, welche durch die lateinischen Casus ausgedrückt werden, kommen mit denen der deutschen meistentheils überein. Es käme also hauptsächlich darauf an, diejenigen Fälle zu sammeln, in welchen diese Uebereinstimmung nicht statt findet. Allein da wird in der Theorie der Casuum umständlich gelehrt: sum, maneo, nominor etc. haben vor und nach sich einen Nominativum; wenn zwey Substantiva zusammenkommen, steht das eine auf die Frage wessen im Genitiv, und dergleichen mehr, was alles im Deutschen nicht anders ist. Eben dasselbe gilt von den Regeln über die Beziehung der Adjectiven, Pronominum, Verborum auf die dazu gehörigen Substantiven, über die durch den Infinitiv ausgedrückte Abhängigkeit eines Verbi vom andern, und hundert andere Dinge der Art, mit denen es in beyden Sprachen (so wie ver-

muthlich in allen gebildeten Sprachen) einerley Verwandniß hat.

Man wird vielleicht diese Klage über den in unsern Grammatiken herrschenden Mangel an gehöriger Trennung des dem Lateinischen Eigenthümlichen und Nichteigenthümlichen damit zurückweisen zu können glauben, daß man sagt, diejenigen, für welche dergleichen Grammatiken bestimmt sind, seyen gewöhnlich mit ihrer Muttersprache selbst noch unbekannt, und wissen von den Sprachgesetzen derselben so wenig als von den Regeln der lateinischen Sprache; in der Grammatik der letztern könne daher unmöglich die deutsche Sprachlehre zum Grunde gelegt werden, welche letztere vielmehr erst mit jener und durch sie pflege erlernt zu werden. Hierauf erwiedere ich folgendes:

Erstens ist es höchst unmethodisch (so gewöhnlich es auch seyn mag), lateinische oder überhaupt irgend einer fremden Sprache Grammatik vorzunehmen, ehe und bevor durch grammatische Uebungen in der Muttersprache ein fester Grund gelegt worden. Darin liegt eben eine Hauptquelle der großen Schwierigkeiten, die sich gewöhnlich beym Sprachunterricht hervorthun, daß man dabey nicht von der Muttersprache ausgeht, und in dieser die ersten grammatischen Begriffe entwickelt. Wer nicht im

Deutschen einen Genitiv vom Dativ, und diesen vom Accusativ zu unterscheiden weiß, der wird schwerlich durch Regeln dahin gebracht werden, im Lateinischen den rechten Casus zu setzen.

Zweytens wäre auch das Anfangen mit der deutschen Grammatik noch so unthunlich, so würde gleichwohl eine strenge Trennung dessen, worin beyde Sprachen übereinkommen, und dessen, worin sie verschieden sind, und eine dieser Idee angemessene Anordnung der Regeln, in Absicht auf Deutlichkeit und Faßlichkeit, ihren großen Nutzen haben. Der Anfänger wird sich natürlicher Weise um so eher und leichter in dem Gebiete der Grammatik zurecht finden, je mehr die Regeln durch Aehnlichkeiten oder Unähnlichkeiten in der Muttersprache belegt und erläutert werden. In dieser läßt sich alles sogleich auf einzelne Fälle anwenden und dadurch versinnlichen. So wie die Grammatiken gewöhnlich abgefaßt werden, ahndet der Schüler nicht, daß die Regeln, die ihm zum Lernen aufgegeben werden, so natürlich sind, und daß er sie alle Augenblicke in der ihm geläufigen Sprache ausübt; kein Wunder, wenn das Erlernen derselben ihm so schwer wird, und so lange mit Furcht und Verdruß verknüpft bleibt.

Uebrigens versteht sich von selbst, daß dieser Tadel, den ich zu äußern mir erlaubt habe, nicht

alle einzelne Grammatiken in gleichem Grade treffen kann. Vielleicht ist in mancher mir unbekannten Sprachlehre mein Wunsch lange schon erfüllt. *)

*) Ich erwarte darüber Belehrung; nur kann ich nicht umhin, denjenigen, die mich durch Aufzeigung solcher Grammatiken, in welchen den oben angegebenen Erfordernissen Gnüge geleistet wäre, möchten zurückweisen wollen, die möglichste Sorgfalt und Strenge zu empfehlen. Die lateinische Sprachlehre vom Hrn. Prof. Kistemacher (Frankfurt und Leipz. 1787) zum Exempel scheint meinen Grundsätzen vollkommen zu entsprechen. Es ist dabey sogar eine bestimmte deutsche Sprachlehre, nämlich die Adelungsche, zum Grunde gelegt. Allein so viel Wahres und Schönes auch in der Vorrede zu gedachtem Werkchen über die Nützlichkeit einer planmäßigen und durchgängigen Zusammenhaltung der lateinischen und deutschen Sprachgesetze gesagt ist, so ist doch die Ausführung selbst bey weitem nicht befriedigend. Es ist in der That nichts weiter als eine nach den Grundsätzen und der Manier des Adelungschen Werkes (mit vielleicht zu großer Treue) abgefaßte lateinische Grammatik. Was in der deutschen Sprachlehre über die Regeln unsrer Muttersprache bemerkt ist, wird mit Beybehaltung derselben Ordnung Paragraph für Paragraph auf das Lateinische angewandt. Eine solche Einrichtung kann nun zwar das Vergleichen beyder

Aber ich ersehe wenigstens aus den berühmtesten und am häufigsten gebrauchten lateinischen Grammatiken, daß diese Einrichtung, von der ich gesprochen habe,

Sprachen allenfalls erleichtern, ist aber noch lange nicht das, was eigentlich zu einer vergleichenden Grammatik erfordert wird; denn es bleibt dem Lehrer oder Schüler immer noch selbst überlassen, die Parallele zu ziehen und das Gemeinsame oder Abweichende der beyden Sprachen herauszufinden. Ein Beyspiel: Gleich zu Anfang des Syntax (§. 325.) werden die Verhältnisse aufgezählt, welche im Lateinischen mit einem Genitiv ausgedrückt werden. Ohne mich hier in eine Prüfung der Vollständigkeit oder Richtigkeit dieser nach Anleitung der deutschen Grammatik aufgestellten neun Verhältnisse einzulassen, oder mit dem Verfasser darüber zu rechten, daß er den Anfängern (Schüler der beyden untersten Klassen nach der Vorrede) so abstracte Dinge vorlegt, bemerke ich nur, daß, wenn es wirklich dabey auf eine Zusammenstellung des Deutschen und Lateinischen abgesehen gewesen wäre, vor allen Dingen hätte so bestimmt als möglich angegeben werden müssen, wie der Deutsche diesen das Verhältniß zweyer Substantiven bestimmenden Casus ausdrückt. Und da wir im Deutschen auch einen Genitiv haben, der meistentheils dieselben Verhältnisse bezeichnet, so hätten insonderheit die Fälle sorgfältig gesammelt und aus-

durchaus nicht gewöhnlich und üblich ist. Es ist Geist dieser Bücher, die deutschen Sprachgesetze außer Acht zu lassen, und sie kaum eines vorüberfliegenden

gezeichnet werden sollen, wo wir genöthigt sind, uns der Präposition von zu bedienen (rex Borussiae maximi ingenii, infimi generis, septuaginta annorum, iter bidui, res magni momenti, pars mei etc.), oder wo wir den lateinischen Genitiv durch einen indeklinablen Nominativ ausdrücken (urbs Alexandriae die Stadt Alexandrien, eine Menge Schnee, ein Stück Brodt, Eimer Wein ꝛc.), oder wo wir beyde Substantiven zusammensetzen und gleichsam in einander verschmelzen (arbor fici Feigenbaum, color rosae Rosenfarbe) u. s. f. Aus Mangel an einer solchen sorgfältigern Trennung ist hier wie in andern Grammatiken theils zu viel, theils zu wenig. Um Ausdrücke, wie amicus patris mei, übersetzen zu können, wozu soll der Knabe erst lernen, daß der Genitiv ausdrückt das Verhältniß des Dinges, wodurch überhaupt ein jedes Substantiv, das beziehend ist, näher bestimmt wird? es ist dazu hinreichend, daß er deutsch und lateinisch dekliniren könne; oder, wenn er übersetzen soll homo magni ingenii, was wird es ihm da nützen, wenn in der Grammatik steht, der Genitiv deute auf ein Verhältniß des Dinges, an welchem sich ein anderes befindet, oder auch welches sich

Blickes zu würdigen. Daher kommt es, daß die volumindsesten Werke der Art, die eine unüberseh-bare Mannichfaltigkeit von Regeln und Bemerkungen enthalten, oftmals über gewisse Eigenheiten des Deutschen und die rechte Art sie im Lateinischen auszudrücken, dem Anfänger wenig oder keinen Aufschluß geben. Daher kommt ferner die in der That sonderbare Art unsrer Grammatiker sich auszudrücken, credo deum esse stehe statt credo quod deus sit; quicunque st. omnes qui; quod st. et hoc etc., da es doch nur heißen sollte, das lateinische deum esse wird im Deutschen ausgedrückt durch „daß ein Gott sey;“ quicunque oft durch „jeder der“ ꝛc. Ich nannte dieß vorhin eine sonderbare Art sich auszudrücken. Denn könnte es nicht auch umgekehrt heißen, „daß ein Gott sey“ stehe statt „einen Gott seyn;“ die Menschen sind sterblich, statt „die Menschen sind sterbliche“ ꝛc.? Und beweißt dieß nicht zugleich, wie sehr unsre Grammatiker wider ihren Willen die lateinische Sprachlehre germanisiren? darin liegt aber eben das Uebel, daß es wider

an einem andern befindet? Der Lehrer wird doch helfen müssen, und ihm sagen, der Genitiv sey hier durch die Präposition von auszudrücken, wozu die Grammatik nicht gehörig anleitet.

ihren Willen geschieht; es sollte mit Absicht und nach Grundsätzen geschehen.

Ich habe in dem Bisherigen zu zeigen gesucht, daß wir bey Anfertigung von Grammatiken fremder Sprachen unsre Muttersprache zum Grunde legen und jene mit dieser vergleichen müssen. Dieses kann aber auf eine doppelte Art geschehen, indem man entweder die fremde Sprache in allen ihren Theilen vor Augen legt, und zeigt, was ihnen in unsrer Muttersprache correspondirt, oder indem man letztere zur Basis der Vergleichung annimmt, und zeigt, was und wie viel davon in der fremden Sprache sich eben so oder anders findet. So ohngefähr wie die Lexica zwiefach verfertigt werden, so kann es auch mit der Grammatik geschehen, und es sind also z. B. lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Grammatiken sehr von einander verschieden. In jener liegt das Lateinische zum Grunde und wird verdeutscht; in dieser wird eigentlich das Deutsche in Latein verwandelt. Jene dient beym Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche, diese beym Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Sie enthalten beyde gleich viel und dieselben Sachen, unterscheiden sich aber durch die Ordnung und Stellung derselben.

In der lateinisch-deutschen Grammatik wird z. B. beym Passiv bemerkt, daß es im Deutschen auch durch man ausgedrückt wird, scribitur man schreibt; in der deutsch-lateinischen steht die Bemerkung im Kapitel von den Pronominibus. Die Regel von den zwey Dativen (Nominis und Rei) die in jener dem Kapitel vom Dativ zugehört, steht in dieser unter den Regeln über die Präposition zu. Der Accusativ mit dem Infinitiv gehört in jener zur Lehre vom Infinitiv, in dieser zur Lehre von der Conjunction daß etc. *) In jener werden also alle lateinische Wortformen und Veränderungen derselben sorgfältig aufgesucht und ihre Bedeutungen angezeigt; in dieser werden alle deutschen Wortformen nebst ihren Umbiegungen, Zusammensetzungen ꝛc. so wie ihre Equivalente im Lateinischen angezeigt.

*) Mit der französischen Grammatik (so wie mit allen andern) verhält es sich eben so. In dem französisch-deutschen Theile ist erst unter der Rubrik von den Präpositionen die Rede von Casibus (sollte wenigstens so seyn), welche in dem deutsch-französischen gleich beym Substantiv vorkommen. Daß plus den Comparativ und Superlativ ausdrückt, wird in jenem erst da, wo von diesem Adverbio als einem solchen die Rede ist, erwähnt; in diesem bey der Lehre von den höheren Graden der Adjectiven u. s. f.

Unsre lateinischen Grammatiken sind sammt und sonders von der ersten Art, wie sich auch nach dem oben Bemerkten leicht erachten läßt. Nach meiner Meinung sollten die für den eigentlichen Unterricht bestimmten Sprachlehren von der zweyten Art seyn, oder wenigstens einen solchen deutsch-lateinischen Theil oder Anhang enthalten. Mein Grund ist folgender. Man ist mit Recht des Glaubens, daß die Erlernung der lateinischen Sprache (was auch von jeder andern insonderheit der neuern Sprachen gilt) durch fleißiges Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische ungemein erleichtert und unterstützt wird, und daher letztere Uebungen nicht genug zu empfehlen sind. Durch diese erhält dasjenige, was der Schüler beym Uebersetzen der Autoren oder Lesebücher nur zerstreut bemerkt und flüchtig aufgefaßt hat, erst eine gewisse Festigkeit und Ordnung; seine Aufmerksamkeit wird auf einzelne Fälle hingelenkt, und in einem höhern Grade fixirt. Dazu muß nun aber die Grammatik gehörige Anleitung geben und durch eine vollständige Analyse des Deutschen in Hinsicht auf das Lateinische jene Uebungen in einen gewissen ordentlichen Gang bringen. Die Muttersprache ist nun einmal das Vehiculum alles Denkens und enthält gleichsam die Schemata zu allen noch zu erwerbenden Begriffen. Es ist daher durchaus natürli-

cher, den uns bekannten und geläufigen Vorrath von Begriffen und Modificationen derselben durchzumustern, und zu fragen, was haben die Lateiner, Franzosen, Engländer ꝛc. für Zeichen dafür, als die Untersuchung vom Fremden anzufangen, und die Muttersprache daran zu passen. Ich habe dabey noch das nicht in Anschlag gebracht, daß das Schreiben und Sprechen in der fremden Sprache ja auch ein Zweck, und nicht selten der Hauptzweck ist, dessen Erreichung durch eine solche Einrichtung der Grammatik, wie ich sie vorgeschlagen habe, in der That sehr wesentlich befördert werden müßte.

3.

Lesebüchet.

Beym ersten Sprachunterricht kommt alles auf eine gewisse feste Ordnung und Folge, auf eine gehörige Abstufung an.

Diese Anforderung, die zunächst und am meisten die Lesebücher angeht, ist nichts weniger als neu, sie ist schon oft gemacht worden. Daß man beym Sprachunterricht vom Leichteren zum Schwereren stufenweise fortgehen müsse, kann wenigstens für alle diejenigen keine Frage mehr seyn, die auf dem grammatischen Wege, nach Regeln, unterrichten; und

von andern Methoden ist hier nicht die Rede. Allein, sey es nun, daß man von der Nothwendigkeit einer solchen Abstufung noch nicht allgemein genug überzeugt ist, oder daß sich bey der Ausführung zu viel Schwierigkeiten hervorthun, genug, wir haben noch keine dieser Idee angemessenen Lesebücher, besonders für den allerersten Anfang.

Ein Elementarbuch, welches brauchbare Uebungsstoffe (es sey zum Uebersetzen aus der fremden in die Muttersprache, oder aus dieser in jene) in einer zweckmäßigen Ordnung enthalten soll, muß, dünkt mich, nach folgenden Grundsätzen abgefaßt seyn:

1) Müssen bey jedem Uebungsstücke gewisse bestimmte Regeln vorausgesetzt werden, die dadurch erläutert und geläufig gemacht werden sollen. Das jedesmalige Pensum muß schlechterdings nichts enthalten, als was bereits als Regel erlernt und jetzt nur noch durch Anwendung im Gemüthe zu fixiren ist.

2) Müssen solcher Regeln so wenige als möglich auf einmal zum Grunde gelegt und es muß immer nur allmählich weiter gegangen werden. Wenn also in einem dem ersten Anfänger in die Hände zu gebenden lateinischen Stücke nicht nur alle Conjugationen ohne Unterschied, sondern auch alle Modi, Genera etc. derselben vorkämen, so wäre das viel

zu viel. Man kann dem Schüler schon Uebungen vorlegen, wenn er nur etwa die erste Conjugation, und in dieser nur das Activum gelernt hat; und weil man das kann, so muß man es. Das Erlernte muß, so viel als immer nur möglich ist, auf der Stelle geübt werden.

3) So richtig es indeß auch ist, daß man dem Schüler bestimmte Regeln und wenige auf einmal vorlegen muß, so ist doch auch darauf zu sehen, daß der Urtheilskraft des Anfängers ein hinlänglicher Spielraum gelassen, oder vielmehr gegeben werde. Er muß nicht allein angewiesen werden, eine vorgeschriebene Regel anzuwenden, sondern auch zu einem Falle die Regel zu finden, und zu unterscheiden, welche von mehreren Regeln auf einen gegebenen Fall paßt. Ich halte das für schlechte Rechenbücher, wo die Beyspiele alle so zusammengestellt sind, daß der Schüler immer schon zum voraus weiß, nach welcher Regel er sie zu rechnen hat, ob er wird multipliciren oder dividiren, ob er nach der Regel von dreyen oder von fünfen wird verfahren müssen. Er muß vielmehr angeleitet werden, das nach den jedesmaligen Umständen erforderliche Verfahren selbst aufzufinden. Etwas ähnliches findet bey grammatischen Uebungen statt. Wenn der Anfänger

fänger gelernt hat, der Ablativ stehe auf die Frage womit, wodurch, wenn ꝛc. so kann man ihn allerley Anwendungen davon machen lassen. Allein es würde sehr unzweckmäßig seyn, ihm erst eine Menge Fälle über womit, dann wieder eine Anzahl Beyspiele über wodurch ꝛc. vorzutragen. Man muß vielmehr diese Uebungen so einrichten, daß der Schüler selbst den rechten Ausdruck zu suchen genöthigt sey, daß er selbst beurtheilen müsse, ob er den vorkommenden Ablativ durch die deutsche Präposition mit oder durch oder an ꝛc. auszudrücken habe, und so in andern Fällen.

4) Das Gemeine muß vor dem Seltenen, das Gewöhnliche vor dem Ungewöhnlichen, die Regel vor der Ausnahme geübt werden, und nicht nur zuvor sondern auch vorzüglich. Es sind zwar das alles relative Begriffe, und es kommt also dabey auf ein oft schwer zu bestimmendes mehr oder weniger an. Aber die Vorschrift hat gleichwohl ihre gute Richtigkeit. Die Vernachlässigung derselben führt auf mancherley Inconvenienzen. Z. B. der lateinische Ablativ wird im Deutschen nur in sehr seltenen Fällen durch unsre Präposition von, aber äußerst häufig durch mit ausgedrückt. Gleichwohl lernen die lateinischen Schüler in unsern Grammatiken, arte heiße von der Kunst (wenigstens

pflegen sie es also auswendig zu lernen). Der Elementarschüler, der angeführt wird, mensa mit dem Tische auswendig zu lernen und immer so den Ablativ zu übersetzen, wird unter zehn Fällen nur eine Abweichung finden, anstatt daß der Schüler mit seinem von unter zehn Fällen nur einmal richtig übersetzen wird. Also das Lesebuch lege zunächst das Gemeinere zum Grunde, und gehe nur allmählich zu dem Ungewöhnlicheren über.

5) Was dem Anfänger vorgelegt wird, muß, so lange wenigstens, als er Anfänger ist, von seiner Muttersprache so wenig als möglich abweichen. Auch das ist freylich wieder relativ, d. i. je weiter der Schüler kommt, je geläufiger ihm die fremden mit der Muttersprache übereinkommenden Formen werden, desto mehr kann man ihn mit dem Abweichenden bekannt machen. Aber auch umgekehrt, so lange ihm noch das unmittelbare Uebertragen der fremden Form auf die ihr correspondirende in der Muttersprache Mühe macht (und das dauert lange), so muß man ihn nicht mit allerley mittelbaren Umtauschungen aufhalten. Ausdrücke wie persuasit mihi oder gar persuasum mihi est müssen aus den ersten Uebungen wegbleiben, weil ich nicht kann wörtlich übersetzen lassen „er hat mir überre-

det" oder „es ist mir überredet worden." Der Anfänger muß übersetzen mihi mir, me mich; und dabey muß es so lange bleiben, bis diese Elementarkenntnisse fest sitzen.

6) Das Schwerere muß mehr und länger geübt werden, als das Leichtere, und es muß von diesem zu jenem ebenfalls ein allmählicher Uebergang beobachtet werden. Schwerer ist dasjenige, wobey mehr der Verstand, leichter, wobey mehr das Gedächtniß thätig ist. So ist es wenigstens bey Anfängern. Der Tische heißt mensarum, das hat keine Schwierigkeit für ihn, denn das Declinationsschema führt ihn blindlings drauf; aber die Tische heißen mensae und mensas, und es muß aus dem Sinne der Rede erst ausfindig gemacht werden, welcher von beyden Casuum zu setzen ist. Das findet der Schüler schwerer, weil er hier einen Unterschied zu machen hat, und seine Urtheilskraft ins Spiel kommt. Was übrigens für die eine Klasse oder den einen Cursus unter das Schwerere gehört, wird der andern oder dem andern leicht seyn, das versteht sich von selbst. Aber, wenn man beydes vermengt, und in den Uebungen gar keine Rücksicht darauf nimmt, so können sie unmöglich für zweckmäßig und methodisch angesehen werden.

Ich glaube in diesen sechs Punkten alle die Ansprüche, die man an Sprachelementarbücher in Rücksicht auf die nöthige Abstufung machen kann, zusammengefaßt zu haben. Daß übrigens dabey auch (und vorzüglich) auf Klassenabtheilungen, kleinere und größere Zeitperioden, Translocationen der Schüler und andre solche oben umständlicher angezeigte Umstände Rücksicht zu nehmen und alles darnach einzurichten ist, ergiebt sich von selbst. Ich habe hier nur das den Sprachelementen Eigenthümliche herausheben und die besonderen Bedürfnisse dieses Unterrichtszweiges auseinandersetzen wollen.

Wenn nun anders die angegebenen Erfordernisse eines zweckmäßigen Uebungsbuches gegründet sind, und es seine gute Richtigkeit hat, daß dergleichen dem Anfänger in die Hände zu gebenden Bücher mit planmäßiger Hinweisung auf bestimmte Regeln, mit möglichster Behutsamkeit, nicht zuviel auf einmal vorzunehmen, aber es auch dem Schüler nicht gar zu leicht zu machen, endlich mit beständiger Rücksicht auf die Unterschiede des Gewöhnlichen und Seltneren, des der Muttersprache Analogen und nicht Analogen, des Schwereren und Leichteren ausgearbeitet seyn müssen, so kann man wohl ohne Ungerechtigkeit behaupten, daß es uns an guten Büchern der Art noch immer fehlt.

Ich hatte mir erst vorgenommen, zu weiterer Auseinandersetzung meiner Ideen einige unsrer lateinischen und französischen Elementarbücher durchzugehen und ihre Mängel durch Aushebung einzelner Fälle darzuthun. Allein ich trage jetzt Bedenken, diese Prüfungen vorzunehmen, aus Furcht, daß man in meinen Aeußerungen eine Art von Anmaßung finden möchte, von der ich in Wahrheit weit entfernt bin. Ich will mich also mit einem einzigen Beyspiele einer solchen Untersuchung begnügen, und dazu ein schon ziemlich veraltetes Handbüchelchen wählen, welches sich diesen Dienst schon wird gefallen lassen. Es ist dieß das Langische Tirocinium dialogicum, welches auch jetzt noch auf vielen Schulen zum ersten Lesebuche der lateinischen Schüler gebraucht wird.

Ohne mich mit vorläufigen Bemerkungen über die zu große Einförmigkeit des beständigen Gesprächtons, über Mangel an Abwechselung, über Unfruchtbarkeit und Langweiligkeit des Inhalts ꝛc. aufzuhalten, will ich nur sogleich das aufsuchen, was das wesentlichste Erforderniß eines solchen Buches, nämlich die nöthige Abstufung, betrift.

Gleich die erste Decurie setzt voraus, daß der Schüler, dem sie zum Uebersetzen aufgegeben oder auch vom Lehrer vorübersetzt wird, die Declinationen

der Substantiven, Adjectiven und Pronominum, alle vier Conjugationen (aller modorum und generum), die Formation der höheren Grade der Adjectiven ꝛc. kurz die ganze Elementargrammatik inne habe; denn sonst würden ja die Ausdrücke usu, meliorem, cujus, expergiscere, eundi, vigilans, evigilemus, meminisse, recitanda sunt, etc. ein bloßer Schall ohne Sinn und Verstand für ihn seyn. Nun bedenke man, wie ganz unmöglich das ist, daß ein Knabe, den man zum Lesen eines lateinischen Aufsatzes eben erst anführt, schon so viel Formen und Regeln im Kopfe haben sollte. Und doch kann ich ihn unmöglich lesen lassen quid loqueris, bevor er nicht wirklich das Schema der Deponentien auswendig gelernt hat, oder de induendo Christo, bis er wirklich von Participien und Gerundien einen Begrif hat. Das Uebersetzen kann doch schlechterdings nicht eher vor sich gehen, bis der Lehrling schon, ich möchte sagen, die Theorie mitbringt, die denn durch diese praktischen Uebungen erst Festigkeit und Leben erhalten soll. Wer aber einen Schüler dahin bringen kann, daß er den ganzen etymologischen Theil der Grammatik auswendig lerne, ehe er durch solche Uebersetzungen seine Kräfte versucht, erit mihi magnus Apollo.

Gleich im ersten Gespräch de salutatione, wie viel Unzweckmäßigkeiten kommen da vor! Der Schüler hat gelernt, und soll es nun durch Anwendung im Gemüthe befestigen, der Nominativus II. Decl. in us verwandle sich im Vocativo in e. Aber die ersten lateinischen Worte, die er zu Gesicht bekommt, enthalten eine Ausnahme, Salve mi Christiane. Er hat aus dem Cellarius gelernt, ago heiße ich thue, treibe. Was wird er nun mit dem ago gratias in der ersten Zeile machen? ich thue die Danke, wäre ganz richtig übersetzt, aber er geräth in Unsinn, wenn er richtig übersetzt. Tu quoque salvus sis, heißt, nach dem was der Knabe auswendig gelernt hat, soviel als du auch gegrüßt seyst. Und er hat ein Meisterstück gemacht, wenn er es so übersetzt. Aber sein Gedächtniß hilft ihm nichts, denn er muß sis hier nicht mit seyst, sondern mit sey übersetzen. Also lauter Ausnahmen gleich in den ersten Zeilen, lauter Abweichungen vom Gewohnten. Anstatt daß die ersten Uebungen in nichts als Anwendungen der erlernten Schematen und Regeln bestehen sollten, dienen diese Gespräche nur dazu, den Schüler zu verwirren. „Aber dazu ist ja der Lehrer da, daß er diesem das alles erkläre, und ihn auf den rechten Weg bringe.“ Mit dem Erklären, lieben Freunde,

ist in diesen Dingen überhaupt sehr wenig ausgerichtet; Ueben, Ueben d. i. fleißiges und wiederhohltes Vorhalten eines und desselben Gegenstandes, so lange, bis sich die Einbildungskraft seiner bemeistert hat, das ist Hauptsache. Wenn ich nun dem Anfänger, dem eine auch nur im mindesten vom Deutschen abweichende Stellung der Worte schon Schwierigkeit macht, der noch mit Mühe die correspondirenden Casus, Tempora, Personen ꝛc. trift, und den ich also durch Vorlegung von Beyspielen in diesen allerersten grammatischen Kenntnissen üben will, wenn ich dem einen Plural, den er mit einem Singular vertauschen muß, einen Conjunctiv, der im Deutschen durch einen Indicativ ausgedrückt wird, einen Genitiv, den er mit einem Dativ übersetzen, ein Pronomen, was er in eine Conjunction umschaffen muß, Worte, die er weglassen, Wendungen, wo er etwas hinzusetzen muß ꝛc. vorlege, so handle ich ja meinem Zweck entgegen, und versäume über einer Menge von zu machenden Erklärungen, Bemerkungen, Zurechtweisungen, gerade die jetzt nothwendigen Uebungen der Declinationen und Conjugationen.

Doch diese wenigen Bemerkungen sind zu meinem Zwecke hinreichend. Ich halte diese Langischen Colloquia für ein ganz unbrauchbares Unterrichts-

mittel, weil dabey gar nicht an Auswahl, Gradation, Absonderung gedacht ist, und bedaure den Lehrer so sehr wie die Schüler, welche an dieses Buch angewiesen sind. *)

Der verständige Leser wird ohne Mühe das Gesagte auch auf die neueren und neuesten Lesebücher anzuwenden wissen. Alle, die ich kenne, fehlen sammt und sonders von dieser Seite. Ich verkenne

*) Es wird mir hoffentlich niemand einwenden, daß Langens Gespräche doch seit so langen Zeiten für nützlich erkannt und in Schulen so allgemein eingeführt worden seyen, und daß doch so viele gute Lateiner und Litteratoren den ersten Grund ihrer Gelehrsamkeit durch dieselben gelegt haben ꝛc. Ich würde mich begnügen, darauf nur so viel zu antworten, daß ehemals, da täglich drey bis vier Stunden und drüber Latein getrieben wurde, auch bey noch so unmethodischen Büchern und Lehrarten, gleichwohl doch am Ende sich in den Köpfen der Lehrlinge ein Vorrath von lateinischen Notizen ansammeln konnte und mußte; daß wir aber, bey der auf mehrere Gegenstände gerichteten Aufmerksamkeit unsrer Schüler, und bey der eingeschränkten Anzahl unserer lateinischen Lektionen, allerdings ernstlich darauf bedacht seyn müssen, Lehrern und Schülern das Werk zu erleichtern.

die großen Verdienste nicht, die sich mehrere achtungswürdige Schulmänner durch Verfertigung von besseren und insonderheit durch Mannichfaltigkeit und Nützlichkeit des Stoffes sich empfehlenden Schulbüchern um den Schulunterricht erworben haben; auch weiß ich sehr wohl, wie schwer alle an ein solches Buch zu machenden Forderungen zu befriedigen sind; aber ich dächte, wir ließen uns weder durch die schon erlangten Vortheile in unthätige Zufriedenheit einwiegen, noch durch die sich hervorthuenden Schwierigkeiten von der weitern Verfolgung eines Zieles zurückschrecken, welchem näher zu kommen schon immer Gewinn ist, sollte es auch nie erreicht werden können.

4.

Bemerkungen über Bröders praktische Grammatik *).

In der Bröderschen praktischen Grammatik sind die einzelnen Regeln alle mit so vielen Beyspie-

*) Einer von meinen Freunden, auf dessen Urtheil ich zu achten besondere Ursache habe, hält es nach Durchlesung meines Aufsatzes, trotz meiner Bedenklichkeiten, für rathsam und zweckmäßig, eines der besseren und neuesten Lesebücher nach den oben aufgestellten Grundsätzen zu prüfen, um mich über meine

ken aus den alten Autoren belegt, daß man das Buch in der That mehr für ein Lesebuch oder eine Crestomathie, als für eine bloße Grammatik zu halten befugt ist, wie denn auch schon der Titel praktische Grammatik darauf hinweißt. Auch will ich mich bey meiner Prüfung blos auf diese Uebungsmaterialien einschränken, in welchen ohnstreitig der diesem Werke mit Recht zuerkannte Vorzug vor ähnlichen Werken besteht. Denn der grammatische oder theoretische Theil desselben unterscheidet sich

Behauptung, daß es uns immer noch an guten Büchern der Art fehle, hinlänglich zu rechtfertigen. Und so mag denn folgende Analyse des bekannten Brüderschen Buches, welches nach dem allgemeinen Urtheil einen vorzüglichen Rang in dieser Klasse von Schulbüchern behauptet, noch als Anhang eine Stelle finden, die ich ihr anfangs gänzlich versagen wollte. Ich bitte bey dieser Gelegenheit nochmals, keinen allzustrengen systematischen Zusammenhang unter den einzelnen Artikeln dieser Beyträge zu suchen. Der Titel berechtigt auch nicht dazu. Ich habe zu einem ordentlichen System der Unterrichtsmethodik nur Bruchstücke liefern wollen, die bey unterschiedenen Veranlassungen, zu unterschiedenen Zeiten, auf verschiedene Weise, entstanden sind, und daher nicht als Theile eines Ganzen einander zu- oder untergeordnet sind.

nicht von der gewöhnlichen Form, und es ist dabey eben so wenig auf eine strenge und planmäßige Absonderung des dem Lateinischen Eigenthümlichen und dessen, was darin mit dem Deutschen übereinkommt, oder auf eine gehörige Scheidung des Deutsch-Lateinischen und Lateinisch-Deutschen gesehen worden, als es in andern Grammatiken zu geschehen pflegt.

Ich muß zuvörderst im allgemeinen einen Uebelstand bemerken, den freylich dieß Buch ebenfalls mit vielen andern der Art gemein hat, daß nämlich auf die Beschaffenheit unsrer Schulen und der dabey gewöhnlich vorkommenden Verhältnisse der Klassenabtheilungen ꝛc. so gar wenig Rücksicht genommen worden ist. Das Buch enthält einen vollständigen Cursus der lateinischen Sprache, den Herr Bröder in Jahresfrist endigen zu können glaubt. Ich zweifle, ob das unter den allergünstigsten Umständen, z. B. wenn man es nur mit einem Schüler zu thun hätte, oder doch mit sehr wenigen, und das vorzüglich fähigen Köpfen, die ihre ganze Zeit auf das Studium der lateinischen Sprache wenden könnten ꝛc. möglich wäre. Allein was unsre öffentlichen Schulen betrift, so fällt es, dünkt mich, in die Augen, daß alle die Uebungen, zu welchen Herr Bröder Stoff geliefert hat, unmöglich in der

kurzen Zeit eines Jahres durchgenommen werden können. Und wozu wäre es auch nöthig, wenn 4, 6, ja 8 Klassen da sind, in einer einzigen alle grammatischen Regeln durchzuüben? Ist es nicht zweckmäßig, ja nothwendig, ordentliche Abschnitte zu machen, und mehrere Gänge des Unterrichts festzusetzen? Ich erwarte nicht, damit abgefertigt zu werden, daß man ja das Ganze nach Belieben in mehrere Stücke zerlegen, und in der einen Klasse dieses, in der andern Klasse jenes Kapitel durchnehmen könne. Das wäre doch in der That die allerunstatthafteste Abstufung. Ein Werk, was mehr Gänge voraussetzt, als sich in einer gewissen Schulanstalt finden, wird deßhalb für diese nicht unbrauchbar, denn es läßt sich leichtlich eine Zusammenziehung oder Vereinigung derselben treffen. Allein, wenn der Fall umgekehrt ist, so sehe ich nicht ab, wie man sich alsdenn helfen könne.

Doch dieß bey Seite gesetzt, so ist die Frage nun, ob die besondern an ein lateinisches Lesebuch zu machenden Forderungen in der Bröderschen praktischen Grammatik befriedigt sind, oder nicht. Man erlaube mir darüber folgendes zu bemerken.

Erstens enthält dieß Buch sehr vieles, was gar nicht in eine lateinische Vorübung gehört.

Warum werden denn Lesebücher überhaupt gewünscht und verfertigt? doch wohl nur darum, weil die Klassiker selbst, nicht so sehr des Inhalts als vielmehr des Ausdrucks wegen, für den Anfang zu schwer sind? Welches nun auch das Alter und der Grad von Kenntniß und Uebung seyn mag, mit welchem man die alte Lektüre selbst anfangen kann, so ist doch immer so viel gewiß, daß alles das, was da hindert, den lateinischen Unterricht sogleich mit den alten Autoren anzufangen, also alles zu Schwere, zu Fremde, zu Componirte, alles was von unsrer Art zu denken und unsre Gedanken auszudrücken zu weit entfernt ist ꝛc. aus einem Buche, was jener Lektüre vorgehen, und Elementarübungen enthalten soll, durchaus wegbleiben oder doch nur sparsam darin vorkommen muß. Denn wenn man Stellen wie folgende sind: breviter tibi mihique praecipio, ut tales esse sani perseveremus, quales nos futuros profitemur infirmi; oder: boni oratores alio tempore cogitant, quid dicant, et alio dicunt: quae duo multi, ingenio freti, simul faciunt. Sed certe iidem illi melius dicerent, si aliud sumendum sibi tempus ad cogitandum, aliud ad dicendum putarent; oder: bestiae, ut quid objectum est, dummoda a natura non sit alienum, eo contentae non quaerunt amplius etc. Schülern vorlegen kann,

was in aller Welt sollte uns denn hindern, die Autoren selbst, aus welchen diese Bruchstücke genommen sind, z. B. die Tusculanischen Quästionen des Cicero im Zusammenhange mit ihnen zu lesen? Von dieser Art sind aber bey weitem die meisten Uebungsformen, die Herr Bröder gesammelt hat. Ich habe die angeführten Beyspiele von der ersten besten Seite genommen, die ich aufschlug, und wo sie gleich hintereinander vorkommen. Es würde leicht seyn, wenn man darauf ausginge, viel auffallendere und schwerere Stellen aufzufinden, als die angeführten; allein es kann die Rede nur davon seyn, was dem größten Theile nach in vorliegendem Buche vorkommt. Schullehler, die diese praktische Grammatik beym ersten Unterricht im Latein zum Grunde legen, und also aus Erfahrung sprechen können, werden sicherlich darin mit mir übereinkommen, daß es nicht schwerer seyn kann (und vielleicht viel thunlicher ist), ein Kapitel aus dem Nepos oder Curtius, als einen Abschnitt aus diesem Elementarwerke mit den Schülern zu lesen.

Wenn indeß ein großer Theil dieser Sentenzensammlung für Anfänger als Vorübung zu schwer ist, so ist wieder von der andern Seite vieles als Uebung zu leicht und unnöthig. Im vierten Ka-

pitel z. B. ist die Rede vom Accusativus cum Infinitivo. Nun bezieht sich aber bey weitem der größte Theil der hier vorkommenden Formeln auf Fälle, wo diese Construction nicht gebraucht wird, sondern wo (nach dem gewöhnlichen Ausdruck der Grammatiker) ut, quod etc. stehen bleibt. Diese Beyspiele sind nun nach meinem Bedünken für ein lateinisches Lesebuch ganz überflüssig. Denn wenn der Schüler nur gelernt hat, ut heißt soviel als daß, quod weil, an ob, so wird er ohne weitere Uebung Zusammensetzungen mit ut, quod, an ins Deutsche überzutragen wissen. Ein anderes Kapitel handelt vom Accusativ bey Bestimmungen des Maaßes, der Dauer ꝛc. Da nun hierin das Deutsche mit dem Lateinischen ganz übereinkommt, so sind die vielen hier vorkommenden Beyspiele unnöthig. Ein Schüler, der decliniren kann, wird keine Mühe haben, Ausdrücke wie quaedam bestiolae unum diem vivunt, oder Antiochus fossam sex cubita altam, duodecim latam richtig zu übersetzen. Das giebt also keine Uebung, wenigstens nicht in Hinsicht auf die zum Grunde gelegte Regel. So ists in unzähligen andern Fällen. Wozu dient es, die Regel, daß beym Verbo Sum Subject und Prädicat im Nominativ steht, oder den Dativ bey den

Zeit-

Zeitwörtern praeponere, opponere, eripere, etc. oder den doppelten Accusativ bey appellare, nominare etc. so wie den doppelten Nominativ bey ihren Passiven, oder die den Partikeln si, quoniam, enim, vero, quoque etc. zukommende Stelle, und ähnliche leichte Sachen mit vielen Beyspielen zu belegen? *)

Indem sich nun von der einen Seite vieles Unzweckmäßige und Unstatthafte in dem Buche nachweisen läßt, was entweder zu schwer oder auch zu leicht ist, entweder mit Anfängern noch nicht geübt werden kann, oder auch der Uebung gar nicht bedarf, so ist von einer andern Seite zu bemerken, daß

Zweytens sehr viele nothwendige und zweckmäßige Uebungen gänzlich fehlen. Jeder Schulmann, der den Gang des Unterrichts in der lateinischen Sprache aus eigner Erfahrung kennt, wird wissen, daß, um alle die mannichfachen Declinations- und Conjugationsformen in den Kopf der Schüler zu bringen, es nicht genug ist, sie fleißig auswendig lernen und hersagen zu lassen, sondern daß man, so bald und so viel es nur immer möglich ist, Anwendungen machen und Fälle vorlegen

*) Die Folge einer unbequemen Anordnung der grammatischen Regeln.

muß, worin jene Formen vorkommen. Diese Uebungen fehlen aber im B. gänzlich. Der ganze erste oder etymologische Theil der Grammatik ist ohne Beyspiele, und doch ist es gerade dieser, welcher der Uebung am meisten bedarf. Was hilft es, dem Schüler zu sagen und an Beyspielen zu zeigen, wo das lateinische Perfectum im Deutschen mit einem Imperfecto, der Conjunctivus mit einem Indicativo, das Passivum durch man zu übersetzen ist, wenn er im Conjugiren selbst noch nicht fest genug ist? oder ihn mit gewissen Eigenheiten des Pronomens qui quae quod bekannt zu machen, wenn er die Pronomina von einander noch nicht zu unterscheiden weiß, oder ihre Casus im Deutschen ausdrücken kann? oder ihm Ablativos consequentiae vorzulegen, wenn es ihm überhaupt noch schwer wird, ein Participium mit dem Substantiv in einem gewissen Casu gehörig zu verbinden? dieser elementarische Theil der Grammatik hat ja auch seine Regeln; es sind ihrer so viele, als es Umbiegungen der Worte giebt. Warum sollen denn diese nicht auch und vor allen andern geübt werden?

Ferner muß, meinem Bedünken nach, eine zweckmäßige Uebung nicht bloß in einer unmittelbaren Uebertragung oder Anwendung einer gegebenen Re-

gel auf einen gewissen Fall bestehen, wobey nicht einmal das Gedächtniß angestrengt wird, sondern es muß dabey auf Uebung der Urtheilskraft abgesehen seyn; der Schüler muß wählen können, sich besinnen, sich nach Umständen richten. Uebungen der Art, die diesen Namen recht eigentlich und allein verdienen, kommen im B. allzusparsam vor. Bey weitem die meisten Uebungsbeyspiele sind so gestellt, daß der Schüler blindlings treffen muß. Die Regel steht immer darüber, und der eigentliche Fall der Regel ist im Beyspiele noch dazu mit andern Lettern gedruckt, so daß der Schüler schlechterdings nicht fehlen kann. Die Regel heißt z. B. der Genitiv stehet nach einem Substantiv auf die Frage wessen (im Vorbeygehen, welch eine Regel!) und nun folgen eine Menge Beyspiele von Sätzen, wo solche Genitiven vorkommen. Der Schüler weiß schon zum voraus, was er in diesen Beyspielen zu suchen hat; die Genitiven sind ihm alle ausgezeichnet; er braucht in der Formel corpus est animi receptaculum nicht erst auf den Sinn zu merken, um zu erfahren, ob animi nicht vielleicht der Nominativ im Plural sey, nein, das Buch hat es ihm schon gesagt. Kann das wohl eine Uebung genannt werden? Wäre es nicht viel zweckmäßiger, statt dieser sich immer nur auf einzelne bestimmte Casus be-

ziehenden Formeln, Uebungen dieser Art so einzurichten, daß der Schüler, theils aus der Endigung der Worte, theils, wenn diese zweydeutig sind, aus dem Sinne des Ganzen, selbst finden müsse, was er für einen Casus vor sich habe? Ohne das wird er nie dahin gelangen, sich beym Lesen und Uebersetzen eines Autors selbst helfen zu können. Und so ist es in dem Buche überall. Es ist die ganze Einrichtung desselben, daß die Lese- oder Uebersetzungsstücke sich immer nur auf einzelne Regeln beziehen, und daher mehr für bloße Beyspiele (die freylich auch nöthig sind), als für eigentliche Uebungsstücke angesehen werden können, welche letzteren vielmehr fast gänzlich fehlen. Es versteht sich von selbst, daß ich nur von abſichtlichen und planmäßigen Uebungen spreche. Denn daß sich nicht nebenhin viel Stoff und Veranlassung zu Uebungen aller Art finden sollte, wer wird das leugnen. Allein Lesebücher sollen darauf angelegt seyn.

Es ergiebt sich schon aus dem Bisherigen, daß auch drittens in Ansehung der in solchen Lesebüchern durchaus zu beobachtenden Gradation vieles zu erinnern seyn werde. Ich muß zuvörderst eine schon obengemachte Bemerkung wiederhohlen, daß es nämlich überhaupt schon an und vor sich

unstatthaft ist, und für eine Versündigung gegen dieß unerlaßliche Gesetz der Stufenfolge angesehen werden muß, den Schüler nicht eher durch Uebersetzungen zu üben, bis er den ganzen etymologischen Theil der Grammatik inne hat. Es sollte vielmehr ein Lesebuch des ersten Cursus gerade dazu und bloß dazu dienen, das Erlernen der Declinationen und Conjugationen zu unterstützen. Wie ist das aber möglich, wenn man damit warten muß, bis der Schüler die mannichfachen Formen der Substantiven, Adjectiven, und Pronominum, des Activs, Passivs, und Deponens, des Indicativs, Conjunctivs, der Participien, Gerundien ꝛc. ins Gedächtniß gefaßt hat!

Was nun insbesondre die oben erwähnten Gesetze des allmähligen Fortschreitens vom Gewöhnlicheren zum Seltneren, vom Leichteren zum Schwereren, von dem, was mit dem Deutschen übereinkömmt, zu dem Abweichenden, betrift, so finde ich sie in den Lesestücken der praktischen Grammatik sehr wenig beobachtet. Gleich unter den ersten Formeln des ersten Kapitels kommt vor: Seleucus in bellum Antigoni descendit. Ein Genitiv, den ich durch mit ausdrücken muß, descendere in der Bedeutung von sich einlassen, gehören doch offenbar unter die seltner vorkommenden Sachen, die dem

ersten Anfänger gar füglich unbekannt bleiben können. Gleich darauf folgt: Hortensius prudentiae suae triste nobis desiderium reliquit. Das weicht von der Art, wie wir den Gedanken im Deutschen ausdrücken müßten, um ihn verständlich zu machen, doch gar zu sehr ab. Sind Stellen, wie Isocrati, quo minus haberetur summus orator, non offecit, quod infirmitate vocis, ne in publico diceret, impediebatur, oder defectiones solis et lunae ab hominibus cognitae praedictaeque sunt, quae, quantae, quando futurae sint, die im folgenden Kapitel vorkommen, für Anfänger denn nicht viel zu schwer?

Diese Misgriffe, von denen ich nur ein paar ganz ungesuchte Beyspiele angeführt habe, sind um so befremdender, da Herr Bröder sich in der Vorrede über das stufenweise Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren sehr beyfallswürdig äußert. „Es gefällt mir nicht," sagt er, "wenn ein Verfasser jugendlicher Lehrbücher spricht, man müsse sein Buch nicht nach der Reihe durchgehen, sondern die leichtesten Stücke ausheben und zuerst lesen. Mich dünkt, diese Auswahl müsse der Verfasser selbst machen, wofern nicht andre Gründe solches widerrathen. Ich lasse daher das allerleichteste Latein vorangehen. Und wie viel ganz leichte Sätze stecken nicht in den besten

Autoren; Sätze, die sich von Wort zu Wort gut übersetzen lassen. Ist es nicht billig, daß man diese zuerst aushebe und Anfängern vorlege?" Ja wohl! aber sind denn Sätze, wie (gleich im ersten Kapitel) optima beneficia sunt ea, quae intra taciturn duorum conscientiam latent, oder illud non dubito, debere me in consilio ponere, quod ipse feciſſem, von der Art? läßt sich das wörtlich übersetzen? Man vergleiche einmal folgende zwey Columnen von Uebungssätzen:

I.

1. Malitia miseros facit, virtus beatos.
2. Anseres tantummodo clamant, nocere non possunt; canes et latrare et mordere possunt.
3. Ferre laborem, contemnere vulnus, consuetudo docet.
4. Quid me doces scientiam inutilem?
5. Quid est quod sic gestis?
6. Robustus animus et excelsus liber est cura et angore.
7. Multos possum bonos viros nominare, qui complures annos doloribus podagrae crucientur maximis.

II.

1. Mathematici ea praedicunt, quae naturae necessitas perfectura est.
2. Si de futuris rebus aliquid certi haberem, quod dicerem, ego ipse divinarem, qui esse divinationem nego.
3. Nunquam tam male est Siculis, quin aliquid facete et commode dicant.
4. Ut sint auspicia, quae nulla sunt, haec certe, quibus utimur sive tripuelio sive de coelo, simulacra sunt auspiciorum, auspicia nullo modo.
5. Rebus terrenis multa aeterna, quo minus perficiantur, possunt obsistere.

Man vergleiche das, sage ich, und urtheile dann, welche von den beyden Spalten für Anfänger gehört? doch offenbar die erste? das in der zweyten Enthaltene erfordert doch in der That schon einen ziemlichen Grad von Vorkenntniß und Geschicklichkeit. In der Bröderschen Grammatik ist es umgekehrt. Die Formeln der ersten Spalte habe ich aus einem der allerletzten Kapitel und die der andern aus einem der ersten genommen; und Herr Bröder ist also seinen eignen ganz richtigen Grundsätzen in Ansehung der gehörigen Stufenfolge nicht getreu geblieben.

Endlich muß ich mir noch einige Anmerkungen über den Inhalt des hier gelieferten Lesestoffs erlauben. Es hat mich zwar meine Erfahrung gelehrt, daß man bey dergleichen Uebersetzungsübungen ganz und gar nicht nöthig hat, auf etwas besonders interessantes auszugehen. Die mannichfachen beym Uebersetzen vorkommenden Operationen und Arbeiten reizen und spannen das Gemüth des Schülers schon an und vor sich hinlänglich, und geben ihm so viele Beschäfftigung, daß die besondere Unterhaltung, die man durch den Inhalt der Lesestücke beabsichtigen möchte, dabey nicht einmal sehr ins Spiel kommt. Allein es ist doch gleichwohl auch darauf zu sehen, daß dasjenige, was den Schülern vorgelegt wird, nicht ganz außerhalb der Sphäre seiner Begriffe

und des ihm Verständlichen liege. Von der Art ist aber ein großer Theil der Bröderschen Formeln. Was kann sich der Schüler z. B. bey Sentenzen, wie Communis utilitatis derelictio contra naturam est, oder (gleich dabey) religio est justitia erga deum, wohl denken? daß die Hintansetzung des gemeinen Besten gegen die Natur sey, oder daß die Religion in der Gerechtigkeit gegen Gott bestehe, ist seinen Begriffen ganz entgegen, oder giebt ihm vielmehr gar keinen Begriff. Ignis exitus mundi est, humor primordium — veniet tempus mortis, et quidem celeriter, sive retractabis, sive properabis — filiam quis habet? pecunia est opus; duas? majore; plures? majore etiam — nullum est animal altero doctius — quantum cuique opus est, ad id accommodatur divitiarum modus — terra, si tibi parva, ut est, ita videtur, coelestia semper spectato, humana contemnito — tardi ingenii est rivulos consectari, fontes rerum non videre — nemo jam parens filio horret — philosophiae tractatio optimo atque amplissimo quoque dignissima est, und dergleichen Sentenzen, das ist alles für den Elementarschüler zu hoch, zu abstract, zu fremdartig und seltsam, und hält den Lehrer zu sehr mit Erklärungen auf. Letzteres kommt insonderheit bey den vielen

historischen Sätzchen, die im Buche vorkommen, in Betracht. Wenn der Schüler liest, Seleucus in bellum Antigoni descendit, so muß ihm doch gesagt werden, wer der Seleucus ist und der Antigonus. Und um dergleichen Erklärungen geben zu können, oder wenigstens immer darauf gefaßt zu seyn, falls es einem Knaben einfallen sollte, darnach zu fragen, wird da nicht von Seiten des Lehrers mehr Muße, Eifer und Kenntniß vorausgesetzt, als man in Rücksicht auf die gewöhnliche Beschaffenheit unsrer öffentlichen Schulen vorauszusetzen befugt ist? Kann man einem mit Stunden oft nur allzusehr überhäuften Lehrer der Elementarklasse zumuthen, daß er, um eine Seite im Lesebuche mit seinen Schülern durchzugehn, erst eine Menge Autoren nachschlage, um sich aus dem Zusammenhange über die mancherley hier überall vorkommenden historischen Facta gehörig zu orientiren? das muß er aber thun, wenn er an dieß Lesebuch angewiesen ist.

IV.

Ueber das Studium der Naturlehre auf Schulen.

I.

Vom Begriff, den Grenzen, und Theilen der Naturwissenschaft.

Wenn man auf Untersuchungen über die Methodik einer Wissenschaft ausgeht, so muß vor allen Dingen ihr Gebiet von innen und außen gehörig bestimmt werden, von außen durch eine feste und sichere Scheidung desselben von naheliegenden wissenschaftlichen Feldern, von innen durch eine zweckmäßige Unterabtheilung insbesondere und wohlbegrenzte Distrikte. In beyderley Rücksicht ist für die Wissenschaft, von der hier die Rede seyn wird, noch mancherley zu wünschen übrig. Es finden sich nämlich die naturwissenschaftlichen Notizen in einer Menge von Fächern zerstreut, deren Grenzen nicht nur sehr in ein-

ander laufen, sondern die wirklich weder durch specifische Verschiedenheit der darin vorkommenden Gegenstände, noch durch einen verschiedenen Gesichtspunkt, aus welchem diese etwa zu betrachten wären, von einander abgesondert sind. Ich bemerke nur folgende:

1) Naturgeschichte.

2) Physik. Jene soll sich von dieser dadurch unterscheiden, daß sie bloß eine historische Erzählung und Beschreibung der Körperwelt, die Physik aber die Gründe derselben liefere; und es soll sich jene zu dieser verhalten, nach einigen wie eine Chronik zur pragmatischen Geschichte, nach andern wie ein Fixsternverzeichniß zur Astronomie. Nun bezieht sich aber ersteres Verhältniß lediglich auf eine nicht einmal sehr wesentlich verschiedene Methode, und kann also nicht einen wissenschaftlichen Unterschied begründen. Denn wodurch unterscheidet sich die bloße Chronik von der pragmatischen Geschichte anders, als durch die Manier, daß nämlich in jener weniger, in dieser mehr auf Verbindung der Factorum als Ursachen und Folgen gesehen wird? Noch unpassender ist das andre Gleichniß. Denn wo ist je einem Astronomen eingefallen, die Fixsternbeschreibungen als eine besondre Wissenschaft zu behandeln, die bloß von historischer Art seyn sollte? Der Astronom geht

allemal von Erfahrungen und Beobachtungen aus, ziehet daraus mit Hülfe der Mathematik Folgerungen, und bauet endlich darauf mehr oder weniger wahrscheinliche (d. i. jene Erfahrungen erklärende) Systeme, indem er sich da, wo er dazu nicht Data genug hat, darauf einschränkt, zu erzählen, was er durch sein Fernrohr siehet, ohne diese historischen Resultate in eine besondre Wissenschaft einschließen zu wollen. Und anders, dünkt mich, kann es der Naturforscher auch in andern Theilen seines Gebietes nicht machen. Er darf so lange schließen, beweisen, Systeme aufbauen, als ihm seine Beobachtungen Stoff dazu liefern; und wo dieser nicht hinreicht, da — erzählt er. Aber das Räsonnement von der Beobachtung absichtlich trennen, und jedes in eine besondre Wissenschaft zwingen zu wollen, ist zum mindesten höchst unnatürlich. Zwar enthält wirklich ein großer Theil der Naturgeschichte (im gewöhnlichen Sinne des Worts), derjenige nämlich, der die beyden organischen Reiche befaßt, beynahe nichts als bloße Facta. Zwischen organischen und unorganischen Naturprodukten findet sich, außerdem daß die Produktionsgesetze der ersteren für uns viel verborgener liegen, und eine systematische Kenntniß derselben daher viel schwieriger ist als bey den letztern, noch der wesentliche Unterschied, daß jene

allemal und überall in gewissen bestimmten und unabänderlichen Formen erscheinen, deren Betrachtung schon an und vor sich eine eben so interessante als nothwendige Beschäftigung ist, und wobey man sich rationaler Einsichten um so eher begeben kann und muß, als die Natur hier in jedem Individuum einen besondern Zweck zu verfolgen, und ein vor sich bestehendes Ganze hervorbringen zu wollen scheint. Die Operationen der unorganischen Natur hingegen gehen nicht auf Hervorbringung einzelner Individuen, sondern bestehen in einer mannichfaltigen Mischung und Verbindung verschiedenartiger Stoffe, deren allgemeine und besondere Gesetze aufzusuchen und die bekannten Naturerscheinungen daraus zu erklären ein Geschäft ist, wobey das Räsonnement ein leichteres und freyeres Spiel hat, als bey der Betrachtung der organischen Natur. Hieraus ist begreiflich, warum die Naturlehre, in so weit sie es mit dem organischen Reiche zu thun hat, fast nur historische Beschreibungen und Klassificationen enthält und enthalten muß, aber auch, wie wenig man befugt ist, das für eine willkührliche Absonderung der bloßen Beschreibung von der Theorie auszugeben, und ein allgemeines Unterscheidungskennzeichen daraus zu machen.

Dieß Princip der historischen und philosophischen Kenntniß ist also keinesweges hinreichend, um einen charakteristischen Unterschied zwischen Naturgeschichte und Physik zu begründen. In der ersteren wird, so weit und so oft es möglich ist, auch philosophirt *); und letztere begnügt sich auch mit der bloßen Erzählung oder Beschreibung der Naturerscheinungen, so lange der Zusammenhang derselben unter einander noch unbekannt ist. In der That ist auch nicht abzusehen, wie man jemals eine sichre Grenze zwischen diesen beyden Wissenschaften werde ziehen können, so lange die Mineralogie zum Gebiet der Naturgeschichte gerechnet wird. Es wird immer nicht begreiflich seyn, warum nicht Luft, Wasser, electrische Materie, und andre dem Physiker zur Untersuchung übergebenen Stoffe eben so gut zur Mineralogie, folglich zur Naturgeschichte gehören, als Erden, Säuren ꝛc., oder warum nicht die Gebirgslehre zu derjenigen Wissenschaft gehören soll, in welcher ein besonderes Kapitel von der Atmosphäre, vom Ursprunge der Flüsse ꝛc. vorkommt.

*) Blumenbachs Büchelchen über den Bildungstrieb gehört doch wohl in das Fach der Naturgeschichte; gleichwohl enthält es viel Räsonnement und System.

Außer der Physik und Naturgeschichte kommt die Naturwissenschaft auch noch unter folgenden Titeln vor:

3) Chymie. Es ist, den gewöhnlichen Begriffen gemäß, die Chymie eine von der Physik sowohl als von der Mineralogie unterschiedene Wissenschaft, und zwar die Wissenschaft von den Grundstoffen in der Natur, und den Gesetzen ihrer gegenseitigen Einwirkungen auf einander. Die Pfleger dieser Scienzen mögen untereinander ausmachen, ob und wie die Physik als die Lehre von den Naturerscheinungen und ihren Gründen sich solcher Untersuchungen begeben könne, ohne welche nicht ein einziges Phänomen vollständig zu erklären ist, und ob es gut und thunlich sey, so homogene und in einander aufs innigste eingreifende Operationen, wie die des Physikers und Chymisten, von einander zu trennen und unter verschiedenen Namen zu begreifen *). Für den Schulunterricht wenigstens sind, wie

*) Wenn unter der Chymie nur die Kunst zu scheiden verstanden wird, so entsteht nicht die mindeste Verwirrung. In der That sind die Geschäfte, Handgriffe, und praktischen Kenntnisse, die zu so wichtigen und schweren Experimenten erfordert werden, wie die sind, wodurch die Beschaffenheit der Grundstoffe

wie mich dünkt, bestimmtere Begrenzungen, der angezeigten Fächer, worauf sie auch gegründet werden möchten, unnöthig und unstatthaft, und es kann unmöglich zweckmäßig seyn, die physicalischen, chemischen und mineralogischen Lectionen, die in Ansehung ihrer Gegenstände so wohl als der Behandlungsart derselben so wenig von einander verschieden sind, beym voracademischen also allgemeineren Unterrichte von einander zu trennen.

stoffe ausgeforscht wird, so mannichfaltig, daß man den Inbegriff derselben gar wohl durch einen besondern Namen auszeichnen darf. Chymie verhält sich alsdenn zur Wissenschaft vom unorganischen Reiche, wie die Anatomie zur Lehre des organischen, und beyde Namen beziehen sich nur auf gewisse Operationen des Naturforschers, der sich bald des anatomischen Messers, bald des chemischen Schmelztiegels bedient, um die Natur der Körperwelt kennen zu lernen. Aber wenn die Resultate dieser beyden Zergliederungsarten besondere Wissenschaften oder Theorien für sich ausmachen sollen, so entstehen daraus gewaltsame Trennungen, und es werden dadurch der Physik von der einen und der Naturgeschichte von der andern Seite solche Theile entzogen, die ihnen durchaus wesentlich zugehören, und deren sie gar nicht entbehren können, ohne ein bloßes Stückwerk vorzustellen.

4) Angewandte Mathematik. Die wissenschaftlichen Untersuchungen, die unter diesem Titel vorkommen, sind meistentheils technologischer Art. Wenn nämlich Technologie die Wissenschaft ist von den mancherley Benutzungen der natürlichen Kräfte und Produkte zu besondern Zwecken (der Menschen), so gehöret aus den mechanischen und optischen Wissenschaften bey weitem das meiste, und vieles auch aus den astronomischen offenbar zur Technologie. In der Gnomonik z. B. lehrt man uns nichts neues über die Natur des Lichts oder Schattens oder über den Lauf der Sonne, sondern macht uns nur mit gewissen getroffenen oder zu treffenden Einrichtungen bekannt, um aus dem Stande der Sonne oder des Mondes die Tageszeit zu wissen; in der Dioptrik ist hauptsächlich von den Anwendungen die Rede, die wir von der Brechbarkeit des Lichts zur Verfertigung optischer Instrumente machen; und so in andern Theilen der angewandten Mathematik.

Was nun nach Abzug dieser technologischen Notizen von reiner Naturkenntniß übrig bleibt, ist in der That nichts als Physik, und kommt auch gewöhnlich in den Lehrbüchern dieser Wissenschaft so gut vor, wie in den mathematischen Werken. Zwar sagt man, daß in die angewandte Mathematik

nur das gehöre, was an den Körpern und ihren Eigenschaften gemessen und berechnet werden könne. Allein Größe als Erfahrungsbegriff (unterschieden von der Größe a priori, mit welcher es die reine Mathematik zu thun hat) läßt sich nicht abgesondert von den andern Eigenschaften der Körper betrachten. Sie wird nicht unmittelbar wahrgenommen, sondern geht erst aus der Vergleichung mannichfacher Empfindungen, die durch Gegenstände von außen in uns erweckt werden, hervor; und es kann also auch von ihr nicht die Rede seyn, ohne die unmittelbaren Wahrnehmungen, aus welchen sie geschlossen wird, zugleich aufzuführen und zu analysiren. Wenn der Mathematiker im Gebiet der Natur seine Messungen anstellt, so befragt er erst sorgfältig die Erfahrung, und theilt uns diese eben so sorgfältig mit, als seine darauf gebaute Theorie. Wie wäre das auch anders möglich? wie könnte vom Schwerpunkt fester, vom Gleichgewicht flüssiger Körper die Rede seyn, ohne den verschiedenen Zusammenhang der Theilchen in den Körpern in Anschlag zu bringen? was könnten sie uns von Höhenmessungen vermittelst des Barometers sagen, ohne uns vorher mit Wärme und Kälte und ihren Wirkungen, mit der Elasticität, Dichtigkeit der Körper ꝛc. bekannt zu machen? was von optischen Er-

scheinungen, ohne die Entstehung der Farben zu erklären? Zusammenhang, Wärme, Kälte, Dichtigkeit, Elasticität, Farbe ꝛc. sind aber Begriffe, die sich nicht auf Größe beziehen, und es muß also der Lehrer der angewandten Mathematik schlechterdings über das eigentliche Meßbare hinausgehen und von Dingen und Eigenschaften sprechen, die nicht Größen sind.

Wollte man aber dieß Begrenzungsprincip so bestimmen, daß alle Untersuchungen, wobey die Größe mit in Anschlag kommt (andre Eigenschaften also nicht ausgeschlossen), in die angewandte Mathematik gehören, so muß sich diese Wissenschaft der ganzen Physik, und selbst der Naturgeschichte bemächtigen. Denn wo käme denn in allen diesen Feldern eine Untersuchung vor, die nicht mehr oder weniger auf eine Ausmessung, auf eine Rechnung führte? Die Naturlehre als ein Inbegriff der Erscheinungen und ihrer Gründe kann so wenig ohne Rücksicht auf Größe, Zahl, Maaß, Gewicht ꝛc. getrieben werden, daß ihre Theorien nur um so vollständiger und befriedigender sind, je mehr darin gewogen und gemessen wird. Leider enthalten nur noch manche physicalische Kapitel (das Hypothetische darin abgerechnet) nichts als Wahrnehmungen, und erwarten noch von

der Zukunft ihre Größenbestimmungen, um sich zu wirklichen Erfahrungssystemen zu erheben. Allein wenn auch die Kapitel von der Electricität, dem Magnet, dem Feuerstoffe ꝛc. mit der Zeit ein noch so mathematisches Aussehen erlangen sollten, wenn die Gleichgewichtsgesetze dieser fluidorum auch noch so genau aufgefunden werden sollten, so wird dennoch die Mathematik dadurch so wenig berechtigt seyn, sie in ihr Reich zu ziehen, als die Logik auf alle die Wissenschaften Ansprüche machen kann, worin von ihr Gebrauch gemacht wird. Angewandte Mathematik kann so wenig eine besondre Wissenschaft für sich seyn, als angewandte Logik; oder man müßte alle Erkenntniß der Sinnenwelt unter dem Namen Mathematik, so wie alle Verstandeserkenntniß unter der Logik begreifen.

Naturwissenschaft wird endlich auch noch gelehrt in der

5) Geographie. Sie wird gewöhnlich eingetheilt in die mathematische, physische, und politische. Die letztere gehört zur Geschichte, und geht uns hier nichts an. Die beyden erstern aber machen zusammen, nicht eine von der Physik verschiedene Wissenschaft, sondern vielmehr einen Theil derselben, einen dazu gehörigen besondern District aus, welcher

die Untersuchungen über die Erde im allgemeinen *) in sich begreift.

Die bisher übliche Anordnung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Zweige ist also durchaus mangelhaft, indem einestheils Scheidungen gemacht werden, die sich weder auf Verschiedenheiten der Sachen noch der Behandlungsart gründen, anderntheils aber dabey auf gewisse ich möchte sagen natürliche Grenzen und Unterschiede (wie z. B. zwischen Kunst und Natur, und wieder zwischen organischer und unorganischer Natur), aus welchen sich eine eben so einfache als scharfe Unterabtheilung herleiten ließe, zu wenig Rücksicht genommen wird. Wer meine allerdings unmaßgebliche Meinung bestreiten, und

*) Ich sage im allgemeinen, denn die besondern zur Erde gehörigen Körper, Stoffe, Wirkungen ꝛc. werden in andern Theilen der Physik untersucht. Obgleich die Grenzen zwischen solchen allgemeinen und besondern Notizen eben nicht leicht zu fixiren sind, so ist es doch offenbar Mißgriff und Verwirrung, wenn, wie in manchen Büchern dieser Art geschieht, nicht nur einzelne physicalische Kapitel z. B. von besonderen atmosphärischen Erscheinungen, sondern auch die Naturgeschichte der Thiere und Pflanzen in der allgemeinen Erdbeschreibung abgehandelt werden.

das gewöhnliche System vertheidigen will, wird nach dem bisher Gesagten leicht die eigentlichen Hauptpunkte, auf welche es hiebey ankommt, herausfinden, und wird also z. B. die specifischen Unterschiede zwischen Physik, angewandter Mathematik, Chymie, darzulegen haben, wird zeigen, warum die Mineralogie zur Naturhistorie und nicht vielmehr zur Physik gerechnet wird, u. s. w. Bis dahin werde ich mich an jene einfachere Abtheilung halten, die in der Natur der Sachen gegründet, auch wenigstens für den Schulunterricht vollkommen hinreichend, und insonderheit in Hinsicht auf Lectionsanordnungen und Methode des Vortrags, welche ich auch bey den bisherigen Betrachtungen immer hauptsächlich vor Augen gehabt habe, ungemein bequem ist.

Ich verstehe also unter Naturwissenschaft im allgemeinen die Lehre von dem, was durch Naturkräfte möglich ist, indem ich das Natürliche theils dem Künstlichen oder Technischen, theils dem Moralischen, theils dem Uebernatürlichen entgegensetze, und dadurch die Naturlehre von der Technologie, Geschichte, und Theologie unterscheide. Unter dem Namen Physik aber werde ich das zusammenfassen, was das unorganische Reich (und zum Theil auch das organische, insofern es

nämlich auch unorganische Stoffe enthält, und vielen Gesetzen der unorganischen Natur unterworfen ist) betrift, so daß Optik, Aerometrie, Astronomie, Geographie ꝛc. nur einzelne Kapitel derselben vorstellen. Unter der Naturgeschichte endlich werde ich die Lehre vom organischen Reiche verstehen, welches wieder in die beyden bekannten Gebiete der Zoologie und Botanik und deren Unterabtheilungen zerfällt.

2.

Vom Werthe und Nutzen des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Es giebt noch immer Schulen, wo die Naturlehre wenig oder gar nicht getrieben wird, oder wo sie, wenn sie auch mit unter den öffentlichen Lectionen vorkommt, doch nur als eine Nebensache behandelt wird, die nicht gleiche Wichtigkeit mit den andern Unterrichtsgegenständen hat. Auch stößt man nicht selten auf Schulleute, die mit der Einführung solcher Reallectionen ganz und gar nicht zufrieden sind, sondern glauben, daß dadurch nützlichern Beschäftigungen, besonders der Erlernung der alten Sprachen, Eintrag geschehe, ohne daß dieser Verlust durch irgend einen bedeutenden Nutzen wie-

der ersetzt werde. Vorzüglich betreffen diese Bedenklichkeiten die eigentliche Naturgeschichte; denn Physik und insonderheit gewisse Theile derselben, als Astronomie, Geographie ꝛc. ist man schon eher geneigt in Ehren zu halten, und aus Respect gegen sie in die Klasse der Schulwissenschaften aufzunehmen.

Es ist daher nothwendig, ehe ich zur Anordnung und Methodik dieser Lectionen selbst fortschreite, vorher noch zu untersuchen, welche Zwecke man bey diesem Studium auf Schulen vor Augen haben, welche Vortheile man davon erwarten kann. Daraus wird sich von selbst ergeben, ob es zum öffentlichen Schulunterricht gezogen zu werden verdient, und in welches Verhältniß gegen die andern Schulübungen es wird zu stehen kommen. Auch lassen sich allerley Fragen die Methodik dieses Unterrichtszweiges betreffend nicht füglich ohne vorhergegangene Festsetzung seines Zweckes und Nutzens mit hinlänglicher Bestimmtheit beantworten.

Es ist freylich eine sehr einseitige und unstatthafte Würdigungsart der Wissenschaften, wenn man ihren Rang und Werth nach dem Nutzen taxirt, den sie dem gemeinen Wesen leisten. Aber bey Anordnung des Schulunterrichts ist dieser Nutzen doch wirklich die Hauptrücksicht, die man zu nehmen hat. Man

unterscheidet mit Recht den formellen Nutzen, den eine wissenschaftliche Uebung (durch Bildung des Geistes im allgemeinen) gewährt, von dem materiellen (der Anwendbarkeit fürs Leben). Allein jener erstere Zweck wird durch alle Arten von wissenschaftlichen Beschäftigungen in ziemlich gleichem Maaße erreicht. Das jugendliche Gemüth kann durch Aufsuchung naturhistorischer Uebereinstimmungen oder Verschiedenheiten so gut zu Auffassung allgemeiner Begriffe und zu Abstractionen gewöhnt werden, als durch grammatische Regeln oder mathematische Sätze. Die Beurtheilungskraft wird durch Aufsuchung derjenigen Klasse oder Familie, wohin eine Pflanze gehört, eben so gut geübt, als durch Subsumtion einer Fabel oder Geschichte unter einen allgemeinen Satz. Von dieser Seite würde man daher umsonst nach Grundsätzen ausgehn, nach welchen sich das mehrere oder mindere Recht einer Wissenschaft auf eine Stelle unter den öffentlichen Lectionen beurtheilen ließe. Es kommt also dabey durchaus auf den äußern oder materiellen Nutzen an, den man von einer gewissen Klasse von Kenntnissen in den mannichfachen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens zu erwarten berechtigt ist. Und sonach werde ich auch hier die Frage vorzüglich zu erörtern haben: läßt sich vom Studium der Naturwissenschaft (und insbesondere der

Naturgeschichte, deren Werth, wie gesagt, den Anfechtungen am meisten ausgesetzt ist) irgend ein bedeutender, sicherer und auf alle Verhältnisse des Menschen und Staatsbürgers sich erstreckender Nutzen erwarten? und worin besteht dieser?

Er besteht, antworte ich,

in Wegräumung der unter allen Menschenklassen überall verbreiteten Irrthümer, Vorurtheile und abergläubischer Meinungen, die dem Fortgange der Industrie hinderlich sind, und den Genuß des Lebens verbittern, und

in Verbreitung richtiger Begriffe von der Natur und ihren Wirkungen, wodurch das Erlernen und Treiben der mannichfachen Geschäfte, insonderheit des Nährstandes, vorbereitet und erleichtert, und das Fortgehen in nützlicher Anwendung der Naturgaben befördert wird.

Es ist bekannt, daß noch immer eine Menge ausgemacht falscher aber durch lange Existenz zu einem gewissen Ansehn gekommener Vorstellungen physikalischer Art unter allen Ständen in Umlauf sind. Besonders aber sind bey den niedrigeren Klassen alle Arten von Vorurtheil und Aberglauben noch so gemein und herrschend, daß man nicht weit zu gehen braucht, um Belege dafür zu finden. Solche Mei-

nungen verursachen in demjenigen, der sie besitzt, oder vielmehr den sie besitzen, nicht nur oft viele unnöthige Unruhe und Bedenklichkeit, sondern hindern auch den freyen Gebrauch seines Verstandes, und der Mittel, die ihm von der Natur dargeboten werden, sich gegen Uebel zu schützen, oder seine Lage zu verbessern, oder seinen Nebenmenschen dienstlich zu seyn. Wie oft finden die löblichsten Verordnungen der Obrigkeit kein Gehör, bloß darum, weil sie irgend einer abergläubischen Meinung zuwiderlaufen! wie oft werden die nützlichsten Erfindungen bloß darum vernachlässigt und unbeachtet gelassen, weil sie einem gewohntem Vorurtheil entgegenstehen! wie schwer ist es, mit den treflichsten Vorschlägen durchzudringen, weil da gewöhnlich erst eine Menge alter eingewurzelter Irrthümer zu bekämpfen sind!

Unsre Schulen sind aber, wie mich dünkt, da sie meist von jungen Leuten aus den mittleren und niedrigeren Ständen besucht werden, recht eigentlich der Ort, wo man suchen muß, dieses Unkraut des Vorurtheils auszurotten, und den bessern Saamen der Aufklärung auszustreuen. Bücher helfen dazu im ganzen wenig, weil sie bekanntlich von denen am wenigsten gelesen werden, für welche sie bestimmt sind. Aber der Lehrer, der von einem Haufen jun-

ger Leute umgeben ist, welche sich vielleicht in wenig Jahren nach allen Richtungen in die Welt zerstreut haben werden, o! der kann unendlichen Nutzen stiften, wenn er sich Mühe giebt, die noch zarten Gemüther von den vielleicht schon eingesogenen schädlichen Irrthümern zu befreyen, und vor neuer Ansteckung zu verwahren. Nur vom Schulunterricht läßt sich hoffen, daß das Reich des Aberglaubens und Irrsals, trotz des neuen Zuwachses, den es von Zeit zu Zeit erhält, doch allmählich, wenn auch nicht ganz zerstört, doch vermindert werde. Oder sollte es nicht gut und nothwendig und heilsam seyn, der Jugend in Schulen zu sagen, daß der Glaube an Constellation thöricht, und die Regierung der Planeten ein Hirngespinst ist; daß die Wirkungen der sympathetischen Mittel auf Krankheiten, der Wünschelruthe auf verborgene Schätze ꝛc. leere Einbildungen sind; daß die Fabeln vom Nachtjäger dem Geschrey des Uhu, so wie die vom Blutregen dem Blüthenstaube, den Insekten ꝛc. ihren Ursprung verdanken; daß man sich vor dem Donner nicht zu fürchten hat, weil, wenn man diesen hört, die Gefahr für diesesmal schon vorüber ist; daß das Gift der Spinnen, der Kröten, der Mäuseschwänze ꝛc. eine grundlose Meinung ist; daß das Ausschneiden des sogenannten Tollwurms bey den Hunden das Tollwerden nicht

nur nicht hindert, sondern noch eher herbeyführt; daß das Stürzen der im Wasser Verunglückten ein höchst unstatthaftes Mittel der Wiederherstellung ist; und tausend andre Dinge der Art? Ist es nicht, sage ich, höchst nothwendig und wichtig, über dergleichen Sachen mit der Jugend zu sprechen, sie von der Ungereimtheit und Schädlichkeit solcher herrschenden Meinungen zu überzeugen, und ihr richtigere Begriffe beyzubringen?

Das ist indeß nur der negative Nutzen des Naturwissenschaftlichen Unterrichts; es giebt auch einen positiven. Es ist immer schon ein wichtiger Zweck erreicht, wenn durch solche Lectionen die Ausbreitung des Irrthums und Aberglaubens gehemmt wird; allein sie können und sollen auch dazu dienen, eine Summe positiver und praktischer Naturkenntnisse unter dem Volke zu verbreiten und zu erhalten. Ohne mich hier auf umständliche Beweise einzulassen, wie nützlich es für jedermann ohne Ausnahme sey, die brauchbaren Naturproducte von den unbrauchbaren, die schädlichen von den unschädlichen, die gemeinen von den seltnen ꝛc. unterscheiden zu lernen, um sich nicht immer dem Arzt, dem Kocho, dem Krämer, blindlings überlassen zu dürfen, will ich mich vielmehr wieder nur auf diejenigen Stände ein-

schränken, in welche bey weitem die meisten von unsern Schülern übergehen, also Professionisten, Fabrikanten, Kaufleute, Landwirthe und dergl. Alle diese Klassen haben es mit Herbeyschaffung oder Verarbeitung der Naturerzeugnisse zu thun, und können mit Recht erwarten und fordern, daß die jungen Leute, die aus der Schule zu ihnen herüberkommen, einen gewissen Vorrath Naturwissenschaftlicher Kenntnisse mitbringen. Vorbegriffe der Art erleichtern nicht nur das Erlernen des besondern jeder einzelnen Handthierung eigenen Details von technologischen und naturhistorischen Notizen, sondern beugen auch dem Handwerksschlendrian vor, und veranlassen den industriösen Kopf zu neuen Versuchen und Nachforschungen. Man denke sich einen jungen Menschen, der die Gärtnerey erlernen soll. Der wird freylich, so viel er auch in der Schule von Physik und Naturhistorie gelernt haben mag, darum um nichts besser verstehen, ein Melonenbeet oder eine Baumschule anzulegen, als jeder andere Ununterrichtete. Allein es wird ihm leichter werden, alle diese praktischen Geschäfte zu erlernen, da er schon Begriffe davon hat; er wird die Handgriffe beym Oculiren und Pfropfen geschwinder fassen, da er schon von der Schule her weiß, was man eigentlich dabey beabsichtigt, und was die Hauptsache da-

bey ist; er wird die Verschiedenheiten in der Behandlungsart der Gartengewächse leichter begreifen und sich merken, da er die allgemeinen in der abweichenden Beschaffenheit dieser Naturprodukte liegenden Gründe davon aus den Lectionen der Naturgeschichte kennt; kurz mein Mann wird caeteris paribus ein geschickterer und verständigerer Gärtner werden, als ein andrer ohne solche Schulvorbereitung. Eben so wird es dem künftigen Bleicher, Färber, Brandtweinbrenner ꝛc. sehr zu statten kommen, wenn er in der Schule allerley Begriffe von chemischen Operationen aufgefaßt, dem künftigen Kirschner, Gerber ꝛc. wenn er sich hier schon mit der Naturhistorie der Säugthiere bekannt gemacht hat. Man darf sich durch das Gerede derjenigen nicht abschrecken lassen, die den Schulunterricht der Art für unnütz ausgeben und sagen: „eure schönen Klassificationen und Beschreibungen und Erzählungen mögen recht gut und unterhaltend seyn, aber für die Geschäfte des Bürgers helfen sie zu nichts; der Lehrbursche muß doch, soviel Physik und Naturgeschichte er auch auf Schulen gelernt haben mag, von vorn anfangen, und alle die Kunst- und Handgriffe des Metiers, dem er sich widmet, von seinem Meister oder Herrn erlernen; ja, letzterer wird es dem Schullehrer nicht einmal Dank wissen, daß er dem jungen Menschen

die

die Meinung beygebracht hat, er wisse schon etwas ꝛc. " Freylich müssen eure Lehrlinge von vorn anfangen, das ist ganz recht, wir wollen euch auch gar nicht vorgreifen, und die bey euch gewöhnliche Lehrzeit abgekürzt, oder eure Lehrart verändert wissen. Allein, da eure Methode doch immer nur im vormachen und machen lassen besteht, und ihr euch damit nicht sehr abgebt, euern Lehrburschen Begriffe von der Sache beyzubringen, die doch alle noch so praktischen Geschäfte erleichtern (und die ihr oft freylich selber nicht habt), so glauben wir nicht nur nichts überflüßiges, sondern etwas sehr nützliches zu thun, wenn wir eure künftigen Lehrburschen oder Gesellen auf dem Gebiete, wovon sie einst irgend einen Theil anbauen sollen, vorläufig orientiren, und sie mit dem Allgemeinen der Dinge bekannt machen, wovon sie bey euch das Besondere erlernen sollen. Wir maßen uns nicht an, dem künftigen Oekonomen zu zeigen, wie die Schweine fett gemacht werden können, das muß er beym Pachter oder Amtmann lernen, aber wir halten es für gut und nützlich, ihm z. B. an vielen Beyspielen zu zeigen, daß Reinlichkeit überall sehr viel zum Gedeihen der Hausthiere beyträgt. Der künftige Seifensieder lernt bey uns, daß die Verfertigung und der Gebrauch der Seife auf dem allgemeinen Gesetz der Chymie beruht, daß ein paar nicht

verwandte Stoffe wie Fett und Wasser durch das Hinzutreten eines dritten, der mit beyden in Verwandtschaft steht (wie hier das Laugensalz), mit einander verbunden werden können. In die besondern Operationen und Kunstgriffe bey diesem Geschäft lassen wir uns nur in soweit ein, als es dazu dienen kann, den Begriff des Ganzen zu verdeutlichen. Und dabey halten wir uns allerdings auch zu der Hoffnung berechtigt, daß dieser unser Vorunterricht auch wohl hie und da zu Verbesserung und Vervollkommung der Künste und Handwerke selbst beytragen könne und werde. Wir sind freylich in der Regel nur Büchermenschen; aber in Büchern steht doch auch viel gutes, und warum sollte es also nicht möglich seyn, daß hie und da eine Bemerkung, ein Vorschlag, eine Vergleichung des Inländischen mit dem Ausländischen, wenn es auch nicht aus eigner Erfahrung käme, in dem Gemüthe des aufgeweckten Knaben haften, und ihn in der Folge bey Gelegenheit zu neuen Versuchen und nützlichen Unternehmungen veranlassen sollte? Wer weiß, ob nicht hie und da ein kluger Kaufmann durch die Notizen von nützlichen Naturprodukten, der Art sie zu gewinnen, zu veredeln, zu verpflanzen ꝛc. die er noch von der Schule her im Gedächtniß hat, zu Speculationen veranlaßt wird, die ihm und dem Staate Vortheil brin-

gen? wer weiß, ob ihr, die ihr unsre Bemühungen um das Verbreiten naturhistorischer und technologischer Kenntnisse geringschätzet, nicht einmal besseres Bier auf den Tisch erhaltet, weil euer Brauer durch das, was er in der Schule von den allgemeinen Gründen und Ursachen der Verschiedenheit des Bieres an verschiedenen Orten gehört hat, gereizt worden ist, neue Versuche zu machen? Ein Wort des Lehrers, das er vielleicht ohne Absicht fallen ließ, eine Aeußerung, die nebenbey gemacht wurde, wie oft sind das nicht Funken, die in der Seele des Lehrlings glimmen, bis bey günstigen Umständen das Feuer hervorbrechen kann; Saamenkörner, die unter günstigen Umständen treiben und wuchern!

Das Naturstudium hat ohnstreitig noch viele andre Seiten, von denen es sich zu einem Zweige des öffentlichen Schulunterrichts empfiehlt. Es ist z. B. die Grundlage und Vorbereitung alles technologischen, geographischen, und insonderheit auch Religionsunterrichts. Allein ich halte es für überflüßig, diese Untersuchungen weiter zu verfolgen. Mein Zweck war nur, den Hauptgesichtspunkt ins Licht zu setzen, aus welchem man das naturwissenschaftliche Fach, in sofern es für Schulen gehört, anzusehen hat; und dazu kann das bisher gesagte hinreichend seyn.

3.

Grundsätze in Ansehung der Anordnung dieses Unterrichtszweiges auf Schulen.

Vorausgesetzt also, daß naturwissenschaftliche Lectionen allerdings für die Schule gehören, so ist die Frage demnächst, welches die Grenzen dieser Wissenschaft sind, innerhalb welcher man sich in Rücksicht auf unsre gewöhnlichen Schulanstalten wird zu halten haben? in welchem Verhältniß die darauf zu verwendende Zeit gegen die übrigen Lectionsstunden stehen wird? auf welche Weise in Absicht auf Klassen, Alter ꝛc. die dahin gehörigen Lectionen einander werden unterzuordnen, kurz, wie dieser Unterrichtszweig für Schulen gehörig wird einzurichten seyn? Man könnte diese Art der Untersuchungen unter dem Namen Topik begreifen, um sie von der eigentlichen Methodik zu unterscheiden, die es mit der Art des Vortrags zu thun hat. Ohne ein gutes Arrangement der Lectionen ist auch keine gute Methode möglich, und die Kunst des Anordnens ist in der That eben so wichtig, als die des Vortrags.

In Rücksicht der ersteren glaube ich nun folgende Grundsätze zur Prüfung vorlegen zu können.

1) Es erhellet aus den in der vorigen Nummer angestellten Betrachtungen über den Zweck und Nutzen der Naturwissenschaft als eines Theiles des Schulunterrichts, was eigentlich davon für Schulen gehört; alles nämlich, was davon wirklich gemeinnützlich ist. Es ist also zunächst alles das abzusondern, was nur für gewisse Stände allein und ausschließlich nöthig und nützlich seyn kann, z. B., was nur der Naturforscher von Profession oder der Landwirth als solcher braucht. Denn wo nähmen wir Zeit her, das ganze ungeheure Gefilde der Naturwissenschaft mit unsern Schülern auf diese Weise zu durchwandern, und woher Lehrer, die einen solchen speciellen Unterricht ertheilen könnten *)! es giebt

*) Ich gestehe, daß ich es für einen Hauptfehler des Funkischen Naturgeschichtswerkes, welches zum Gebrauch in Schulen bestimmt ist, halte, daß der Verfasser sich gar zu weit in allerley technische und ökonomische Details einläßt. Man lese z. B. gleich den ersten Artikel vom Schaaf. Welcher Schullehrer getraut sich die darin befindlichen Notizen vom Aussehen der Widder, denen man das Zeugungsgeschäft übertragen soll, von der Anzahl der Mutterschaafe, die er bestreiten kann, wie der Stall aussehen soll, wie die Wolle abgenommen wird, welchen Krankheiten das Schaaf unterworfen ist, und wie sie zu hei-

des allgemein wichtigen und brauchbaren so viel, daß man gar nicht nöthig hat, dem gelehrteren Un-

len sind (letzteres nimmt allein drey Seiten ein) u. s. w. seinen Schülern vorzutragen? Unter 50 Schülern ist gewiß nicht einer, der davon Gebrauch machen, oder den das auch nur interessiren kann; so wie schwerlich unter 50 Lehrern einer seyn wird, dem eigne Kenntniß oder Erfahrung eine gewisse Zuversicht gäbe, über dergleichen Dinge zu sprechen. Ich wüßte in der That nicht, mit welcher Miene ich den Leuten sagen sollte: „eine Salbe von acht Pfund schlechter Butter mit vier Maaß Theer vermischt, und den Schaafen zwischen Michael und Martini auf die bloße Haut geschmiert, bewahrt sie vor der Krätze und befördert das Wachsthum der Wolle"; ich würde mich fürchten, daß mir ein Pächters- oder Bauerssohn, der sich in meiner Klasse fände, und von der Schaafzucht mehr anschauliche Kenntnisse hätte als ich, widerspräche, sich mit mir in Explicationen einließe, oder mir allerley Fragen vorlegte, die ich ihm aus dem Buche nicht beantworten könnte. Nein! dergleichen Detail gehört für besondre Unterrichtsinstitute der Landwirthschaft, aber nicht für die gewöhnlichen öffentlichen Schulen. Es hätte durch Weglassung solcher Nachrichten mehr als ein Drittel des Platzes in diesem Werke erspart, und dafür manches andre wirklich gemeinnützliche ausführlicher bearbeitet werden können.

terricht des academischen Professors, oder den besonderen Anweisungen des Apothekers, Forstmanns, Wirthschafters, Bergmanns ꝛc. vorzugreifen. Die Grenze läßt sich zwar so im allgemeinen nicht genau angeben, wo der Schulunterricht aufhören muß, und der besondere angeht; und auch selbst bey einer ganz detaillirten und umständlichen Durchmusterung des Unterrichtsstoffes würde es oft schwer halten, zu bestimmen, ob diese oder jene Notiz für Schulen gehöre oder nicht; allein es hat gleichwohl seine gute Richtigkeit, daß man bey Anordnung dieser Lectionen die angegebene Rücksicht immer vor Augen haben muß.

2) Die naturwissenschaftlichen Lectionen lassen sich sehr füglich und vortheilhaft mit den technologischen verbinden, und man thut sehr wohl, beyde Unterrichtszweige in einander zu verweben, so daß jedem besondern Kapitel aus der Physik oder Naturgeschichte sogleich das dazu gehörige technologische beygefügt werde. Naturkunde ist die Grundlage der Technologie, und erhält dafür wieder auch von dieser manchen wichtigen Dienst, indem die Kenntniß einer Naturkraft oder eines Naturproducts in der That durch die Ansicht des davon gemachten oder zu machenden Gebrauchs für gewisse besondere Zwecke an

Klarheit und Sicherheit gewinnen muß. Ja bey den meisten Gegenständen der Naturkunde sind die Begriffe von ihren physischen Eigenschaften so verschmolzen mit den Begriffen von den Diensten, die sie uns leisten, daß eine absichtliche Trennung derselben unnatürlich und gewaltsam seyn würde. Es sey also (in Schulen) bey der Beschreibung der Pflanze zugleich die Rede von ihrem Gebrauch in der Apotheke oder der Küche, beym Thiere von den Arbeiten des Gerbers, Kürschners, Landwirths, beym Metall von Metallarbeitern, beym Artikel über die Elasticität der Körper von Spannfedern ꝛc.

Andre Verbindungen, als z. B. der Naturgeschichte mit dem Vortrage der Religion oder Geographie möchten nicht thunlich seyn. So gut und zweckmäßig es auch ist, wenn der Religionslehrer auch auf die in der Natur überall hervorleuchtenden Spuren der Weisheit und Güte Gottes, oder wenn der Geograph auf die verschiedenen Producte der Natur und der Industrie in den verschiedenen Ländern aufmerksam macht, so sind doch das immer nur beyläufige und geborgte Notizen, die in besondern Lectionen umständlicher und eigentlicher auseinander gesetzt werden müssen.

3) Das Gebiet dieser Wissenschaft ist so groß, und die Gegenstände derselben von so verschiedener

Art und Beschaffenheit, daß man in demselben so viele Abstufungen machen muß, als es nur immer in Hinsicht auf die ganze Einrichtung einer Schulanstalt möglich ist, so daß alle und jede Klassen oder Ordnungen der Schüler an den naturwissenschaftlichen Lectionen Theil nehmen. Es ist wirklich dieser Unterricht von der guten Art, daß er sich auf unendlich vielfache Weise behandeln und jedem Grade des Alters, der Fähigkeit und der Vorkenntnisse anpassen läßt. Für viele Naturkenntnisse hat schon der kleine Knabe Sinn, ja es scheinen manche recht eigentlich für das zartere Alter bestimmt zu seyn, und in der frühsten Jugend am besten erworben werden zu können. Andre erfordern in verschiedenem Maaße höhere Grade der Anstrengung, der Aufmerksamkeit und der Vorkenntniß. Es muß also in der That für einen Fehler der Anordnung dieses Unterrichts angesehen werden, wenn eine oder mehrere Klassen dabey ganz leer ausgehen; wenigstens kann man sich darüber nicht mit der Natur dieser Lectionen rechtfertigen, die vielmehr sich ganz vorzüglich, und vielleicht unter allen Unterrichtszweigen am besten, zu einer solchen Zerlegung in besondere Stufen oder Gänge qualificiren.

4) So zweckmäßig und nothwendig nun auch eine solche Vertheilung und Abstufung der Naturwissenschaft nach den verschiedenen Klassen ist, so hat sie doch auch ihre eignen Schwierigkeiten. So viel ist klar, daß diese Abtheilung nicht in einer simpeln Zerschneidung in so viele von einander verschiedene Felder, als Klassen sind, seyn kann, so daß in der einen Klasse Botanik, in der andern Entomologie, in der dritten Astronomie ꝛc. gelehrt, und auf diese Weise das ganze Gebiet erschöpft würde. Eine solche Zerstückelung ist nicht nur einem sehr wesentlichen Schulverhältnisse (s. oben das Verzeichniß derselben §. 6.) gänzlich zuwider, sondern führt auch so in die Augen fallende Unbequemlichkeiten mit sich, daß ich mich dabey nicht aufhalten will.

Ueberhaupt wird es, dünkt mich, hiebey weniger darauf ankommen, daß jede Klasse ihr eignes Gebiet von naturwissenschaftlichen Gegenständen und Wahrheiten erhalte, als darauf, daß die Art der Behandlung dieser Sachen nach den Klassen verschieden sey. Es können dieselben Gegenstände in verschiedenen Klassen vorkommen, aber nur unter verschiedenen Gesichtspunkten, dieselben Notizen, aber in verschiedenem Zusammenhange. Wenn z. B. in der einen Klasse die Zoologie nach der systemati-

schen Folge der Klassen, Ordnungen, Geschlechter und Arten durchgenommen worden ist, so kann in der andern durch Zusammenstellung dieser einzelnen Notizen unter gewisse Rubriken, als: von den verschiedenen Vertheidigungsmitteln der Thiere, von ihren Kunsttrieben, von ihrem Nutzen und Schaden ꝛc. wie es in Smellie's Philosophie der Naturgeschichte und ähnlichen Büchern geschieht, eine zweckmäßige Recapitulation angestellt werden.

Man wird dabey hauptsächlich Rücksicht zu nehmen haben

auf die nach Maaßgabe des Alters und andrer Umstände vorauszusetzende Fassungskraft der Schüler. Wenn z. B. bey dem Kapitel vom Wasser in einer höhern Klasse die hydrostatischen Gesetze erklärt werden können, so wird man sich in einer niedrigern begnügen müssen, den Schülern vom Ausdünsten des Wassers, vom Entstehen der Quellen, vom Gefälle der Flüsse ꝛc. eine Idee beyzubringen.

Ferner auf die verschiedene Bestimmung der Schüler. In den obern Klassen widmen sich nach den oben gemachten Voraussetzungen bey weitem die meisten dem Studieren, in den untern Klassen aber den bürgerlichen Handthierungen. Man wird also dort mehr auf das Wissenschaftliche und Gelehrte,

hier mehr auf das Praktische hinzuarbeiten haben; dort wird es mehr auf systematischen Zusammenhang und auf eine gründliche Theorie, hier mehr auf viel anwendbares Detail ankommen. Der künftige Gelehrte kann viel einzelne Notizen, der künftige Handwerksmann viel abstraktere Einsichten entbehren. Wenn es z. B. jenem darum zu thun ist, die systematischen Charaktere der Pflanzen in ihren Geschlechtstheilen kennen zu lernen, so wird es diesem nützlicher seyn, die Art ihrer Anbauung und Benutzung zu erfahren.

Endlich auf die nach dem übrigem Lectionsplane vorauszusetzenden Vor- oder Hülfskenntnisse. So lange z. B. keine Grundlage von geometrischen Begriffen vorausgesetzt werden kann, wird auch an keine Auseinandersetzung der katoptrischen oder dioptrischen Lehren zu denken seyn; wenn der Schüler noch keinen Begriff von Quadratzahlen und Wurzeln hat, so kann ihm auch das Gesetz des Falles schwerer Körper nicht erklärt werden ꝛc.

5) Wenn ich nun im Durchschnitt Klasse für Klasse auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, verbunden mit dem technologischen, wöchentlich

vier Stunden, das ist, kaum den sechsten Theil der gesammten Stundenanzahl rechne, so wird man mich wenigstens nicht beschuldigen können, daß ich diesem Fache zu viel einräume. Um indessen bestimmter darzuthun, daß wirklich diesem weitläuftigen Unterrichtszweige nicht füglich die Zeit sparsamer zugemessen werden könne, wäre es freylich nöthig, einen detaillirten Plan über Verwendung und Eintheilung dieser der Naturlehre gewidmeten Zeit vorzulegen. Und das ist auch meine Absicht; nur kann es nicht eher geschehen, als bis ich erst verschiedene die Methodik betreffende Grundsätze werde auseinander gesetzt haben.

(Die Fortsetzung im künftigen Stücke.)

V.

Ueber das Klassensystem auf Schulen.

Unsre Schulmänner haben ziemlich übereinstimmig den Grundsatz angenommen, die Klassification der Schüler an einer Unterrichtsanstalt müsse nicht nach ihren Kenntnissen überhaupt, sondern mit Rücksicht auf die einzelnen Lectionszweige vorgenommen werden; so daß der Schüler nach der Verschiedenheit seiner Kenntnisse in besondern Theilen des Unterrichts auch an unterschiedene Klassen angewiesen werde, und nicht in einer und derselben Ordnung an allen Lectionen ohne Unterschied Antheil nehmen dürfe. Diese Einrichtung, so sehr sie sich auch auf den ersten Anblick jedermann empfiehlt, hat gleichwohl ihre schlimmen Seiten, die bisher, wie mir es scheint, nicht genug beachtet worden sind. Es sey mir erlaubt, die auf einzelne Unterrichtsfächer sich beziehenden Abtheilungen der Schüler Lectionsklassen

zu nennen, im Gegensatz der Klassen schlechthin, unter denen ich die sonst gewöhnlichen allgemeinen Abtheilungen oder Ordnungen verstehe.

Ich bemerke zuvörderst, daß der Nutzen oder die Nothwendigkeit dieser Lectionsklassen weder so groß noch so allgemein ist, als man sich gewöhnlicherweise vorzustellen scheint. „Ein junger Mensch," sagt man, „der in der Muttersprache so gute Aufsätze macht, daß er in den deutschen Stunden nach Prima gesetzt zu werden verdient, ist vielleicht im Latein zurück geblieben, und muß also in einer niedrigern Klasse das Versäumte nachholen können. Ein andrer hat in der Mathematik schnellere Fortschritte gemacht, als in der Geschichte und kann also nicht füglich an beyderley Lectionen in einer und derselben Klasse Antheil nehmen ꝛc." Allein die Ursachen von solchen Ungleichheiten sind entweder im Lehrer oder im Schüler zu suchen. Ist das erstere, liegt der Grund vom schnellern Fortrücken des Schülers in dem einen Fache und Zurückbleiben in dem andern in der verschiedenartigen Methode und Behandlungsweise der für diese Fächer arbeitenden Lehrer, so sehe ich nicht, wie diesem Uebel durch Lectionsklassen abzuhelfen ist. Es kann allerdings der Fall seyn, daß z. B. ein muntrer Knabe in den Lectionen des einen Lehrers,

der ihn zu behandeln versteht, sichtbare Fortschritte macht, während er vielleicht in den Stunden eines andern, der seiner nicht mächtig werden kann, unordentlich und nachläßig ist, und zu häufigen Klagen Veranlassung giebt. Läßt sich da wohl ein sicherer Nutzen erwarten, wenn man einen solchen Schüler in der Lectionsklasse, wo er seinem Lehrer nur zur Last fällt, zurückläßt, weil er für die nächsthöhere noch nicht hinlänglich vorbereitet ist? Läßt sich glauben, daß er im zweyten Jahre oder Semester geneigter seyn werde, den Unterricht seiner Klasse zu benutzen, und seine Pflicht zu thun, als er es in dem vorhergehenden gewesen war? Schwerlich.

Oder entspringen die ungleichen Fortschritte eines Schülers in unterschiedenen Unterrichtsfächern aus einer natürlichen Ungleichheit der Talente und Neigungen, was würde es da immer auch helfen, ihn in den Lectionen, zu welchen er weder Lust noch Anlage hätte, noch so langsam durch die verschiedenen Klassen derselben fortschreiten zu lassen? Der Fall ist überdem selten. Eine ausgezeichnete Vor- oder Abneigung gegen irgend einen der wissenschaftlichen Zweige, die zum gewöhnlichen und allgemeinen Schulunterricht gehören, eine entschiedene und besondere Anlage für dieses oder jenes Fach, sind in

diesen

diesen frühern Jahren etwas sehr ungewöhnliches. Der fähige oder fleißige Knabe thut es ohne Unterschied in allen Fächern, worin man ihn beschäftiget, den unfähigen oder nachlässigen Schülern zuvor. So hat mich wenigstens meine Erfahrung gelehrt. Ich habe immer gefunden, daß diejenigen Schüler, die sich in der lateinischen Lection auszeichnen, auch die bessern deutschen Aufsätze liefern, daß gute Rechner auch den Vortrag der Naturlehre, Geographie ꝛc. am besten fassen, und so im Gegentheil. Besondere Ungleichheiten der Art gehören unter die sehr seltnen Ausnahmen, und die Ursachen davon liegen dann gewöhnlich in Dingen, denen durch Einführung der Lectionsklassen nicht im mindesten abgeholfen wird.

Es ist also das System der Lectionsklassen wenigstens für diejenigen Schüler, die von den untersten Klassen angefangen haben, von keiner besondern Nothwendigkeit, und es läßt sich, wenn nur sonst alles in ordentlichem Gange ist, kein merklicher Uebelstand aufweisen, wenn das alle halbe oder ganze Jahre vorzunehmende Translociren der Schüler aus einer Klasse in die andere alle Lectionen ohne Unterschied gilt, und also der eintretende Tertianer, Secundaner ꝛc. an dem ganzen Unterricht dieser Klasse Antheil nimmt. Ja es ist dieß System der Lections-

klassen zu einer guten und planmäßigen Ordnung des gesammten Schulunterrichts so wenig erforderlich, daß es dieser vielmehr entgegen zu stehen scheint. Denn es ist doch billigerweise darauf zu sehen, daß der Gymnasiast seine Schulstudien gleichmäßig und in derselben Zeit absolvire. Das hindern aber die Lectionsklassen, und es kann der Fall eintreten, daß der Primaner, der seinen lateinischen Cursus geendigt hat, und sich zur academischen Laufbahn anschickt, noch den letzten Gang (vielleicht auch den vorletzten) in der Geschichte, in der Physik, Mathematik ꝛc. nicht hat mitmachen können, und also in der That keinen vollständigen Schulunterricht genossen hat.

Am zweckmäßigsten erscheint noch die Einrichtung der Lectionsklassen, wenn man auf diejenigen jungen Leute Rücksicht nimmt, die in dem Alter und mit solchen Vorkenntnissen in die Schule kommen, daß sie nicht füglich von vorn anfangen und in die unterste Klasse gesetzt werden können. Da diese Leute gewöhnlich sehr einseitig oder wenigstens nicht dem Unterrichtsplane der Schule, in welche sie eintreten, gemäß vorbereitet sind, so ist es allerdings gut, wenn sie nach dem verschiedenen Grade ihrer Kenntnisse in Rücksicht auf einzelne Fächer in verschiedene Klassen

gesetzt werden können. Unterdessen ist das doch immer nur die geringere Anzahl, und wenn sonst hinreichende und sich aufs Ganze beziehende Gründe zur Nichteinführung der Lectionsklassen da wären, so müßten sich solche Spätlinge die etwanigen übeln Folgen ihres unzeitigen Eintritts billig gefallen lassen. Wenn sie, wie das gewöhnlich der Fall ist, sich dem Studiren widmen wollen, so müssen sie in die Klasse gesetzt werden, in welche sie vermöge ihrer Vorkenntnisse in der lateinischen Sprache passen, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob sie vielleicht schon fertiger rechnen, als ihre Mitschüler, oder in der Geographie noch hinter diesen zurück sind. Es wird auch der damit verbundene Uebelstand sogar bedeutend nicht seyn, wenn man bey Anordnung des ganzen Lectionsplans darauf bedacht gewesen ist, die Unterrichtsabschnitte der verschiedenen Klassen nicht allzuabhängig von einander zu machen. Vergl. Grundlage §. 6.

Ich sagte vorhin: „wenn sonst hinreichende und auf Ganze sich beziehende Gründe zur Nichteinführung der Lectionsklassen da wären.“ Solche Gründe sind aber wirklich da; es kann diese Einrichtung, für wie nützlich man sie auch übrigens halten mag, nicht ohne sehr bedeutende Aufopferungen von andern Seiten her getroffen werden. Ich will unter mehre-

ren Betrachtungen, die sich darüber anstellen lassen, nur diejenigen herausheben, zu denen mich meine unmittelbare Erfahrung veranlaßt hat, und die mir jetzt am gegenwärtigsten sind.

Durch das System der Lectionsklassen verliert das Versetzen der Schüler einen Hauptvortheil, den man sonst davon erwarten kann, nämlich die gehörige Wirkung auf das Ehrgefühl der Schüler, und den davon herrührenden Reiz zu neuer Thätigkeit. Es hat doch offenbar seinen guten Nutzen, wenn dem Schüler die Translocation eine Sache von Wichtigkeit ist, wenn er es für ehrenvoll hält, versetzt zu werden; ja es ist eine gute methodische Maxime, diese Klassenehre, wenn ich mich des Ausdrucks bedienen darf, zu unterhalten (versteht sich bis auf eine gewisse Grenze) und bestmöglichst zu benutzen. Ich habe aber bemerkt, daß dieß Gefühl in dem Maaße schwächer wird, als man die Versetzungen auf einzelne Lectionsklassen einschränkt und gleichsam zerstückelt. Dem Schüler, der Leute aus allen Klassen und von allerley Alter und Größe neben sich sitzen sieht, und selbst in der einen Lection Secundaner, in der andern Tertianer, in einer dritten vielleicht Quartaner ist, wird allmählich der Klassenrang gleichgültig. Ueber den verschiedenen

relativen Stellen, die er einnimmt, verliert er seine absolute Stelle unter der Schüleranzahl aus dem Gesicht, und die Mannichfaltigkeit und Menge der Translocationen, die eben dieses Umstandes wegen nicht mit gehöriger Feyerlichkeit vorgenommen werden können, macht ihm das Translociren selbst unwichtig. Es ist zwar nicht die Absicht derjenigen, welche die Einführung der Lectionsklassen für nothwendig halten, damit die eigentlichen Klassen oder Ordnungen zu verdrängen; es sollen vielmehr diese erst von jenen abhängig seyn und durch sie bestimmt werden, so daß ein Schüler erst dann für einen wirklichen Quartaner, Tertianer ꝛc. gelten soll, wenn er (nach einigen) in den meisten Fächern, oder (nach andern) in gewissen Hauptlectionen z. B. dem Lateinischen diese Klasse frequentirt. Allein es bleibt doch dieß immer nur ein leerer und abstracter Titel, der nur auf den Schülerlisten vorkommt, eine Rangordnung, die sich durch kein äußeres Kennzeichen offenbaret. Die Schüler, die sich in einer Lection zusammen sehen, sind niemals eigentliche Quintaner, Quartaner ꝛc. Die Stube, in der sie zusammen kommen, gehört keiner besondern Klasse zu. Jedermann weiß, daß dergleichen Dinge von nicht geringer Wirkung auf die Einbildungskraft junger Leute sind. Kurz die Lectionsklassen zerstören die Klassen-

ordnung, und vernichten die damit verbundenen Vortheile, ohne einen sichern Ersatz dafür zu geben.

Ferner habe ich bemerkt, daß das ungleiche Fortschreiten der Schüler in Kenntnissen verschiedener Art, um dessentwillen doch die Lectionsklassen eigentlich empfohlen werden, gerade dadurch ganz vorzüglich begünstigt und befördert wird. Wo nur totale Klassenversetzungen üblich sind, da weiß und sieht der Schüler, er dürfe kein einzelnes Unterrichtsfach vernachlässigen oder hintansetzen, ohne in Gefahr zu kommen, so lange gar nicht versetzt zu werden, oder sich wenigstens eine scharfe Erinnerung zuzuziehen. Indem man aber den übeln Folgen des einseitigen Fleißes durch Lectionsklassen vorzubauen sucht, giebt man ihm dadurch nicht zu verstehen, daß man auf eine gleichmäßige Anstrengung nicht sehr rechne? Der Quartaner weiß alsdenn, er kann nach Tertia kommen, ohne in allen Stücken die gehörige Reife erlangt zu haben. Wenn ihm also z. B. die Rechenstunden oder die lateinischen Lectionen sauer werden, so wird er wenigstens in der Translocation keinen sonderlichen Sporn zu größerm Fleiße finden, denn er sieht ja aus der allgemeinen Einrichtung, daß es keine Schande ist, in einzelnen Fächern zurück

zu bleiben, und daß man für den Fall schon gesorgt hat.

Ein andrer mit den Lectionsklassen verbundener Uebelstand ist der beständige Wechsel von Lehrern und Schülern. Ein Lehrer, der z. B. den Tag über fünferley Lectionen zu geben hat, hat es mit eben so viel von einander verschiedenen Haufen von Schülern zu thun, und ein und derselbe Schüler kann sehr leicht in dem Falle seyn, täglich eben so viel Lehrer hören zu müssen, als er Unterrichtsstunden hat. Das ist nicht gut; Lehrer und Schüler lernen sich auf diese Weise einander zu wenig kennen, und ersterer kann es nie auf etwas ganzes, auf etwas allgemeines anlegen. Es kostet ihn weit mehr und oft vergebliche Mühe, seine Schüler an einen feststehenden Gang ihrer Geschäfte zu gewöhnen und einen gewissen Geist der Ordnung und des Wohlverhaltens unter ihnen einzuführen. Es ist umsonst, daß er dazu die feyerlichen Gelegenheiten, als den Antritt eines neuen Jahrs oder Schulsemesters, oder besondere Ereignisse in und außer der Schule ꝛc. benutzt; denn die wärmste Ermahnung, die er zu diesem Behuf an seine Schüler thun möchte, wirkt nicht bis auf die folgende Stunde, in welcher er schon wieder andere Menschen vor sich sieht.

So sehr es auch hiebey in einzelnen Fällen auf ein mehr oder weniger ankommen mag, so ist doch im allgemeinen so viel gewiß, daß durch die zu Lectionsklassen nothwendig gehörende Veränderlichkeit der Schüler in einer und derselben Ordnung die moralische Einwirkung des Lehrers auf seine Zöglinge sowohl als die intellectuelle und wissenschaftliche Bildung derselben ungemein erschwert wird. Was insonderheit die letztern betrift, so geht unter andern ein sehr wichtiger methodischer Vortheil dabey gänzlich verloren. Es hat nämlich seinen großen Nutzen, die Lectionen in einer und derselben Klasse so unter einander zu verbinden, daß eine die andre unterstützt, und daß z. B. die Naturhistorie mit Rücksicht auf die eben vorkommenden Gegenstände der geographischen Lection, diese wieder mit Rücksicht auf die Geschichtsstunde getrieben werde, letztere dann wieder für die schriftlichen Uebungen in der Muttersprache Stoff liefern, und die Schüler der lateinischen Klasse wieder schon in den deutschen Stunden zu grammatischen Arbeiten angeleitet und vorbereitet werden. Diese Verschmelzung der Lectionen in einander hat sichere und einleuchtende Vortheile, und findet auch selbst dann statt, wenn die Unterrichtsfächer einer Klasse unter verschiedene Lehrer vertheilt sind, kann aber, wie leicht zu sehen ist, mit der

Einrichtung der Lectionsklassen schlechterdings nicht bestehen.

Endlich ist auch das in Anschlag zu bringen, daß diejenigen Geschäfte der Lehrer und Directoren, welche die Erhaltung der äußern Ordnung und guten Polizey betreffen, durch Einführung der Lectionsklassen viel schwieriger und verwickelter werden. Ohne des alle Stunden einmal eintretenden Untereinanderlaufens der Schüler, die sammt und sonders ihre Plätze ändern, und der damit verknüpften Veranlassung zu Unordnungen, oder der unangenehmen Nothwendigkeit, in welche der Lehrer gesetzt wird, in der Behandlungsweise seiner Schüler von unterschiedenem Alter und Klassenrange gewisse Unterschiede zu machen, und anderer Inconvenienzen der Art zu erwähnen, will ich mich bloß auf einen einzigen Umstand einschränken, auf den mich die Erfahrung besonders aufmerksam gemacht hat; das ist die Anfertigung der Censurbücher. Jede gute Schule muß sich billigerweise solche allgemeine Register halten, in welche von Zeit zu Zeit Name, Alter, Klasse, Fleiß, Aufführung ꝛc. der Schüler eingetragen werden, um entweder Conduitenzettel oder Testimonia daraus zu ziehen, oder bey dem öffentlichen Examen Ge-

brauch davon zu machen, oder auch nur um der Resultate willen, die sich in Ansehung der Anstalt im allgemeinen sowohl als in Ansehung einzelner Klassen daraus ergeben. Soviel ich weiß, ist die bequemste und zweckmäßigste Einrichtung solcher Bücher, die durchaus zu dem ordentlichem Gange einer Schulanstalt erforderlich sind, noch ein unaufgelöstes Problem, und nichts erschwert die Ausführung desselben so sehr, als gerade die Lectionsklassen. Nicht nur machen diese es dem Lehrer ungemein schwierig, in seinen Lectionen die nöthigen Vermerkungen (der entschuldigten oder nicht entschuldigten Abwesenheit, der Versäumnisse oder Nachlässigkeiten, des Fleißes ꝛc.) zu machen, indem er sich für jede Lection ein besonderes Register halten muß, sondern sie machen auch das Eintragen dieser speciellen Resultate in die allgemeinen Censurbücher, wie auch diese eingerichtet seyn mögen, zu einem äußerst verwickelten, umständlichen, zeitfressenden und dabey in Ansehung des Erfolges unsichern Geschäft. Ich müßte, um das ausführlich darzuthun, zu sehr ins Detail eingehen. Für Schulmänner von Erfahrung ist das unnöthig, und für andere wäre es doch vielleicht eine vergebliche Mühe. Wer mir einen festen auf die gewöhnlichen Verhältnisse der Schulen ge-

bauten und mit dem System der Lectionsklassen bestehenden Plan zu ordentlicher Haltung gedachter Verzeichnisse aufweisen kann, der hat meine Bedenklichkeiten gehoben.

Das bisher gesagte betraf ganz allgemeine überall statt findende Uebelstände der Lectionsklassen. Es giebt aber auch mehrere Ortsverhältnisse, welche dieser Einrichtung in einzelnen Fällen bey einzelnen Schulanstalten im Wege stehen. Wenn z. B. nicht alle Lehrer einer Schule gleiche Geschicklichkeit in allen oder wenigstens in mehreren Unterrichtsfächern besitzen, so wird man genöthigt seyn, einem einzelnen Lehrer zwey oder auch wohl mehrere Klassen in demjenigem Fache anzuvertrauen, welchem er sich vorzüglich gewachsen fühlt. Es kann das auch keinesweges als ein Nothbehelf als eine Ausnahme von der Regel angesehen werden, denn, nicht zu gedenken, daß der Fall nichts weniger als selten ist, so ist, wie mich dünkt, noch gar sehr die Frage, ob nicht vielleicht eine solche Vertheilung einzelner Fächer (in allen oder mehreren Klassen) unter einzelne Lehrer an und vor sich sehr gut und zweckmäßig ist, so daß z. B. ein Mathematiker den ganzen mathematischen, der Geschichtslehrer den ganzen histori-

schen und geographischen Unterricht in allen dazu bestimmten Klassen zu besorgen hat? Diese Einrichtung mag ihre Mängel und Grenzen haben, die ich gar nicht verkenne, aber sie hat auch ihre sichern Vortheile und Vorzüge. Wenigstens ist dabey eine feste Begrenzung der Klassenpensen und überhaupt eine gewisse methodische Einheit und Harmonie am leichtesten zu erhalten. Daß aber dabey die Lectionsklassen, die immer ein gleichzeitiges Treiben eines und desselben Unterrichtstheiles in allen Klassen voraussetzen, gänzlich wegfallen müssen, versteht sich von selbst.

Solcher Localumstände giebt es noch viele andre, und jeder Schulmann, der mit den Schwierigkeiten bey der Anordnung aller Unterrichtszweige in einer Anstalt aus Erfahrung bekannt ist, wird wissen, auf wie vielerley Dinge (z. B. eine für die Lehrer bequeme Verlegung ihrer Stunden ꝛc.) da oft Rücksicht genommen werden muß, die sich mit der Einrichtung von Lectionsklassen nicht vertragen.

Ich habe mit meinen Bemerkungen keine andre Absicht gehabt, als die, einer zu einseitigen Beurtheilung unsrer Schulanstalten vorzubauen. Es

werden hie und da in pädagogischen Schriften die Schulen mit Lectionsklassen auf Unkosten und mit Herabwürdigung solcher Unterrichtsanstalten, wo man diese Einrichtung nicht hat treffen können oder wollen, angepriesen und erhoben *). Man hält es für ein ausgemachtes Zeichen einer schlechten

*) „Daß wir nicht," sagt der Herr Probst Rötger im ersten Stück des Jahrbuchs des Pädagogiums, S. 20. „wie es auf allen Stadtschulen (leider auch wohl auf manchen verbesserten!) zu geschehen pflegt, unsre Schüler ein für allemal in gewisse Klassen abtheilen, und nun den, der Primaner heißt, in allem, was er gelernt hat, oder noch lernen soll, an dem Unterrichte der ersten Klasse in allen Sprachen und Wissenschaften Theil nehmen lassen, und so mit Secundanern, Tertianern ꝛc. fortfahren — nun das wird uns ja ohnehin niemand zutrauen. Aber nicht vergeblich wird es seyn, wenn ich ausdrücklich versichere, was ich mit der strengsten Wahrheit versichern kann, daß jeder Schüler in jedem einzelnen Fache, ganz unabhängig von seiner mehrern oder mindern Geschicklichkeit in andern Schulfächern, gerade in die Klasse gesetzt wird, wohin er gehört, und jede Translocation in einem Fache gar nicht mit der Frage zusammenhängt: ob derselbe Schüler noch in Absicht andrer Sprachen und Wissenschaften aus einer vielleicht noch

Schule, wenn sie nicht Lectionsklassen hat. Das ist aber eben so schief als ungerecht geurtheilt. Es kann eine Schule vortreflich seyn ohne Lectionsklassen, und mit ihnen die größten Mängel haben. Was allenfalls dadurch erreicht werden kann, darauf wird derjenige, der eine Schule anzuordnen und zu dirigiren hat, allerdings auch sein Augenmerk richten, aber nicht als auf die einzige oder wesentlichste Bedingung einer guten Schule. Er wird nach Befinden der Umstände vielleicht einige besondre Zweige des Unterrichts, wie z. B. die griechischen, hebräischen, französischen, Schreiblectionen ꝛc. so einzurichten suchen, daß sie in den verschiedenen Klassen zu gleicher Zeit getrieben werden, weil hier von Seiten der Schüler ein gewisses Mißverhältniß ihrer Kenntnisse viel-

sehr niedrigen Klasse versetzt werden soll." Diese Nachricht stand vor einiger Zeit in der deutschen Zeitung. Da ich das besagte Pädagogium sonst nicht im mindesten kenne, so habe ich hinlängliche Ursache zu glauben, daß es wirklich verbessert und wohleingerichtet seyn mag; Allein ich bin auch überzeugt, daß diese Verbesserungen in ganz andern und wesentlicheren Dingen mögen bestanden haben, als in der Einführung von Lectionsklassen.

leicht am gewöhnlichsten ist, in andern gemeinen und ordentlichen Unterrichtstheilen aber, wie in den historischen, geographischen, arithmetischen naturhistorischen deutschen Stunden ꝛc. wird er lieber bey Lehrern und Schülern dahin arbeiten, daß sie sich alle gleichmäßig anstrengen und letztere also auch gleichmäßig fortschreiten, und so die Lectionsklassen unnöthig werden, welche ihn nur hindern, aus dem ganzen Locale höhere und sicherere Vortheile zu ziehen, als sie selbst zu gewähren im Stande sind.

VI.

Ueber die Leseübungen auf Schulen, nebst Anzeige einer neuen Sammlung von Lesematerialien.

Gute zweckmäßige Lesematerialien gehören unter die nothwendigsten Bedürfnisse der Schulen, und es ist dafür noch lange nicht hinreichend gesorgt.

Eine gewisse Fertigkeit im Lesen, mit dem rechten Tone, mit gehöriger Unterscheidung der größern und kleinern Abschnitte, der Haupt- und Nebenbegriffe u. s. w. ist schon an und vor sich eine so angenehme, nützliche und jedermann empfehlende Sache, daß Uebungen der Art nicht fleißig genug in Schulen vorgenommen werden können. Ueberdem sind Anleitungen zum Richtiglesen immer zugleich auch Anleitungen zum Richtigdenken und zum richtigen (mündlichen oder schriftlichen) Ausdruck seiner Ge-

Gedanken. Wer einen Aufsatz nicht mit Verstand lesen kann, der ist auch gewiß nicht fähig, seine eignen Gedanken zu ordnen, oder sie ordentlich vorzutragen. Ueberhaupt ist es unumgänglich nothwendig, den Schülern Muster des Vortrags vorzulegen. Das Corrigiren und Expliciren hilft wenig, wenn es nicht durch Vorhaltung guter Muster unterstützt wird. Der Lehrer lese nur in den Stylstunden wohlgearbeitete Aufsätze fleißig vor, oder lasse sie seine Schüler lesen, so werden diese von selbst sich die logischen und grammatischen Sprachgesetze zu eigen machen, und allmählich ein gewisses Gefühl des Richtigen erlangen.

Ich denke bey einer andern Gelegenheit das wie und wann und warum genauer auseinander zu setzen; für jetzt erlaube man mir als ausgemacht anzunehmen, es müsse in Schulen gelesen, viel gelesen werden.

Was soll man aber lesen? So lange man dabey nur den eben angegebenen Zweck der formellen Bildung der Urtheilskraft und des Ausdrucks beabsichtigt, ist der Inhalt der Lesestücke eine ziemlich gleichgültige Sache. Alles, was nicht über den jugendlichen Horizont hinausgeht, Fabeln, Erzählungen, Anekdoten, Gedichte, Beschreibungen, Gespräche u. s. w. alles das ist in der Hinsicht brauch-

bar. Allein ob man nicht auch gewisse materielle Zwecke mit jenen formellen Uebungen zu verbinden, und durch das Lesen eine gewisse Summe wirklicher Kenntnisse wissenschaftlicher Art im Gemüthe der jungen Leser zu fixiren trachten könne, das ist eine andere Frage, die eine weitere Erörterung verdient.

Es giebt nämlich in mehreren Wissenschaften gewisse Details, die für den mündlichen Vortrag ungemein schwer sind, und der Lectüre scheinen vorbehalten werden zu müssen. Dahin gehören z. B. naturhistorische Beschreibungen, bey denen es meistentheils gar nicht auf Entwickelung der Begriffe, sondern auf Mittheilung der dazu gehörigen Materialien und Ingredienzien, auf anschauliche Darstellung des Einzelnen ankommt. Wenn der Lehrer, der z. B. die Naturgeschichte des Bibers vortragen soll, mit den Eigenschaften dieses Thieres auch noch so bekannt ist, wenn er auch vor der Lection diesen Artikel noch einmal durchstudirt hat, so wird es ihm doch sehr schwer werden, alle die Lebensart der Biber betreffenden einzelnen Notizen in einer guten Ordnung seinen Schülern vorzutragen, ohne irgend einen zum Gemählde gehörigen Zug zu vergessen, oder ein Hysteron Proteron zu machen, und dadurch der Vollstän-

digkeit oder dem Interesse seiner Darstellung Eintrag zu thun. Man kann unmöglich beym Lehrer eine solche Stärke der Einbildungskraft oder des Gedächtnisses voraussetzen, daß er im Stande seyn sollte, alle die einzelnen Bestandtheile, aus welchen sich in seiner Seele der Begriff formirt hat, wieder einzeln herauszufinden, und sie in die Seele des Schülers zu verpflanzen. Warum sollte er also nicht lieber in solchen Fällen zum Vorlesen seine Zuflucht nehmen dürfen, und dem mündlichen Vortrage das Erklären, Wiederholen, Ausfüllen, Hervorheben der Hauptbegriffe vorbehalten?

Wollte man aber sagen, daß eine solche Vollständigkeit, ein solches Datail, unnöthig sey, und es beym Schulunterricht nur darauf ankomme, allgemeine Begriffe von den Gegenständen zu geben, so räume ich zuförderst recht gern ein, weil ich selbst aufs festeste davon überzeugt bin, daß es ein Hauptzweck alles Unterrichtens ist, die Seelen der Schüler mit Begriffen zu bereichern, und ihrem Verstande Nahrung zu geben. Allein die allgemeinen Begriffe entstehen bekanntlich immer erst aus den besondern, die abstraktern aus den concretern. So wenig Begriffe überhaupt ohne Anschauung seyn können, eben so

wenig können höhere Begriffe der niedrigern entbehren. Diese geben jenen erst Leben, Haltbarkeit und Anwendbarkeit. Man könnte die Notiz von dem Kunstfleiße der Biber allerdings sehr kurz fassen, und sagen: „der Biber gehört unter die Thiere, die in Gesellschaften bey einander leben, und sich gemeinschaftliche Wohnungen erbauen.“ Das wäre ein allgemeiner Begriff. Aber wie todt und armselig ist er nicht, wenn ich nicht dabey an alle die einzelnen Operationen dieser Geschöpfe bey ihrem Bau, an die Bäume die sie fällen, an das Mauerwerk, was sie aufführen ꝛc. denken kann! und diese besondern Notizen, wie sehr werden sie nicht wieder durch noch individuellere Züge gehoben! es ist recht gut zu wissen, daß sie Bäume fällen; aber ich möchte auch gern wissen, wie sie das anfangen, wie viel ihrer an einem Baume arbeiten, womit sie schneiden, wie lange Zeit sie dazu brauchen ꝛc. Kurz, je größer das Detail ist, desto sicherer und fruchtbarer sind die allgemeinern Begriffe, die daraus zusammengesetzt sind; und umgekehrt, je kürzer, trockner, und abgezogener der Unterricht ist, desto weniger kann man darauf rechnen, Nutzen damit zu stiften. Die Gegenstände müssen dem Knaben so sehr als möglich individualisirt werden; er muß das Thier oder die Pflanze gleichsam vor sich sehen, wie es lebt und

webt; sonst ist keine Aufmerksamkeit von seiner Seite zu erwarten, und kein Interesse möglich. Naturgeschichtslehrer von Erfahrung wissen auch, wie sehr jeder aufgeweckte Schüler (dem nicht der Mund mit Gewalt verschlossen wird) zu allerley Fragen geneigt ist, und diese Fragen betreffen immer die allerspeciellsten Notizen.

Diese Erfordernisse beym Vortrage der Naturgeschichte finden, vielleicht unter einigen Einschränkungen, auch in Ansehung der Geschichte und Erdbeschreibung statt. Zwar scheint mir hier der mündliche Vortrag in der That leichter zu seyn als dort. Historische und geographische Begriffe lassen sich leichter anschaulich machen und beybringen, als naturhistorische. Allein auch in diesen Wissenschaften wird der Lehrer beym Einzelnen und der Art es mitzutheilen nicht selten in Verlegenheit seyn. Und doch ist auch hier das Detail wesentlich und nothwendig, theils um die allgemeineren Begriffe daran zu heften, und ihnen dadurch Deutlichkeit und Festigkeit zu verschaffen, theils, um den Schüler für die Sachen zu interessiren, der nun einmal das Einzelne und Besondere am liebsten hört, theils auch, weil oftmals gerade die speciellsten Notizen diejenigen sind, die fürs Leben den meisten und unmittelbarsten

Nutzen bringen. Würde also nicht auch in diesen Fächern die Verbindung der Lectüre mit dem mündlichen Vortrage sehr anzurathen seyn? würde es nicht sehr gut und vortheilhaft seyn, wenn der Lehrer der Geschichte von Zeit zu Zeit das Leben eines merkwürdigen Mannes oder eine Darstellung irgend einer vorzüglich interessanten und lehrreichen Geschichtsscene (z. B. der Reformation, der punischen Kriege ꝛc.) oder der Lehrer der Geographie zuweilen eine zweckmäßige Reisebeschreibung, Beschreibung einer Gegend, eines Flusses, einer Nation ꝛc. vorläse, und vorlesen ließe? Es fällt in die Augen, wie sehr Lehrer und Schüler ihre Rechnung dabey finden müßten; wie sehr jenem das Lehrgeschäft dadurch erleichtert, diesem das Lernen verannehmlicht und gesichert würde; und überhaupt wie vielerley methodische Zwecke damit zu erreichen wären.

Aus diesen Betrachtungen folgt, daß Lesematerialien aller Art, insonderheit aber historischen, geographischen und naturhistorischen Inhalts, ein wirkliches Bedürfniß für Schulen sind. Und zwar ein noch immer unbefriedigtes Bedürfniß! „Aber,“ höre ich mir zurufen, „es fehlt uns doch wahrlich nicht an Lesebüchern für die Jugend! wir haben ja Sulzers Vorübungen, die recht eigentlich dazu bestimmt

sind, in Schulen gelesen zu werden! wir haben ja eine Menge großer und kleiner für Knaben und Jünglinge bestimmter Werke, die reiche und mannichfaltige Stoffe zum Lesen und Vorlesen enthalten!" Freylich Stoffe genug, bey denen es nur gerade an einem sehr wesentlichen Stücke, nämlich der zweckmäßigen Form zu fehlen pflegt.

Man wird mir zugestehen, daß bey Herbeyschaffung von Materialien der Art, vorausgesetzt, daß sie überhaupt aus derjenigen Sphäre von Gegenständen und Kenntnissen genommen sind, die für den jugendlichen Unterricht gehören, folgende besondre Rücksichten zu nehmen sind:

Erstens muß mit Sorgfalt alles vermieden werden, was vor einem Haufen junger Leute nicht füglich mündlich vorzutragen und also auch nicht vorzulesen ist. So wie sich überhaupt in Büchern manches sagen und also auch in Büchern lesen läßt, worüber man Anstand nimmt zu sprechen, so ist es auch insonderheit mit der Jugend. Es kann sich vieles für eine Privatlectüre derselben schicken, was nicht in die Schule paßt. Dahin gehören z. B. Belehrungen oder auch nur Anspielungen, den Unterschied der Geschlechter, das Fortpflanzungsgeschäft,

und damit verwandte Gegenstände, geheime Sünden und dergl. betreffend.

Ein Beyspiel: In den Sulzerschen Vorübungen, die in Schulen gelesen werden sollen, kommt unter den Naturmerkwürdigkeiten auch folgendes vor: „Was viele erwachsene Menschen vergeblich suchen möchten, und also verlernt haben, nämlich das Milchsaugen aus der Brust, das kann das Kind nach der Geburt mit großer Leichtigkeit. Und doch gehört zu dieser angebornen Fertigkeit, so leicht sie dem Säugling von statten gehet, ungemein viel Kunst. Unter so vielen möglichen Bewegungen der Lefzen, der Zunge und des Schlundes muß der Säugling gerade diejenige anwenden, welche den süßen Nahrungssaft aus der Brust herauspumpet, und den Kehldeckel herab zum Magen zwängt. Soll etwas flüssiges über den Kehldeckel herabgebracht werden, ohne daß es in die Luftröhre falle, so gehört dazu mehr Kunst, als wenn festere Speisen diesen Weg nehmen sollen. Die Zunge muß sich ganz krümmen, und über den Kehldeckel herlegen, um die Milch hinüber zu bringen. Und so müssen Muskeln in den Wangen, Lefzen, Zunge, Gaumen, Schlund, ja selbst in der Brust, am Zwergfell und an den Rippen scharf angezogen werden, und zu gleicher

Zeit auf verschiedene Weise wirken.“ Eine solche Notiz mag immerhin lehrreich seyn, und ohne Bedenklichkeit zum Lesen (für sich) gegeben werden können; aber in Schulen möchte es doch mißlich seyn, eine Beschreibung vom Säuggeschäft der Kinder vorzulesen. Was für eine Miene würden die Eltern machen, wenn der Sohn aus der Schule käme und sagte, er habe heute gelernt, wie es die Kinder machten, wenn sie die Brust nähmen! Nicht weit davon steht ein Artikel von den Geschlechtstheilen in den Blumen, wo es unter andern heißt: „der zarte Staub, womit die Kölbchen bedeckt sind, enthält den befruchtenden Saamen der Pflanzen, er ist also der männliche Theil der Blume, die Narbe empfängt diesen Saamen, und durch den Griffel wird er auf das zu befruchtende Ey, den Fruchtknoten, geleitet, hier sind also die weiblichen Theile“. Wer einen Versuch machen will, solche Stellen vorzulesen, der sehe nur dabey seinen Schülern ins Gesicht. Er wird bey den meisten Knaben eine Miene, ein Lächeln gewahr werden, was schlechterdings nicht von guter Art ist, und von gefährlichen Operationen der Einbildungskraft zeugt.

Ein zweytes Erforderniß solcher Sachen, die zum Vorlesen in Schulen bestimmt sind, ist ein ho-

her Grad von Klarheit und Deutlichkeit. Es ist zwar immer sehr gut, wenn das, was gesprochen oder geschrieben wird, recht verständlich ist; aber nirgends ist doch diese Tugend so an ihrer rechten Stelle, als bey Aufsätzen, die vorgelesen werden sollen. Wer ein Buch für sich liest, der kann bey Stellen, die ihm nicht gleich deutlich sind, länger verweilen, sie noch einmal überlesen, darüber nachdenken, und sich so am Ende wohl des Gedankens bemächtigen; aber das geht bey einer Lectüre, woran mehrere zu gleicher Zeit Antheil nehmen sollen, nicht an. Zwar kann der Lehrer zuweilen nachhelfen, hie und da einen Begriff erläutern, Lücken ergänzen u. s. w. Allein es muß dieser mündlichen Erklärung und Vervollständigung doch so wenig als möglich überlassen werden. Insonderheit wird, je mehr der Inhalt eines Lesestücks auf Beschreibung des Einzelnen, auf Detail geht, destomehr eine gewisse Vollständigkeit und Anschaulichkeit erfordert, weil es natürlicherweise dem Lehrer viel schwerer ist, das Einzelne und Besondre zu ergänzen, als unter allgemeine Begriffe zu bringen, und man ihm daher das letztere Geschäft füglicher überlassen kann, als das erstere.

Die oben angeführte Betrachtung über den Mechanismus bey dem Trinkgeschäft der Kinder giebt

zugleich ein Beyspiel einer höchst undeutlichen und unvollkommnen Darstellung. Man überlese nur das gedachte Stück noch einmal, und frage sich dann, ob das Herauspumpen des süßen Nahrungssaftes, das Herabzwängen des Kehldeckels zum Magen, das Krümmen der Zunge und Herlegen über den Kehldeckel, das Anziehen der Muskeln am Zwergfell und an den Rippen ꝛc. ob das, sage ich, klare und anschauliche Vorstellungen giebt? der Lehrer, der das erst erklären und ausfüllen wollte (und wie viele würden das im Stande seyn?), hätte so viel zu thun, daß es der Mühe nicht lohnen würde, die Beschreibung erst vorgelesen zu haben.

Die dritte Eigenschaft, welche Vorlesematerialien in vorzüglichem Grade besitzen müssen, ist Reinheit des Ausdrucks und Richtigkeit in grammatischer sowohl als logischer Hinsicht. Versündigungen der Art sind zwar überall in Jugendschriften bestmöglichst zu vermeiden, aber doch vorzüglich in denen, die in den Schulen gelesen werden sollen. Der Schüler erwartet mit Recht, daß ihm der Lehrer das beste vorlege, und ihm Muster gebe, nach welchen er sich richten könne; und der Lehrer approbirt und

stempelt gleichsam das Lesestück dadurch, daß ers öffentlich vorliest, oder vorlesen läßt. Der Knabe, der sein Kinderbuch zu Hause für sich liest, weiß, daß nicht alles darum weil es gedruckt wird, recht und gut ist; und das Fehlerhafte und Incorrecte wird ihm hier vielleicht weniger schaden, als wenn es aus dem Munde seines Lehrers kommt, oder im Lesebuche steht. Auch in dieser Hinsicht sind die Vorübungen kein sonderlich brauchbares Buch, denn es ist voll Fehler gegen die gute Schreibart. Gleich auf der ersten Seite (des zweyten Theiles, den ich eben zur Hand habe) heißt es, man theile die Erdkugel in fünf Zonen, im Sommer reifen die Felder und Baumfrüchte, die Tage und Nächte kommen in Gleichheit ꝛc. Aehnliche Sachen finden sich auf allen Seiten. Wie schlecht ausgedrückt ist nicht z. B. folgendes: „man hat Versuche gemacht, um eine Pflanze vom Getreide ansehnlich zu vermehren. Man hat die Sprößlein dieser ersten Pflanze, so wie sie hervorkommen, abgeschnitten, und auch die Sprößlein der Pflanzen, die auf jenen ersten Sprößlein gewachsen waren, abgeschnitten und verpflanzt ꝛc.“ Es kann nicht anders als schädlich seyn, so übel ausgedrückte Gedanken vorzulesen; man müßte denn davon nur Gelegenheit neh-

men wollen, die Schüler auf Fehler der Schreibart aufmerksam zu machen *).

*) „Warum werden aber hier immer nur die Vorübungen citirt?“ Darum, weil ich es einmal aufgeschlagen hatte; und dann auch allerdings, weil ich gelegentlich auf die vielen Mängel gerade dieses Buches aufmerksam machen wollte. Es muß doch in der That noch sehr an guten Lesebüchern fehlen, da man noch auf so vielen Schulen zu einer solchen geschmacklosen Sammlung von trocknen und unfruchtbaren Beschreibungen, von unbrauchbaren zum Theil läppischen nicht selten schädlichen Anekdoten, von mittelmäßigen folglich schlechten Versen ꝛc. Zuflucht nimmt! Man erlaube mir nur noch ein einziges Pröbchen herzusetzen. S. 215 (des zweyten Th. Berlin 1780) steht folgendes: „Man erzählte dem Kaiser Augustus, daß bisweilen ein Mensch vom Lande herein nach der Stadt (Rom) käme, der ihm ungemein ähnlich wäre. Augustus befahl an den Thoren, auf ihn Acht zu haben, wenn er wieder kommen würde, und ihn nach dem Pallast zu weisen. Dieses geschahe und der Kaiser fand in der That, daß sie sich wie Brüder glichen. Dieses gab ihm Anlaß, den Landmann aufzuziehen, und ihn spöttisch zu fragen: Vermuthlich ist deine Mutter ehedem oft nach der Stadt gekommen? Niemals, antwortete der andere, aber mein Vater ist oft hereingekommen.“

Wenn indessen ein Lesestück auch nicht das mindeste enthält, was auf irgend eine Weise Lehrern oder Schülern zum Anstoß gereichen könnte, wenn in Absicht auf Deutlichkeit und Correctheit auch nichts zu wünschen übrig ist, so eignet es sich doch nicht zum Vorlesen, wenn es nicht auch interessant ist. Alles Langweilige ist zu diesem Gebrauch gänzlich untauglich, möchte es auch noch so deutlich und gut geschrieben seyn. Denn die Erreichung der beym Vorlesen beabsichtigten Zwecke setzt schlechterdings von Seiten der Schüler Aufmerksamkeit voraus. Und wie läßt sich diese anders erzwingen, als durch den innern Reiz solcher Unterhaltungen? die Schüler müssen daran Freude und Vergnügen finden; sie müssen eine solche Leseübung für eine Art von Belohnung ihres Fleißes und ihrer guten Aufführung, für einen Beweis der Zufriedenheit und des Wohlwollens ihrer Lehrer halten. Dazu ist aber nöthig, daß sie in solchen Lesestunden nie lange Weile haben; sonst ist kein Nutzen dabey zu erzielen.

Es ist nicht leicht ausfindig zu machen, worin eigentlich dieses Interesse besteht. Im allgemeinen

So etwas in einem Schulbuche! Ich überlasse meinen Lesern alle weiteren Reflexionen, die sich dabey anstellen lassen.

läßt sich zwar sehr wohl einsehen, daß es dabey weniger auf den eigentlichen Inhalt des Lesestücks, als auf die Art der Darstellung und Einkleidung ankommt. Sorgfalt im Anordnen der Sachen, wegschneiden des Ueberflüßigen, und herausheben des Hauptsächlichen und Wesentlichen, hier viel Detail, um den todten Begriff zu beleben, dort Reflexionen, um die einzelnen Notizen wieder zu verallgemeinern und unter gewisse Gesichtspunkte zu bringen, eine gewisse Lebhaftigkeit des Vortrags (die aber ja nicht in Spielerey und Tändeley ausarten darf, wodurch manche Jugendschriftsteller irriger Weise den Lesestoff zu beleben glauben), viel Abwechselung und Mannichfaltigkeit, insonderheit Klarheit der Ideen, Richtigkeit, Reinheit und Simplicität der Sprache (Eigenschaften, die oben schon besonders als nothwendige Bedingungen der Lesematerialien angegeben worden sind) und dergl. mehr, machen einen Aufsatz ohnstreitig interessant. Aber in einzelnen Fällen kommt es so oft auf ein schwer abzuwiegendes mehr und weniger und auf kleine nicht wohl zu verrechnende Umstände an; auch ist auf die veränderlichen Verhältnisse des Alters, des schon erreichten Grades von Kenntnissen, der Empfänglichkeit für das Witzige oder Komische, der Fassungskraft in Beziehung auf allgemeine Begriffe ꝛc. so sehr Rücksicht

zu nehmen, daß man nicht immer zum voraus bestimmen kann, ob dieses oder jenes Lesestück für diesen oder jenen Cötus von Schülern interessant seyn werde oder nicht, und das Experiment selbst oft ganz andre Resultate giebt, als man zu finden erwartet hatte. Ich wenigstens habe mich bey meinen ersten Versuchen der Art oft getäuscht. Nicht selten merkte ich erst aus der Gleichgültigkeit und Zerstreuung, die bey einer solchen Vorlesung in der Klasse sichtbar war, daß ich übel gewählt hatte. Zuweilen war wieder die Wirkung besser, als ich mir sie vorgestellt hatte; die jungen Leute vergnügten sich an einer Lectüre, die mir ziemlich kraftlos und unbrauchbar vorgekommen war.

Dem sey indeß nun wie ihm wolle, so ist und bleibt das immer eine ausgemachte Sache, daß Lesematerialien, von welchen in der Schule Gebrauch gemacht werden soll, den größtmöglichsten Grad von Interesse für die jungen Leute haben müssen. Das ist unter allen andern die unerlaßlichste Bedingung, die wesentlichste Eigenschaft solcher Bücher, ohne welche das ganze Lesen nicht das mindeste fruchtet.

Wenn man mir die Rechtmäßigkeit dieser an Schul-Lesebücher zu machenden Anforderungen einräumt, so wird man, denk' ich, auch meine obige

Aeuße-

Aeußerung über noch immer fühlbaren Mangel an zweckmäßigen Materialien der Art nicht übereilt oder anmaßend finden. Ohne gegen die verdienstvollen Bemühungen eines Weiße, Campe, Götze, Salzmann und andrer, um Herbeyschaffung einer guten Jugendlectüre, undankbar und ungerecht zu seyn, kann man doch mit Grunde der Wahrheit behaupten, daß es dem öffentlichen Lehrer immer noch an einem hinlänglichen Vorrathe an Sachen zum Vorlesen fehlt. Die bekannten Jugendwerke jener Schriftsteller sind als Beyträge zur Hauslectüre ungemein schätzenswerth, aber nach den Bedürfnissen der Schule sind sie nicht eingerichtet. Daß aber diese Unterscheidung sehr wesentlich und nothwendig sey, glaube ich in dem Vorhergehenden hinlänglich dargethan zu haben. Lesesachen für die Schule müssen, ich wiederhole es, nicht nur mit vorzüglicher Sorgfalt gearbeitet seyn, sondern es kommt dabey auch auf eine beständige Scheidung dessen, was nöthiger und wesentlicher, und was überflüssig ist, dessen, was für die eigentlichen Lesestunden gehört, und was den Lehrstunden überlassen werden muß, was die Jugend in der Schule zu lernen hat, und was sie zu Hause am besten von selbst erlernt, kurz auf ein genaues Anpassen an alle die mannichfachen Ver-

hältnisse, die bey den gewöhnlichen Schulen vorkommen, an. Alles, was in Schulen gelesen wird, muß allerdings überhaupt eine gute Jugendlectüre seyn; aber es sind nicht umgekehrt alle gute Jugendbücher darum auch gute Schulbücher.

Diese bisher entwickelten Grundsätze sind es, die ich bey Herausgabe des Büchelchens, betitelt Lesematerialien zum Gebrauch für Schulen, welches zugleich mit diesen Beyträgen erscheint, vor Augen gehabt habe, und ich will nur noch eines und das andre, die Quellen derselben und den Gebrauch, den ich davon gemacht zu sehn wünschte, betreffend, bemerken.

Die Sammlung enthält von prosaischen Aufsätzen:

1. Reise des Herrn de Luc auf den Gletscher Buet in der Schweiz. Diese kleine Reise ist voll interessanter Naturgeschichtsnachrichten und kann sehr wohl dazu gebraucht werden, die (in den eigentlichen Unterrichtsstunden erklärten) Begriffe von der verschiedenen Beschaffenheit der Atmosphäre in verschiedenen Höhen, vom ewigen Eis und Schnee hoher Berge, vom Ursprung der ansehnlichsten Flüsse, von der Lebensart der Gemsen und Murmelthiere ꝛc. wieder aufzufrischen und zu

beleben. Es kann daher dieser Aufsatz auch nicht eher vorgelesen werden, bis schon eine Grundlage von solchen Kenntnissen da ist, also etwa Tertianern, die damit ein paar Stunden lang ungemein angenehm unterhalten werden können. Ich habe übrigens die Reisebeschreibung aus den de Lucschen Recherches sur les modifications de l'atmosphère genommen, und, wie sich von selbst versteht, vieles davon weggeschnitten und verändert, nachdem ich es für meine Zwecke für dienlich fand. Man hat zwar bereits eine deutsche Uebersetzung (Leipzig 1777), die aber eben darum, weil es nur Uebersetzung ist, nicht für die Schule paßt.

2. Capitain Bligh's unglückliche Seereise. Welcher Leser von Reisebeschreibungen hat nicht die merkwürdigen Schicksale dieses Seefahrers auf seiner Rückreise im Südmeere, die uns Herr Forster in seinem Magazin aus dem Englischen mitgetheilt hat, mit der größten Theilnahme gelesen? und warum sollten sich solche Nachrichten nicht sehr wohl zu einer eben so angenehmen als lehrreichen Schullectüre schicken? Die Veränderungen übrigens, die ich damit vorgenommen habe, und die größtentheils im Zusammenziehen des oft zu weitläuftigen oder sonst unstatthaften Details bestehen, wird man,

hoffe ich, nicht unzweckmäßig finden, so wenig wie bey dem gleich folgenden Auszuge aus

3. Alexander Falkonbridge Nachricht vom Sclavenhandel auf der Küste von Afrika, die im 12ten Bande der Sprengelschen Beyträge vorkommt.

4 — 7. Naturgeschichtsartikel. Büffon liegt dabey hauptsächlich zum Grunde. Dieses Werk enthält doch unter allen Büchern der Art bey weitem die interessantesten Beschreibungen und Darstellungen, und dient auch selbst der Jugend zu einer höchst angenehmen Lectüre. Allein für diese sind die gelehrtern Untersuchungen, so wie auch eine Menge trockner, nicht selten einseitiger, Reflexionen, mit welchen das Buch durchwebt ist, gänzlich entbehrlich. Diese habe ich weggelassen, hie und da die einzelnen Notizen in eine bequemere Ordnung gebracht, und dann auch aus neueren Naturgeschichten, insonderheit aus Götzens Fauna, das zu meinem Zwecke (des Vorlesens) Dienliche an seinem Orte eingeschaltet.

Ich habe mich oben bereits darüber erklärt, und werde es bey der ausführlicheren Untersuchung der Methodik beym Unterricht in der Naturgeschichte noch umständlicher zu thun Gelegenheit haben, was

für ein Gebrauch von solchen Naturgeschichtsmaterialien zu machen ist. Ich bemerke nur hier noch vorläufig, daß das Vorlesen derselben die weitere mündliche Explication keineswegs entbehrlich macht. Wenn z. B. der hier vorkommende Aufsatz von den Fledermäusen vorgelesen ist, so wird der Lehrer diesen oder jenen Hauptumstand, daß z. B. die Fledermaus kein Vogel ist, von dem Einfluß dieser Thiere in die allgemeine Haushaltung der Natur ꝛc. herausheben und besprechen, die merkwürdigern Species durchgehen, ihre Abweichungen unter einander und von der vorgelesenen Beschreibung angeben, Abbildungen vorzeigen, von Zeit zu Zeit recapituliren u. s. f. Kurz, es bleibt dem Lehrer genug zu thun übrig.

8. Untergang von Weggis und Plurs durch einen Bergfall. Ersteres ist aus der Etrenne helvetienne de M. Bridel ausgezogen und übersetzt, letzteres aber ein umgearbeiteter Aufsatz, der im Berlinischen Archiv der Zeit Febr. 1796 steht.

9 und 10. Ein paar Schatzgräbergeschichten, die eine aus Kleins Annalen, die andre aus den Provincialblättern.

11 und 12. Fabeln. Das Eichhörnchen ist aus dem geöfneten Schreibepult genommen, die andere ist von Lessing.

Unter den angehängten Gedichten sind 1 — 9 von v. Nicolay, 10 von Pfeffel, 11 u. 12 von Gleim, und 13 von einem Anonymen aus dem deutschen Merkur. Ich habe geglaubt, mir hie und da einige kleine Abänderungen erlauben zu dürfen. Für die Schule kann man die Sorgfalt und Genauigkeit nicht leicht zu weit treiben. Ein Gedanke, der nicht sogleich von selbst einleuchtet, eine unschickliche Anspielung, ein unpassendes Wort, ein falscher Reim, ein unrechtes Interpunctionszeichen, sind Uebelstände, mit welchen, so unbedeutend sie an und vor sich seyn mögen, Lehrer und Schüler möglichst verschont werden müssen.

Es ist also diese Sammlung zunächst und vorzüglich zum Gebrauch für den Schullehrer bestimmt, der darin nicht nur für die deutschen Stunden allerley brauchbare Stoffe zu Lese- Schreib- und Sprechübungen finden wird, sondern auch beym wissenschaftlichen Unterricht z. B. beym Vortrage der Naturgeschichte und Physik wird Gebrauch davon machen können, indem er entweder selbst vorliest, oder

einem von den Schülern das Buch in die Hände giebt, und ihn laut lesen läßt.

Ich weiß nicht, ob der bestimmte Zweck, den ich bey diesen Lesematerialien vor Augen gehabt habe, und die Art ihrer Bearbeitung mich gegen die Vorwürfe hinlänglich decken werde, welche man gewöhnlich Sammlungen der Art zu machen pflegt. So viel aber wenigstens kann ich zu meiner Rechtfertigung geltend machen, daß das Bedürfniß mich auf die Unternehmung dieser Arbeiten geführt, und meine Erfahrung ihre Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit bestätigt hat. Der Gebrauch, den ich bereits verschiedentlich davon gemacht habe (soweit es mit einem Manuscript möglich ist), und die Aufmerksamkeit, mit welcher mehr als 50 Schüler die größern und kleinern hier vorkommenden Aufsätze anhörten, die in ihrer ursprünglichen Gestalt zu diesem Zwecke größtentheils ganz unbrauchbar waren, läßt mich glauben, daß ein solches Magazin bearbeiteter Lesestoffe, wie ich es hier angefangen habe, von denjenigen, für welche sie bestimmt sind, nicht als etwas überflüßiges verschmäht werden möchte. So wie der Vorrath größer und vollständiger wird, und mehr Versuche damit angestellt werden können, so wird sich auch mit mehr Bestimmtheit angeben

lassen, wenn und wie jeder Aufsatz zu brauchen, und wie alles nach Klassen, Gängen, Lectionen ꝛc. zu vertheilen sey, um alle dabey beabsichtigten Zwecke zu erreichen. Ich bemerke nur noch, daß die Anmerkungen, die sich hie und da unter dem Text befinden, nur für den Lehrer bestimmt sind, und nicht brauchen mitgelesen zu werden.

VII.

Warum wird in der Grammatik gewöhnlich der Artikel vom Pronomen getrennt?

Das Pronomen soll das Substantiv vertreten, und der Abwechselung wegen erfunden worden seyn. Es ist unbegreiflich, wie eine so auffallend falsche Definition, deren Fehler auch von mehr als einem gründlichen Sprachforscher längst aufgedeckt worden, in den Lehrbüchern der Grammatik sich noch bisher immer hat erhalten können. Wenn es auch wahr ist, daß beym grammatischen Unterricht es weniger auf Analyse der Begriffe als auf Vorlegung vieler Beyspiele ankommt, so ist doch darum die Beschaffenheit der Erklärungen keine gleichgültige Sache. Unrichtige Definitionen veranlassen oft fehlerhafte oder doch unbequeme Eintheilungen und Regeln, und sind einer guten Lehrmethode allemal hinderlich.

Das Pronomen hat offenbar eine höhere und nützlichere Function, als die, der Bequemlichkeit

zu dienen, und das öftere Wiederholen eines und desselben Substantivs unnöthig zu machen. Mag es indessen nebenbey immer auch diesen Dienst leisten, und das Amt eines Vice-Substantivs verwalten, sein Hauptcharakter ist, wie mich dünkt, der, daß es das Substantiv individualisirt. Zwar sollen eigentlich die Nomina propria dazu dienen, die Individuen zu bezeichnen, aber sie sind dazu nur bis auf eine gewisse Grenze brauchbar, indem sie sich gar zu leicht in appellativa verwandeln, und daher immer, auch schon wegen des oft eintretenden Gleichlautens mehrerer eigenthümlichen Namen, eine größere oder kleinere Zweydeutigkeit in Ansehung der Individualität übrig lassen. Ueberdem können unter der unendlichen Menge von Gegenständen natürlicherweise nur sehr wenige durch eigenthümliche Namen ausgezeichnet werden, und es sind also gewisse allgemeine auf die Individualität sich beziehende Zeichen immer noch erforderlich. Die Adjectiven sind auch nicht geschickt, die Substantiven in dieser Rücksicht zu bestimmen; denn so viel Adjectiven ich auch einem Substantiv beylegen möchte, so wird dieß immer aus seinem Zustande der Allgemeinheit nicht herausgebracht. Aber durch Pronomina werden Vorstellungen von einzelnen Gegenständen im Gemüthe erweckt. In den Wor-

ten: „ich habe dich bey ihm gesehen," denkt man bey ich an das Individuum, welches eben redet, bey dich, an dasjenige, welches angeredet wird, und bey ihm an das, wovon eben erst die Rede gewesen ist. So ists auch mit dieser, jener, derjenige, welcher ꝛc. welche Worte sich alle auf die Individualität beziehen, um diese zu bestimmen, oder auch anzudeuten, daß sie nicht bestimmt werden soll, wie in den Worten einige, jeder, keiner ꝛc. Wenn also der sehr verdiente Herr Rector Scheller glaubt, daß in dem von ihm citirten Beyspiele „Cicero versprach dem Atticus, daß er zu ihm kommen würde" die Worte er und ihm darum gesetzt werden, weil es ekelhaft klingen würde „Cicero versprach dem Atticus, daß Cicero zum Atticus kommen würde," so ist das meiner Meinung nach ganz irrig. Es kommt hier nicht auf Hebung eines Uebelklanges sondern einer Zweydeutigkeit und Unbestimmtheit an. Im letzterwähnten Falle würde es nämlich zweifelhaft seyn, ob auch von demselben Cicero, von demselben Atticus die Rede wäre; dieser Zweifel wird gänzlich durch die Pronomina er ihm gehoben, die gerade das andeuten, daß von dem eben erwähnten Gegenstande die Rede ist.

Wenn ich nun diesem Begriffe gemäß die gewöhnlichen Verzeichnisse der Pronominum durchlaufe; so finde ich von der einen Seite Wörter darunter, die nicht dahin zu gehören scheinen; von der andern vermisse ich solche, die ein vollkommenes Recht haben, darunter aufgenommen zu werden. Zu jenen gehören vornämlich die sogenannten Pronomina possessiva. Mit welchem Rechte können meus, tuus etc. unter die Pronomina gezählt werden? meus liber ist ein Buch, was mir gehört; diese Eigenschaft des mir gehörens kann aber vielen Büchern ja unendlich viel andern Sachen zukommen, und es sind also die Worte meus, tuus etc. nicht Bestimmungen, die sich auf die Individualität beziehen, folglich nicht Pronomina. Auch selbst nach dem gemeinen Begriffe der Pronominum (als Stellvertreter der Substantiven) sind sie es nicht; denn sie stehen ja bey (und nicht statt) ihren Substantiven; und daß sie manchmal auch ohne ein ausdrückliches Substantivum stehen, haben sie mit allen andern Adjectiven gemein. Freylich nehmen sie ihren Ursprung von Pronominibus; treten aber deßhalb mit eben so wenig Recht unter die Pronomina, als Vratislavienſis deßhalb, weil es von Vratislavia formirt ist, zu einem Substantiv, oder hodiernus zu einem Adverb wird, weil es von hodie herkommt.

Dagegen sind uter, alter, neuter, ullus, nullus, alius, tot, quot, und andre dieser von den Adjectiven schon durch die abweichende Declinationsform unterschiedene Wörter, ferner auch alle Cardinalia, nach meinem Erachten wahre Pronomina.

Dergleichen grammatische Grenzstreitigkeiten sind freylich immer von sehr mißlicher Art, und schwer ganz aufs Reine zu bringen, weil die Begriffe gewöhnlich durch unmerkliche Schattirungen in einander fließen, und die Scheidungen daher oft sehr subtil ausfallen. Auch will ich auf der Aufnahme gedachter Wörter so wenig wie auf der Vertreibung der Pronominum possessivorum aus ihrem verjährten Besitze hartnäckig bestehen, wenn ich dafür nur einige Nachgiebigkeit oder vielmehr Gerechtigkeit gegen ein gewisses Wörtchen erlangen kann, welches auf eine Stelle unter den Pronominibus in der That den gegründetsten Anspruch machen kann. Das ist der Artikel.

Im Deutschen giebt es, wie unsre Grammatiker sagen, zwey Artikel, der, die, das, und ein, eine, ein. Dieses letztere Wörtchen hat eigentlich zwey Functionen: einmal dient es als Zahlwort, und in dieser Eigenschaft habe ich schon vorhin beyläufig für seine Gerechtsame gesprochen; das zweyte

(mit dem ersten sehr zusammenhängende) Amt desselben ist, eine gewisse Art der Unbestimmtheit (in Ansehung der Individualität) anzudeuten. Da nun die Pronomina diese Bestimmung der Individualität zum Hauptzweck haben, so muß ein Wörtchen ja wohl dazu gerechnet werden, welches aussagt, daß eine solche Bestimmtheit nicht statt finden soll. Was nun den andern Artikel, der, die, das, betrift, so erhellt die Richtigkeit seiner Ansprüche aus seiner Form sowohl als aus seiner Bedeutung. Jene kommt unter den anerkannten Pronominibus in der That mehr als einmal vor. Der, die, das ist nach Adelung bald ein determinatives bald ein demonstratives bald ein relatives Pronomen, und hilft überdem bekanntermaßen mancherley zusammengesetzte Pronomina bilden, wie z. B. derselbe, derjenige ꝛc. Was die Bedeutung betrift, so erweckt der Artikel in uns die Idee von einer gewissen Bestimmtheit des Substantivs, vor welchem er sich befindet, gerade so wie die andern Pronomina, dieser, derselbe, welches ꝛc. von denen er nur specifisch durch die besondre Art seines Bestimmens verschieden ist, so wie es auch diese unter sich sind. Ich gestehe also, daß ich schlechterdings keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem Artikel und dem Pronomen zu finden weiß. Was man vom Artikel

sagt, und sagen kann, paßt immer auch auf das Pronomen, und umgekehrt, die Definitionen der Pronominum umfassen auch die Artikel. Adelung z. B. sagt, „daß die Artikel dem Substantiv ihre Selbstständigkeit wiedergeben, oder bestimmen, welches oder wieviel der Redende von der ganzen Gattung meinet.“ Wenn ich nun sage: ich bin bey jenem, bey demselben Hause wieder vorüber gegangen, wird durch das Wort jenem, demselben nicht auch bestimmt, welches Haus? geht da nicht auch ein Heraushebeu aus der Gattung vor? Diese Definition paßt also auch auf die Pronomina. Die Erklärung dieser letzteren scheint zwar nicht umgekehrt auch auf die Artikel angewandt werden zu können; denn nach gedachter Grammatik „bestimmen die Pronomina die zufälligen und veränderlichen Umstände der Person und des Ortes.“ Allein diese Erklärung ist offenbar zu enge, und bezieht sich nur auf die personalia und demonstrativa. Person und Ort sind individuelle Charaktere, und wenn man daher die Definition genauer beleuchtet, und gehörig erweitert, so sagt sie von den Pronominibus aus, daß sie auf die Individualität gehen, d. i. „den Substantiven ihre Selbstständigkeit wiedergeben, oder bestimmen, welches der Redende von der ganzen Gattung meint“ wie oben von den Artikeln.

Diese Trennung der Artikel von den Pronominibus ist also gewaltsam und übelgegründet, und würde höchstens zu entschuldigen seyn, wenn irgend ein Vortheil für die Methode dabey erzielt, und irgend eine Regel erspart oder erleichtert werden könnte. Aber das ist so wenig der Fall, daß vielmehr gerade in der Erleichterung der Methode ein Hauptgrund liegt, gedachte Grenzberichtigung vorzunehmen. Ueberhaupt können unrichtige Definitionen oder falsche Anordnungen, es sey im Zusammennehmen dessen, was nicht zusammen gehört *), oder im Trennen dessen, was nicht trennbar ist, wohl nie anders als der Methode Eintrag thun und das Er-

*) Wie z. B. das Zusammenbegreifen der Substantiven und Adjectiven unter dem gemeinschaftlichen Titel Nomen, eine Verallgemeinerung, die eben so unnöthig als ungegründet ist. Substantiven und Adjectiven sind doch wohl eben so wesentlich von einander unterschieden, als Adjectiven und Pronomina, Präpositionen und Conjunctionen ꝛc. Wollte man aber nun durchaus alles das, was die Substantiven bestimmt, mit letzteren in eine Klasse werfen, so müßten auch die Pronomina und Präpositionen als Nomina betrachtet werden, weil beyde das Substantiv bestimmen, jene in Ansehung seiner Individualität, diese in Ansehung seines Verhältnisses.

Erlernen erschweren. Wie sehr diese allgemeine Bemerkung auch in dem besondern Falle, von dem hier die Rede ist, statt finde, beweiset das Capitel vom Artikel in unsern gemeinen französischen Sprachlehren. Wie sauer wird nicht gleich dieser gewöhnlich erste Schritt dem Anfänger gemacht! Welch eine Menge von Unterschieden, Fällen, Regeln! In den Ausdrücken: c'est un présent de mon pere, l'ingratitude d'un fils, la tendresse de la mere, je bois de la bierre, die einander doch so ähnlich sind, wie ein Ey dem andern, muß der arme Schüler viererley Artikel herausfinden, und sich allerley Regeln darüber merken! Einige Grammatiker lassen den unbestimmten (de u. à), andre auch noch den Einheitsartikel (un, une) weg, um die Sache leichter zu machen. Wailly hat gar nur einen (le, la); aber auch das ist noch zu viel; le, la, un, une sind Pronomina, de u. à Präpositionen, die gewisse Verhältnisse ausdrücken, welche wir oft ohne Präpositionen durch unsre bloßen Casus andeuten. Jenes (daß le, un Pronomia sind) glaube ich oben dargethan zu haben; denn die dort über die deutschen Artikel gemachten Bemerkungen gelten auch für die französischen. Daß aber de u. à Präpositionen sind, bedarf kaum eines Beweises. So wenig unser von, zu, mit und ähnliche Präpositionen

darum diesen Charakter als Präpositionen verlieren können, weil die Verhältnisse, die sie ausdrücken, gewöhnlicherweise im Lateinischen durch den bloßen Genitiv, Dativ, Ablativ ꝛc. angedeutet werden, eben so wenig kann der Umstand, daß die französischen Partikeln de u. à oftmals bloße Casuszeichen sind, uns berechtigen, sie aus der Klasse der Präpositionen zu verweisen. Eigentliche Casus hat die französische Sprache nicht, wie alle guten Grammatiker dieser Nation einstimmig darthun *). Es werden vielmehr die in andern Sprachen durch Casus oder Endigungen der Substantiven angedeuteten Verhältnisse allemal durch Präpositionen ausgedrückt.

Wie sehr aber dadurch, daß diese theils unter die Pronomina, theils unter die Präpositionen gehörigen und als solche zu behandelnden Ausdrücke unter eine eigne Wortklasse gebracht, unter einen besondern Namen zusammengefaßt und besondern Regeln unterworfen werden, das Erlernen der gram-

*) Zum Beyspiel du Marsay, d' Olivet, Beauzée, die ich aus der Ursache besonders nenne, weil diese philosophischen Sprachforscher auch mehr oder weniger deutliche und lehrreiche Winke über die eigentliche Natur und Beschaffenheit des sogenannten Artikels gegeben haben.

matischen Anfangsgründe erschwert wird, ist leicht darzuthun. In Zusammensetzungen wie les ennemis de Fréderic le grand oder j'obéis au commandement le plus juste muß der an Artikel und Declination gewöhnte Schüler es sonderbar finden, daß die Adjectiven nicht in einerley Casu mit ihren Substantiven stehen; de Fréderic ist der Genitiv, au commandement der Dativ; sollte es also nicht heißen du grand, au plus juste? Wenn der Schüler hier eine Sonderbarkeit findet, so ist das wenigstens nicht inconsequent, und wenn er beym Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische in solchen Fällen Fehler macht, und Friedrichs des großen übersetzt mit de Fréderic du grand, so ist das eine Folge der Artikeltheorie. Wie viel natürlicher und begreiflicher ist es nicht, de u. à (aus dem aux) für das zu nehmen, was sie wirklich sind, Präpositionen, wobey die ganze Schwierigkeit wegfällt, indem eine Wiederholung dieser Präpositionen bey den Adjectiven ganz unnöthig und unstatthaft ist. In dem Satze: le Rhinocéros mange du foin, de la paille, des fruits etc. et généralement de tout ce qu'on lui donne, sind nach der gemeinen Lehre die Ausdrücke du foin, de la paille, des fruits Accusativen mit dem sogenannten partitiven Artikel, de tout ce aber ist der Ablativ mit dem unbestimmten

Artikel. Welch eine wunderliche Abweichung in Ansehung des Casus und der Artikel! aber wozu auch das? wenn dem Anfänger nur die eigentliche Bedeutung der Präposition de gehörig auseinander gesetzt wird, so ist das vollkommen hinreichend, um jene Ausdrücke zu fassen, und selbst sehr natürlich zu finden, auch beym Französisch schreiben oder sprechen gelegentlich Gebrauch davon zu machen. Die Präpositionen à coté, près, audessus etc. regieren, wie es gewöhnlich heißt, einen Genitiv. Ist es nicht der Sache viel gemäßer und zugleich faßlicher, zu sagen, à coté, près etc. die an und vor sich nur adverbialische Ausdrücke sind, werden durch das Hinzukommen des de zu Präpositionen, so ungefähr wie après, puis etc. Conjunctionen formiren, wenn sie mit que verbunden werden? Die Artikeltheorie führt ferner auf eine Menge von Unterscheidungen, die eben so fein und schwer als unnöthig und unfruchtbar sind. Wenn der Schüler liest de deux cotés oder la fête de demain, so muß er erst überlegen, ob das der Genitiv oder Ablativ ist, eine höchst unnütze Unterscheidung, die noch dazu Bekanntschaft mit der lateinischen Grammatik voraussetzt, um nur verstanden werden zu können. In den Ausdrücken un livre de prières und une livre de poudre sollen zweyerley Artikel vorkommen, dort der unbestimmte

hier der partitive. Ich seh' indeß darin keinen andern Unterschied als den des Verhältnisses, welches durch die Präposition ausgedrückt wird. Wollte man aber alle diese verschiedenen Beziehungen der Präpositionen einzeln aufsuchen, und jede durch einen besondern Kunstausdruck andeuten, so würde der Distinctionen und Regeln kein Ende seyn. Unterdeß ist doch in den angegebenen Beyspielen ein wirklicher Unterschied da. In folgenden ist er ganz leer und eingebildet: je vous donnerai de bonnes nouvelles (Articul. partitivus) und je vous donnerai de mes nouvelles (Art. indefin.); oder à l' occasion (Art. definit.) und à cett' occasion (Art. indefin.). Was wird denn hier durch die Namen des bestimmten, unbestimmten, partitiven Artikels bezeichnet? de und à haben in den beyden Beyspielen völlig gleiche Kraft und Bedeutung, und alles, was sich unterscheiden läßt, besteht in dem Unterschiede der Adjectiven bonnes und mes und der Pronominum la und cette. Kann es wohl zweckmäßig seyn, so auffallend ähnliche Ausdrücke von einander zu trennen, und unter verschiedene Categorien zu bringen? und kann eine Methode, die dergleichen unfruchtbare Distinctionen zum Grunde legt, für die einfachere und kürzere gelten? In dem Satze: j'étois la cause de tous les malheurs etc. veran-

lassen, die ausgezeichneten Wörtchen nicht weniger als drey grammatische Regeln. Tout, sagt man, wenn es ein Pronomen conjunctivum ist oder adjectivisch steht, wird 1) declinirt und zwar mit dem unbestimmten Artikel; 2) muß alsdenn das dazu gehörige Substantiv den bestimmten Artikel erhalten, und dieser bestimmte Artikel bleibt 3) durch alle Casus unverändert. Welch ein fremdartiges und auffallendes Ansehn bekommt nicht durch diese zweyerley Artikel, wovon der eine declinirt wird, der andre nicht, ein Ausdruck, der an und vor sich so begreiflich und natürlich ist, daß er gar keiner besondern Bemerkung bedarf, und den nicht präoccupirten Schüler höchstens zu der Frage veranlassen wird, warum les hinter tous steht, wobey ihn der Lehrer nur auf die Analogie des deutschen und der andern Pronominum (z. B. de tous ces malheurs) aufmerksam zu machen braucht. Ueberhaupt führt das System der Artikel gar zu sehr von der wahren Analogie ab, die überall in der Grammatik eine Sache von großer Wichtigkeit ist. Man giebt sich z. B. in den Büchern dieser Art viel Mühe, alle Functionen der Artikel, besonders des bestimmten, aufzusuchen. Das ist großentheils eine sehr undankbare und unnütze Arbeit, die indeß immer doch um sehr vieles erleichtert und auch fruchtbarer werden würde,

wenn man diesen sogenannten bestimmten Artikel an seinen wahren Platz brächte, und mit den andern Pronominibus vergliche. Viele ihn betreffenden Regeln gelten auch für diese, und erhalten durch diese Aufklärung, und so umgekehrt.

Es ist leicht glaublich, daß ich die Beyspiele besser hätte wählen können, und daß mir jeder aufmerksame und nachdenkende französische Sprachlehrer mehrere und auffallendere Fälle der Art hätte an die Hand geben können, auf welche er beym Unterrichten gestoßen seyn mag. Unterdeß kann das Gesagte zu meinem Zwecke hinreichen, der bloß darin bestand, an einigen Beyspielen zu zeigen, daß die Artikeltheorie auch auf mancherley Unbequemlichkeiten in Absicht der Methode führt, und daß hier wie überall die richtigere Darstellungsart auch die leichtere und bequemere für die Praxis ist.

Da ich übrigens mit diesen Bemerkungen keinesweges eine vollständige Entwickelung der Lehre vom Pronomen, sondern nur die Begründung und Rechtfertigung oben stehender methodischen Anfrage an Sprachlehrer beabsichtigt habe, so gehört auch eine weitere Prüfung der von verschiedenen Grammatikern gegebenen verschiedenen Definitionen vom Pro-

nomen*) und vom Artikel nicht hieher. Wie man auch den Begriff des Pronomens fassen und in Wor-

*) Einige, zum Beyspiel, schränken diesen Begriff so ein, daß nur die persönlichen Pronomina ich, du, er darunter zu stehen kommen. Beauzée (in seiner Grammaire générale) ist, so viel ich weiß, der Urheber dieses Systems; wenigstens hat er es am umständlichsten erörtert. Die Pronomina hic, is, ille, alter, unus etc. bringt er unter dem Namen Artikel als eine besondere Abtheilung unter die Adjectiven, weil sie sich wie diese auf Substantiven beziehen. An und vor sich ist es freylich jedem Grammatiker, so wie jedem Systematiker überhaupt, erlaubt, seine Definitionen zu fassen, wie er es für gut findet. Wenn er ihnen in der Anwendung nur getreu bleibt, und consequent ist, so kann er nicht in Anspruch genommen werden. Allein es wird doch immer dasjenige System den Vorzug behalten, was sich auf Aehnlichkeiten oder Unterschiede gründet, die leicht aufzufassen sind, die das Erlernen der Anfangsgründe erleichtern, und die — worauf man allerdings auch Rücksicht zu nehmen hat — bereits bekannt und aufgenommen sind. Von der Art ist nun aber nach meinem Erachten das Beauzeesche System nicht. Die von ihm sogenannten Artikel haben freylich mit den Adjectiven einige Aehnlichkeit und lassen sich allerdings mit diesen unter einen und denselben Begriff

ten ausdrücken mag, oder nach welchen Grundsätzen man immer bey Abtheilung der Redetheile verfahren

bringen. Allein es fällt doch auch wieder von der andern Seite sehr schwer, sie von den persönlichen Pronominibus abzusondern, und die Ausdrücke er und der, oder me, te, und le, ce, oder mihi, tibi, und ei, ipsi etc. unter verschiedene Redetheile zu ordnen. Die in allen Sprachen übereinstimmende Form der von B. sogenannten Pronominum und Artikel scheint doch in der That anzudeuten, daß ebengedachte Trennung wenigstens dem allgemeinen Gefühle nicht gemäß ist. Ueberdem ist der Umstand, daß ein Theil der Pronominum mit Substantiven verbunden wird, ein andrer nicht, nicht einmal hinreichend, um die von B. unternommenen Theilungen vollkommen zu rechtfertigen. Denn die von ihm unter die Adjectiven gezählten Pronomina oder Artikel (unter welchen übrigens auch der sonst eigentlich sogenannte Artikel seine ihm allerdings zukommende Stelle erhält) unterscheiden sich doch immer von den andern Adjectiven dadurch, daß sie viel häufiger als diese ohne Substantiven stehen, wie es auch ihre Natur mit sich bringt; ja einige davon sind sehr selten mit Substantiven unmittelbar verbunden (wie qui, quae, quod), andre niemals (wie quid), und nähern sich also auch von dieser Seite den persönlichen Pronominibus. Es ist allerdings eben so methodisch

mag, so werden doch immer, wie es scheint, die Wörtchen der und ein ihren Platz unter den analogen Ausdrücken dieser, jener, welcher, einige, zwey, drey ꝛc. erhalten müssen. Sollte ich indeß einen haltbaren Grund für das gewöhnliche System übersehen haben, so erwarte ich darüber Belehrung.

gut, als systematisch richtig, die Pronomina in zwey Unterabtheilungen zu bringen, je nachdem sie mit Substantiven verbunden seyn können oder nicht, aber man lasse übrigens ihren gemeinschaftlichen Charakter unangetastet.

Druckfehler zu den Beyträgen.

S. 26 Z. 11 l. Verhältniß st. Verzeichniß
- 48 - 3 l. Sprech- st. Sprach-
- 91 - 7 l. in besondere st. insbesondere
- 136 - 9 l. letztere st. letztern

S

W 7606
(114)

AB: W 7606
(114.)

Ga 45 V

Vd 18 2DA

Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt
urn:nbn:de:gbv:3:1-741890-p0199-3

ä g e

i f

r i c h t s.

Etzler,

eth = Gymnasium

ü ck.

dem jüngern,

Farbkarte #13
B.I.G.
Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black
Inches Centimetres
Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt
urn:nbn:de:gbv:3:1-741890-p0201-6
DFG