

U e b e r
die Muttersprache als Unterrichtsgegenstand,

von
Friedrich Schaub.

Einladungsschrift

zu der
auf den 28ten, 29ten und 30ten März festgesetzten

Prüfung der Schüler

des

Königlichen Friedrichsgymnasiums.



Breslau, 1825.

gedruckt bei Graß, Barth und Comp.

INES. (1825)

Die nachstehende Abhandlung ist bereits im vorigen Jahre geschrieben und in der hiesigen philomathischen Gesellschaft vorgelesen worden. Der Verfasser benutzte sie für den gegenwärtigen Zweck, theils weil es ihm wichtig scheint, den behandelten Gegenstand zur öffentlichen Sprache zu bringen, theils weil ihm zur Bearbeitung eines neuen Gegenstandes die Zeit mangelte, da er von der Verordnung des hohen Ministeriums, welche ihn für das diesjährige Programm die Abhandlung zu liefern verpflichtet, erst den 8. Februar amtlich in Kenntniß gesetzt wurde.

Zu den wesentlichen Veränderungen, welche seit etwa einem Jahrzehend der Lehrplan für Gymnasien erfahren hat, gehört besonders die Erweiterung des Unterrichts in der Muttersprache, und außer der Mathematik giebt es keinen Lehrgegenstand, dessen Beachtung in solchem Grade zugenommen hat. In den untern Klassen ist die Zahl der Lehrstunden verdreifacht, in den mittleren verdoppelt, und in den oberen wird nicht mehr ausschließlich Rhetorik und Poetik, sondern deutsche Sprache gelehrt. Gewandheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck ist der Hauptzweck, den man erst ebt und durch grammatischen Unterricht, Lesung deutscher Schriftwerke, Deklamationen und Stylübungen zu erreichen sucht. Allein je mehr der vorgesezte Zweck die allgemeine Billigung in Anspruch nimmt, um so nöthiger erscheint die Begründung des angewendeten Verfahrens; denn es dürfte wohl nicht ohne Grund befremden, daß man hier die nämlichen Mittel, wie bei der Erlernung fremder Sprachen, gebraucht, da doch die Muttersprache schon durch ihre Benennung sich als etwas von jenen sehr verschiedenes ankündigt, und diese Verschiedenheit in der Art, wie sie erlernt wird, noch viel bestimmter sich ausdrückt. Eine gründliche Beurtheilung des beobachteten Verfahrens ist aber nur dann möglich, wenn zuvor die Frage, ob es denn überhaupt nothwendig sey, daß eine Sprache, die man in der Jugend von selbst erlerne, zum Gegenstand des Schulunterrichts gemacht werde, genügend beantwortet ist; denn nur so kann der richtige Standpunkt für die Beurtheilung der Methode gewonnen werden.

Bei der Beantwortung dieser Frage darf das Urtheil eines Mannes, den Deutschland zu den vorzüglichsten Sprachforschern zählt, nicht unberücksichtigt bleiben. J. Grimm erklärt in der Vorrede zur ersten Ausgabe seiner deutschen Grammatik den Unterricht in der Muttersprache geradezu für schädlich, nennt ihn eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wiederauferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Dieser Unterricht störe die freie Entfaltung des Sprachvermögens. Mit der Muttermilch flöße uns die Natur die Rede ein und lasse

sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen. Die Sprache sey gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewusstes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanze und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimme. Ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum könne unmöglich durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister geleitet und gefördert werden. Wahre Dichter wußten, ohne Grammatiken zu Rathe zu ziehen, über Stoff, Geist und Regeln der Sprache ganz anders zu gebieten, als Grammatiker und Wörterbuchmacher. Vor sechshundert Jahren habe jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt wurden, verstanden ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bildeten, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfinde. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht wisse, d. h. ungelehrt, könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. — In der Vorrede zur neuen Ausgabe beschränkt er zwar diese Behauptungen, indem er erklärt, er habe nur den fast sinnlosen Elementarunterricht angegriffen, ohne vernünftige Anwendung deutscher Grammatik in höheren Klassen zu verreden; erinnert aber an das Verfahren, welches verschwiferte, an practischem Gefühl uns so oft überlegene Völker, Engländer, Holländer, Dänen und Schweden rücksichtlich des Unterrichts in der angeborenen, einheimischen Sprache beobachteten. Er scheint also der Hauptsache nach seine frühere Meinung beibehalten zu haben.

Es sind, wie das Gesagte lehrt, besonders zwei Gründe, die Grimm gegen den Unterricht der Muttersprache geltend macht; der eine, daß dadurch die freie Entfaltung des Sprachvermögens gestört werde; der andere, daß die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfinde. So viel ist gewiß, daß die Schulen, wenn sich auch nur einer von diesen Gründen bei der Untersuchung bestätigt fände, den Vorwurf eines irrigen Verfahrens nicht von sich abweisen könnten; denn was sie auch von formeller Bildung, die dieser Unterricht ebenfalls bezwecke, anführen möchten, immer würden sie doch eingestehen müssen, daß eine solche niemals auf Kosten einer natürlichen Kraft des Geistes befördert werden dürfe, so wie sie auch schwerlich gegründete Einwendung gegen den Grundsatz machen könnten, daß Schulen jeden Lehrgegenstand sub- und objectiv zugleich gebrauchen müssen; ein Grundsatz, nach

welchem die sogenannten Verstandesübungen mit vollem Recht aus dem Lehrplan entfernt sind. Soll also der Unterricht in der Muttersprache mit Recht beibehalten werden, so muß bewiesen werden können, daß er die freie Entwicklung des Sprachvermögens nicht nur nicht unterdrücke, sondern fördere; es müssen Grimms Behauptungen entkräftet werden. Betrachten wir diese daher näher. Was zuvörderst seine Sprachansicht anlangt, so möchten gegen diese wohl schwerlich erhebliche Einwendungen vorgebracht werden können. Sie ist das Ergebnis, zu dem ein Jeder gelangt, der den Sprachentwicklungsgang, wie er bei Kindern vor sich geht, mit Aufmerksamkeit beobachtet. Noch ehe das Kind spricht, versteht es unsre Sprache; es fängt dann an, sie selber zu reden, und gelangt bald darin zur Fertigkeit, ohne daß wir über das „Wie“ auch nur die mindeste Aufklärung zu geben vermögen. Denn wer lehrt den Gebrauch der Sprechwerkzeuge, wer die künstlichen Biegungen der Wörter und Sätze, wer den Sinn und die Bedeutung derselben? Und finden wir nicht oft schon bei kleinen Kindern hierin eine bewundernswerthe Fertigkeit? Wollen wir sagen, die Eltern und die Uebrigen, die in der Umgebung des Kindes sind, seyen dessen Lehrer? Allerdings ist diesen ein nothwendiger Einfluß zuzuschreiben; denn nimmermehr würde das Kind zu sprechen anfangen, wenn es bloß unter stummen Menschen oder in der Einsamkeit lebte; allein ist hierdurch das Wunder geringer? Die Bedingung wissen wir, unter welcher allein die Wirkung erfolgen kann; aber das Wie ist gleich räthselhaft. Daß hier, wenn auch keine verschiedene, doch eine größere, stärkere Kraft thätig seyn müsse, als beim Erlernen einer fremden Sprache, ist außer Zweifel, sowohl wegen der größeren extensiven, als insbesondere der intensiven Wirkung halber, die wir wahrnehmen. Während die fremde Sprache langsam vom Verstande begriffen, dem Gedächtnisse nur mühsam eingeprägt wird, und ihre Ausübung nie ohne bedeutende geistige, zuweilen selbst körperliche Anstrengung möglich ist: flößt sich die Muttersprache dem Kinde wie von selbst ein, geht ins Gefühl über und empfängt in diesem wurzelnd ein eigenthümliches Daseyn und Leben. Während in jener durch Fleiß und Uebung höchstens nur eine mechanische Geläufigkeit und Gewandheit erreicht wird, die doch nie das Fremdartige und Künstliche gänzlich verläugnen kann, — denn wer erkennt den Fremden nicht, spreche er auch noch so fertig? — bewegt sich der Geist in dieser, wie in seinem eigenen Element, und offenbart eine Kraft, durch welche bewußtlos, gleichsam instinkartig, die Rede hervorströmt. Zeigt sich schon hierin diese Kraft größer und thätiger, als die, vermittelt welcher wir fremde Sprachen erlernen und sprechen, so ist dieß noch mehr der Fall durch den ihr sichtbarlich einwohnenden Bildungs- und Reproductions-Trieb. Das Kind gebraucht die Wörter nicht etwa nur so, wie es dieselben von andern hört,

sondern behandelt sie auch auf eine eigne, völlig freithätige Weise. Dieß lehrt die häufig gemachte Erfahrung, daß Kinder die Verba gewöhnlich regelmäßig, wie man es zu nennen pflegt, flectiren, und Formen bilden, die dem gewöhnlichen Sprachgebrauch fremd sind. So hört man oft: ich bringte statt ich brachte, gebringt statt gebracht, ich gebte und gegebte, er schlagte, es klingte, und andre der Art statt solcher, die sonst ablauten und die nach Grimms Terminologie starke Verba heißen. Es wäre für die Sprachgeschichte wichtig, dergleichen sorgfältiger zu beachten und zu sammeln, und überhaupt die Kindersprache genauer zu beobachten; denn vielleicht ließen sich durch die Vergleichung der Sprachgeschichte Einzelner mit der ganzen Völker merkwürdige Resultate gewinnen. Schon die jetzt erwähnte Erscheinung ist für diesen Zweck brauchbar. Grimm behauptet: *) die starke Konjugation sey die ursprüngliche, die Zahl der starken Verba nehme beständig ab, die der schwachen steige. Steige ein starkes Verbum aufwärts, so müsse dieß als unorganische Ausnahme; sinke ein starkes in die schwache Form herab, als der natürliche Gang der Sprache betrachtet werden. Diesem zufolge wären die erwähnten Sprachbildungen der Kinder unorganische. Soll man das annehmen? Dagegen scheint schon der Umstand, daß sie alle analog gebildet sind, zu streiten, und ich möchte eher die Vermuthung aufstellen: in aufsteigender Linie erscheine natürlich das als das Erste, was in absteigender das Letzte ist. Es wäre ja wohl möglich, daß die Sprache, ehe sie Schriftsprache wurde, in ihrer ersten Entwicklung gleiche Formationen enthalten hätte. Unsere historische Kenntniß einer Sprache umfaßt ja nur eine sehr kurze Zeit im Vergleich mit der, welche der Schriftsprache vorangegangen ist. Doch dem sey wie ihm wolle: einen natürlichen Sprachbildungstrieb beweiset diese Erscheinung hinlänglich. Aber nicht allein das physische Element der Sprache behandelt das Kind mit großer Freithätigkeit; auch auf der psychischen Seite entdeckt man Spuren dieser Thätigkeit. So erinnere ich mich öfters aus dem Munde eines dreijährigen Kindes gehört zu haben: das Feuer ist ausgelaufen statt ausgegangen. Falsch kann Niemand den Ausdruck nennen, weil ein ähnlicher Tropus zum Grunde liegt, aber dennoch ist er nicht sprachgebräuchlich; das Kind kann ihn also auch nicht gehört, sondern muß ihn selbstthätig gebildet haben. Aufgefallen sind mir auch eigenthümliche Konstruktionen, z. B. ich seh' ihm Gesicht nicht statt sein Gesicht nicht; wobei man an Homerische Ausdrucksweisen erinnert wird. Ähnliche Erfahrungen hat gewiß jeder aufmerksame Beobachter der Kindheit gemacht; für den gegenwärtigen Zweck genügen

*) Erste Ausg. S. 558. Zweite Ausg. S. 859.

indef schon die angeführten: sie beweisen, daß in dem Kinde eine Sprachkraft vorhanden ist, die sich selbstthätig entfaltet, daß also Grimms Sprachansicht aus der Natur der Sache geschöpft und folglich richtig ist.

Es ist nun zu untersuchen, ob man, ihm in so weit beipflichtend, auch die fernere hierauf sich stützende Behauptung, daß der Unterricht überflüssig sey, ja die freie Entfaltung des Sprachvermögens unterdrücke, zugeben müsse.

Aus dem Obigen erhellt, daß die Sprachkraft sich nur in der Gesellschaft entwickeln kann. Betrachten wir dieß Verhältniß näher, so erscheint die Sprachkraft, in sofern sie unter einer solchen Bedingung steht, abhängig, und es kommt ihr auf diese Weise ein Merkmal zu, das dem eben aufgefundenen gerade entgegengesetzt ist: dort erschien sie thätig, hier leidend. Diese Passivität wird auch schon aus ihrem Producte erkannt; denn das, was sie aus sich entwickelt, ist keine neue, sondern die Muttersprache, es ist ein Empfangenes, aber freithätig Behandeltes. In der Kraft, aus der ein solches Product hervorgeht, müssen sich daher nothwendig die in dem Product erschienenen beiden Factoren wieder finden, nämlich Activität und Passivität (Spontanität und Receptivität.) Besteht nun aber das Sprachvermögen aus diesen beiden Elementen, so läßt sich fragen: tadelt Grimm das Einwirken auf das active oder auf das passive, oder das auf beide. Aus der Wirkung, die er dem Unterricht, den er verwirft, zuschreibt, ergiebt sich, daß er hauptsächlich das Einwirken auf die Activität des Sprachvermögens für schädlich hält, denn es werde, sagt er, der aufstrebende Wachsthum gehindert, wenn man ihn durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln lenke. Darum eifert er gegen die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert erschienenen, und gegen den aus diesen Büchern ertheilten Unterricht. Es leidet keinen Zweifel, daß man auch hierin seiner Meinung beitreten muß; denn es ist in der That zu verwundern, wie man von einem Unterrichte Nutzen erwarten kann, der so ganz naturwidrig ist. Es ist mir oftmals bei der Grammatik die Moral eingefallen. Wer weiß nicht, wie häufig auch diese bei der religiösen Bildung zur Grundlage gemacht und so der naturgemäße Gang verkannt wird, nach welchem durch Religion zur Moral, aber nicht umgekehrt durch diese zu jener geführt werden kann. Verhält es sich mit dem grammatischen Unterricht anders? So wenig wie die Pflichtenlehre im Stande ist, den religiösen Sinn zu wecken, das religiöse Gefühl zu erwärmen und zu beleben, sondern es weit eher unterdrückt: eben so wenig Gewinn hat das Sprachvermögen von der Sprachmoral; und wie der religiöse Mensch seine Pflichten erfüllen kann und erfüllt ohne Moralkompendien: eben so weiß und spricht ein Jeder seine Muttersprache, ohne erst aus der Grammatik

Vorschriften zu bedürfen. Hierzu kommt noch — und dieß ist es, was den Unterricht nach denselben nicht bloß überflüssig, sondern auch schädlich macht — die Beschaffenheit dieser Sprachlehren. Man findet in ihnen ein Aggregat von hypothetischen Regeln, aus einzelnen Erscheinungen des dormaligen Standes der Sprache abstrahirt, deren innere Nothwendigkeit so wenig wie die äußere dargethan ist. Und wie wäre das auch möglich? Die Grammatik ist das in Beziehung auf Sprache, was die Physik in Beziehung auf die Natur ist; denn ihr Object ist ein verwandtes. Wie diese sich mit den Thätigkeitsäußerungen der Naturkörper, als lebendiger Erscheinungen, beschäftigt und deren Verhältnisse und Verbindungen zu erforschen strebt: so ist die Aufgabe der Grammatik, die einzelnen Theile der Sprache, die Wörter, in ihrer Thätigkeitsäußerung aufzufassen, und die Verhältnisse und Verbindungen, durch die sie zu einem Ganzen vereinigt sind, darzustellen. Die Grammatik soll den Sprachkörper als einen organischen behandeln, denn er ist die Naturseite des menschlichen Geistes; in ihr muß daher die constructive Methode herrschen, und zwar, weil das zu Construierende ein in der Zeit Entwickeltes ist, die historisch-constructive. Früher kann von Sprachgesetzen und Sprachregeln ganz und gar nicht die Rede seyn, denn nur auf diesem Wege lassen sie sich entdecken. Doch wer hat vor Grimm die deutsche Grammatik nach dieser Idee zu bearbeiten unternommen? Fehlt es uns aber an einer gründlichen d. h. historisch begründeten Grammatik, so folgt von selbst, daß auch unsere Sprachregeln des nothwendigen Grundes ermangeln, und daß sie, dem freien Sprachtriebe aufgedrungen, dessen Wachsthum nur hemmen können. Für die Vergrößerung der activen Sprachkraft wäre aber auch der beste grammatische Unterricht überflüssig; sie wächst aus eigener Kraft, und ihre Entwickelung gedeiht, wie die alles Lebendigen, am besten dann, wenn sie ungestört bleibt. Grimms aus der Geschichte entnommene Beispiele liefern hierzu den besten Beweis, und wem diese nicht gnügen, den verweisen wir an die bei anderen Nationen so häufig vorkommende Thatsache, daß die Blüthe einer Sprache stets früher eintrat als die grammatische Bearbeitung derselben, und daß ein früherer Zustand nicht durch einen späteren bedingt seyn kann. Wir müssen daher ebenfalls mit Grimm behaupten, daß die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfindet. Ist aber dieß der Fall, so ist der grammatische Unterricht in der Muttersprache überflüssig, und es ist ein Irrthum, wenn Schulen ihn mit als Mittel gebrauchen, um Sprachfertigkeit zu befördern. Daß man gegen diese Behauptung den formellen Nutzen desselben nicht anführen könne, ist bereits oben dargethan, und wir fügen hier nur hinzu, daß für die formelle Bildung durch Grammatik der Unterricht in den alten Sprachen hinlänglich sorgt.

Wie verhält es sich aber, in sofern das Sprachvermögen auch eine passive Seite hat, empfängt und lernt? Ist es von dieser Seite nicht des Unterrichts bedürftig; oder reicht auch hier die natürliche Hülfe hin? Natürliche Hülfe nenne ich die, welche der Mensch von seinen Mitmenschen dadurch, daß er mit ihnen lebt, erhält, und vermittelt welcher er, nach einem die ganze leibliche und geistige Natur beherrschenden Gesetz, nur zur Sprache gelangen kann. Denn der Mensch ist seiner Sprache nach eben so nothwendig ein Kind seiner Eltern, wie er es dem Leibe nach ist; Sprachverwandtschaft gleicht der Blutsverwandtschaft; und wo ihm die erste leibliche Nahrung zu Theil wird, dort genießt auch seine Sprachkraft die erste, natürliche Hülfe. Drum wird des Kindes Sprache zuerst Muttersprache im eigentlichen Sinn, und erweitert sich dann mit der Erweiterung der Lebenskreise zur Familien-, Orts- und Volkssprache. Nirgends erscheint hier eine künstliche Hülfe; der Sprachgeist der Mitlebenden ist der einzige Lehrer, durch dessen unwillkürliches Einwirken das Sprachvermögen genährt wird und sich freithätig entfaltet. Jede absichtliche Hülfe scheint demnach überflüssig zu seyn. Allein da das Sprachvermögen auf der activen Seite durch die Ausbildung und Vervollkommnung der geistigen Kraft an innerer Stärke zunimmt, sollte es nicht auch auf der passiven Seite gewinnen können, wenn die natürliche Hülfe auf zweckmäßige Weise durch Unterricht vergrößert würde? Denkbar ist eine solche Hülfe hier so gut wie dort; ja es scheint mehr als wünschenswerth, daß eine solche mit der methodischen Bildung der geistigen Kraft gleichzeitig eintrete; denn wie soll sonst eine gleichmäßige Entwicklung der beiden Elemente Statt finden? Worin wird nun ein Unterricht, der das Geforderte leisten soll, bestehen? Was muß und wie muß gelehrt werden?

Da das Sprachvermögen kein anderes ist und seyn kann, als das geistige Vermögen überhaupt, nur in einer bestimmten Thätigkeitsäußerung, nämlich in der einer sinnlichen Selbstobjectivirung, in beiden also gleiche Elemente, Activität und Passivität, sich vorfinden müssen: so wird auch das naturgemäße Einwirken bei beiden auf gleiche Weise von Statten gehen. Wie verfährt aber der naturgemäße Unterricht, wenn er auf die freie Entwicklung der geistigen Kraft wirken will? Im Allgemeinen doch wohl überall so, daß er den sich entwickelnden Geist in Gemeinschaft zu bringen sucht mit dem, der sich schon entwickelt hat, — denn was sind Wissenschaften anders als entwickelter Geist? — und ihn durch diese in den gewöhnlichen Kreisen sich nicht darbietende Hülfe zum größeren Wachsthum verhilft. Wie nun hier der sich entwickelnde Geist in Gemeinschaft gebracht wird mit dem bereits entwickelten, und vermittelt seines empfänglichen Organs, seiner Receptivität, Nahrung zur Vermehrung seines Wachstumes in sich aufnimmt: eben so wird der naturgemäße Unterricht zur Bildung der

Sprachkraft verfahren: der sich entwickelnde Sprachgeist wird in Gemeinschaft gebracht werden müssen mit dem, der sich schon entwickelt hat. Und so ergibt sich der historische Sprachunterricht als der naturgemäße, in Vergrößerung der natürlichen Hilfe bestehende Unterricht. In sofern nun nach dem Stande der Bildung der Sprachgeist seine Entwicklung in Schriftwerke niederlegt, besteht dieser Unterricht in der Bekanntheit mit diesen Werken, also in der Lesung der vorzüglichsten Schriftwerke aus jedem Gebiete der Literatur. Bei der Lesung derselben muß, wenn sie für unseren Zweck fruchtbar seyn soll, Verständniß des Inhaltes die Hauptsache seyn, und von der Sprache darf nur das unumgänglich Nöthige erläutert werden, besonders bei der frühesten Lesung. Der Grund dieses Verfahrens liegt am Tage. Der Unterricht, von dem hier die Rede ist, soll nicht anders auf das Sprachvermögen einwirken, als früher eingewirkt wurde; denn er soll eine naturgemäße Hilfe seyn, und muß, um dieß zu seyn, sich desselbigen Verfahrens bedienen, das die Natur beobachtet. Ohne Konstructions- und Worterklärungen versteht das Kind die Rede der anderen und nimmt an Sprachfertigkeit zu: so braucht auch der Schriftsteller nur gelesen und verstanden zu werden, und das Sprachvermögen wird, wie dort so hier, die Einwirkung von selbst erfahren; denn der Sprachgeist wirkt überall still und geheimnißvoll.

Nach diesem allgemeinen, aus der Naturbeobachtung hergenommenen Grundsatz können sehr leicht die besonderen bei der Lesung zu beobachtenden Regeln entwickelt werden; was jedoch hier, wo nur das Allgemeine berücksichtigt werden kann, unterbleiben muß. Das ist indeß noch nachzuweisen, in welcher Folge die Schriftsteller zu lesen sind, ob chronologisch, so daß man mit der ältesten Literatur beginnt, oder umgekehrt. Nach meiner Ueberzeugung darf durchaus nicht mit der ältesten Literatur der Anfang gemacht werden, sondern umgekehrt in einer rückwärts aufsteigenden Linie. Zu dieser Behauptung bestimmt mich folgendes. Unläugbar giebt es in den Sprachen Verwandtschaftsgrade und Aehnlichkeiten; die Sprache des gegenwärtigen Geschlechts stammt von der zunächst vorhergegangenen; diese von der ihr unmittelbar vorhergehenden, und so in aufsteigender Linie weiter, so daß, je weitläufiger die Verwandtschaft, desto schwächer die Aehnlichkeit ist. Wie nun das Kind seine Sprache zunächst der Mutter und der Familie verdankt und dann den übrigen Mitlebenden, und diese Sprachbildungskreise die Natur angeordnet hat: so darf der Unterricht, der nach dem Vorgange der Natur verfährt, auch nur immer zu dem zunächst Vorhergehenden führen; denn nur so wird er verständlich, nur so ist der Lernende im Stande, die Spracherscheinungen als verwandte zu vernehmen und zu verstehen, nur so ist es möglich, in einer Sprache, in welcher keine Sprachlücken, aus Mangel an schriftlichen Denkmälern, sich

finden, bis zum Ursprunge zurückzugehen und überall verwandte Laute und Wörter zu hören, ja nur auf diese Weise kann das Sprachvermögen den ununterbrochen waltenden Sprachgeist in sich aufnehmen. Auf dem entgegengesetzten Wege ist die Anstrengung größer, und der formelle Gewinn vielleicht eben dieserhalb noch bedeutender; denn es muß, weil die aufzufassenden Sprachbilder wegen ihrer Ferne unkenntlich und fremd erscheinen, der Geist, um sich dieselben zu verdeutlichen und einzuprägen, auf dieselbe Weise thätig seyn, wie bei der Erlernung fremder Sprachen; die Einwirkung auf das Sprachvermögen erfolgt von der entgegengesetzten Seite und mittelbar, indem durch Vergrößerung der geistigen Kraft die Activität des Sprachvermögens erhöht wird. Hier aber, wo Vergrößerung der natürlichen Hülfe der vorgesezte Zweck ist, muß die Passivität vorzugsweise berücksichtigt werden, und darf die formelle Bildung keinen Ausschlag geben. Daß aber der vorgesezte Zweck auf dem angegebenen Wege sicher erreicht werden könne, scheint mir außer Zweifel. Es ist ja derselbe, den die Natur mit uns geht: die Sprache wird gelernt, und doch eigentlich nicht gelehrt; die Entwicklung des Sprachvermögens wird befördert, aber es entfaltet sich dasselbe auf eine freie, natürliche Weise. Es ist daher Unrecht, wenn man ganz allgemein behauptet, daß der Unterricht in der Muttersprache etwas Ueberflüssiges, ja Schädliches sey. Der Geist des Kindes entwickelt sich auch frei, selbstständig und auf geheimnißvolle Weise, eine falsche Behandlung kann dessen Wachsthum ebenfalls hemmen, und dennoch wird man die Bildung desselben durch Unterricht nicht verwerfen wollen, oder wohl gar für unmöglich erklären. Die Behauptung ist also nur in Beziehung auf den grammatischen Unterricht wahr. Wer aber durch den die Entwicklung der Sprachkraft zu befördern meint, handelt eben so thöricht, als wer mit Kindern Logik treiben wollte, um die Geistesentwicklung zu befördern. Ueberhaupt scheinen Grammatik und Logik ein ziemlich gleiches Schicksal zu haben. Letztere hat man bereits aus den meisten Schulen verbannt, und sie hat namentlich durch Hegel eine große Veränderung erfahren; der Grammatik unsrer Muttersprache wird Grimm ein gleiches Schicksal bereiten; und so gut man jetzt auf Schulen Geistesbildung auch ohne Logik zu befördern weiß, eben so gut wird die Bildung des Sprachvermögens auch ohne Grammatik möglich seyn.

Von den sogenannten Stylübungen habe ich bis jetzt vorsätzlich nicht gesprochen; denn sie stehen zwar mit dem Sprachunterricht in Verbindung, hängen aber von ihm nicht allein ab, sondern sind die Frucht des gesammten Schulunterrichts, woraus ihre Wichtigkeit von selbst erhellt. Daß sie durch den grammatischen Unterricht wenig oder gar nicht gefördert werden, weiß Jeder aus eigener oder fremder Erfahrung; er nützt ihnen weder für die Form noch für den Inhalt. Soll mündliche und schriftliche

Fertigkeit in der Darstellung der Gedanken wahrhaft gefördert werden, so kann dieß gewiß nicht besser geschehen, als durch die Behandlung der Schriftsteller, wie sie zur Bildung des Sprachvermögens für nöthig befunden wurde; denn nicht bloß der Sprachschatz wächst, sondern auch der Gedankenreichthum; ein Uebel wird also beseitigt, das bei den Stylübungen die meiste Noth verursacht: Mangel an Gedanken. So zeigt sich also die aufgefundenene Methode auch von Seiten ihres Werthes als vortheilhaft.

Die oben aufgeworfene Frage, ob denn die Muttersprache ein Unterrichtsgegenstand seyn müsse, muß folglich bejahend beantwortet werden; dieser Unterricht ist möglich wegen der Receptivität des Sprachvermögens; er ist nöthig, weil die naturgemäße Entwicklung der geistigen Kraft eine gleichmäßige Entwicklung der Sprachkraft fordert; er ist nützlich, weil er bedeutenden Einfluß auf die Sprachentwicklung nicht nur, sondern auch auf die gesammte Entwicklung des Geistes hat, wofern er auf die beschriebene Art behandelt wird.

Die dem Menschen angeborne Sprachkraft auf naturgemäße Weise zu vergrößern, ist also, wenn nicht die einzige, so doch die erste und Hauptaufgabe dieses Unterrichts; es giebt indeß noch eine zweite, höhere, von den Schulen zwar nicht ganz zu lösende, aber eben als die höhere doch zu beachtende und nach Möglichkeit vorzubereitende Aufgabe, von welcher hier noch mit Wenigem geredet werden muß.

Die auf dem angedeuteten Wege vergrößerte Sprachkraft ist eine natürliche, lebt daher als solche nur im geistigen Gefühl und äußert sich auf unmittelbare, folglich bewußtlose Weise. Sie zur selbstbewußten zu erheben, das Können derselben in ein Wissen zu verwandeln, das ist eine Forderung, die der denkende Geist an sich selber zu machen sich gedrungen fühlt. Die Lösung der ersten Aufgabe führt also an den Punkt, von welchem aus das eigentliche Sprachstudium beginnen muß, dessen Hauptzweck darin besteht, die Sprache, die wir verstehen, auch völlig begreifen zu lernen. Hier eröffnet sich ein weites Feld, auf welchem es zu lehren und zu lernen reichlichen Stoff giebt. Doch eben dieser Reichthum des Stoffes nöthigt zu einer verständigen Auswahl. Die Sprache bietet eine äußere und eine innere Seite der Betrachtung dar; es fragt sich daher: wo beginnt das Studium; oder was muß der Geist zuerst in der Sprache zum Gegenstand seiner Forschung machen? Da jedes Äußere durch sein Inneres bedingt wird, jenes ohne dieses nie vollständig begriffen werden kann, so muß nothwendig die Erforschung der inneren Seite die erste seyn, das Lexikalische früher als das Grammatische behandelt werden. Das Verkennen dieser nothwendigen Forderung hat dem Studium unserer Muttersprache vielfach geschadet und die wissenschaftliche Ergründung derselben verzögert. Die Bemühungen der meisten Sprachforscher sind

auf die äußere Seite der Sprache gerichtet, und außer Grimm wenden sich jetzt fast alle auf die Aufhellung der Satzlehre, meinend, hier stiegen sie in die Tiefen und Mystereien der Sprache hinab. Allein, ohne das Verdienstliche ihrer Arbeiten im Geringsten schmälern zu wollen, ist es möglich, die Satzlehre völlig zu ergründen, ohne eine vollständige, gründliche Kenntniß der Konjunctionen und Partikeln? Daß sie aber eine solche nicht haben, ja daß sie bis jetzt kein Deutscher hat, das werden sie selber gern eingestehen. Erst müssen Grimms Forschungen vollendet, erst muß die lexikalische Seite mit gleichem Eifer durchforscht seyn, dann können wir zu der uns mangelnden Kenntniß gelangen. Jetzt stehen wir noch auf dem Punkte, daß es nicht zu kühn genannt werden kann, wenn wir behaupten, mancher Gelehrte habe sein Griechisch und Latein tiefer ergründet und besser begriffen, als seine Muttersprache. Dort nämlich begnügt sich Niemand, nur die gewöhnliche Bedeutung eines Wortes zu kennen, sondern er erforscht, wo es nur möglich ist, die Grundbedeutungen; in der Muttersprache wissen wir bei den allermeisten und gebräuchlichsten Ausdrücken über ihre eigentliche Bedeutung selten Auskunft zu geben. Wie viele Wörter sind in unserer Sprache im Umlauf, von denen wir nur den Kursivwerth kennen, und deren Klang nicht mehr in unserer Seele das ursprüngliche Bild deutlich hervorrufft. Im alltäglichen Gebrauch geht der tiefe Sinn mancher inhaltschweren Ausdrücke sehr leicht verloren, statt des realen Werthes erhalten die Wörter einen bloßen Nominalwerth, statt der Bedeutung eine bloße Geltung, den Münzen gleich werden sie durch häufigen Gebrauch abgegriffen und verlieren mit der Zeit ihren Klang und ihr Gepräge gänzlich, so daß selbst die Verwechslung nicht immer mehr vermeidlich ist. Die üblen Folgen dieser Unkenntniß werden wir in unserer Literatur gewahr. Es giebt eine Menge von Wörtern, die, weil ihre wahre, eigentliche Bedeutung nicht mehr gekannt wird, ein Jeder fast nach Belieben gebraucht, so daß man oft nur mühsam aus dem Zusammenhange errathen muß, was eigentlich damit gemeint sey. Soll dieser Uebelstand nicht ärger werden, soll unsere Sprache nicht aus lebendigen Wörtern zu todten Redensarten verknochern, so muß der in jedem Worte befindliche Lebenstrieb frisch erhalten werden. Dieß kann aber meiner Meinung nach nur dadurch geschehen, daß die Bedeutung der Wörter in ihrer historischen Gestalt zum Gegenstande der Forschung gemacht wird. Besäßen wir, was uns so dringend Noth thut, ein vollständiges, nach den Wurzeln geordnetes Wörterbuch, *) dann ließe sich die geschichtliche Entwicklung der Wörter nach ihrer

*) Der Grasschen Arbeit sieht gewiß jeder Freund der Muttersprache mit Sehnsucht entgegen.

sinnlichen und geistigen Seite überschauen. Und nicht bloß in sprachlicher, sondern auch in wissenschaftlicher Hinsicht würde solche Kenntniß uns fördern. Eine Konstruktion des innerlichen Wirkens des Sprachgeistes, eine geschichtliche Darstellung der Bedeutung der Wörter und ihres Ueberganges aus der eigentlichen Bezeichnung in die bildliche, würde uns über die Natur des Geistes wahrer und besser belehren, als alle empirische und rationelle Psychologie: wir hätten dann eine Naturgeschichte unseres Geistes. Welche Sprache verdient mehr eine solche Behandlung, als unsere Muttersprache, sie, deren Quellen zwei Tausend Jahre zurückreichen, und von der uns in jedem Jahrhundert Denkmäler aufbewahrt sind? Wie lehrreich muß eine so alte Sprache für den Forscher seyn, um das Leben und den Gang der menschlichen Sprache überhaupt zu erforschen. Und ist es das hohe Alter nur, das ihr Bedeutsamkeit giebt? Welcher Sprachstamm hat stärkere Aeste und Zweige getrieben, als der deutsche? Ohne ihrer mannigfaltigen, verschwisterten Mundarten zu gedenken, gehören nicht die holländische, schwedische, dänische, und zum Theil die englische zu ihrem Stamm? Und wie weit mögen erst ihre Wurzeln hinausreichen? Mögen sie im Osten Asiens, oder, wie Radlof will, im Norden Europas zu suchen seyn, zu den europäischen Stammsprachen dürfen wir sie zählen, und zwar zu den vorzüglichsten. Denn mögen andre vielleicht ein gefälligeres Aeußere haben, mögen sie in ihren Bewegungen mehr Leichtigkeit und Anmuth besitzen oder auch durch größeren Wohlklang sich auszeichnen: einen Vorzug macht ihr gewiß keine der lebenden streitig, ihre Innerlichkeit und Lebensfülle, die sich äußerlich darstellt in der Menge und Kräftigkeit ihrer Ausdrücke, und innerlich in dem tiefen Sinn, in dem wahrhaft philosophischen Geist ihrer Bedeutungen. Ich sage: Menge ihrer Ausdrücke; denn wer will unsrer Sprache Wortreichthum absprechen? Wir besitzen einen Schatz voll der trefflichsten Ausdrücke, nicht bloß für das Bedürfniß des gewöhnlichen Lebens, sondern auch um Alles, das Höchste und Tiefste, Stärkste und Zarteste auf die angemessenste Weise zu versinnlichen; und wenn wir dennoch öfters aus fremden Landen borgten, so geschah es wahrlich nicht aus Mangel, sondern theils aus Unkenntniß, theils aus Nachahmungssucht, theils aus einer uns Deutschen eigenthümlichen, von unsrer Sprache in der Redensart „es ist nicht weit her“ so passend ausgesprochenen Ueberschätzung des Fremden und Verschmähung des Eigenen. Es ist aber nicht die vorhandene Wörtermenge, die unsern Sprachschatz reich macht, es ist vielmehr die demselben inwohnende Vergrößerungsfähigkeit, indem die Zeugungskraft unsrer Sprache theils aus den Wurzeln immer frische Sproßlinge und Stämme hervortreibt, theils wegen der in allen, selbst den kleinsten Theilen befindlichen Lebendigkeit, durch Ableitungen und Zusammensetzungen stets neue Wörter zu bilden

vermag. Vor allem aber bezeugt sich der in unsrer Sprache waltende schöpferische Lebensgeist an der inneren Seite, an dem eigentlich geistigen Elemente, und darum ist dieß ein eben so anziehender und lehrreicher, als wichtiger und nothwendiger Gegenstand der Forschung.

Diese innere Seite, den materiellen Theil unsrer Sprache aufzuhellen, dazu muß jetzt jeder, der es vermag, beitragen; besonders aber ist es die Pflicht der Schulen: denn bedarf es irgendwo bei der Muttersprache einer Nachhülfe, so ist es hier.

Fassen wir nun das Gesagte in gedrängter Kürze zusammen, so ist folgendes das Ergebniß:

Da der Unterricht in der Muttersprache die doppelte Aufgabe zu lösen hat, zur Herrschaft über die Sprache zu führen, und das bewußtlose Können zu einem bewußten, vernünftigen Wissen zu erheben: so beginnt der naturgemäße Unterricht mit der Lesung deutscher Schriftwerke auf die oben bezeichnete Weise, in Verbindung mit practischen Uebungen im mündlichen und schriftlichen Vortrage; wendet sich dann, von dem Inhalt zur Darstellung übergehend, zunächst an das Materielle derselben, an die Wörter, deren äußeres und inneres Leben er in historischer Entwicklung zur Erkenntniß bringt und im eigentlichen Sinne philologisch wird. Das Formelle der Darstellung, Syntax und Inversion, kann erst zuletzt gelehrt werden, denn es läßt sich das Ganze nicht erkennen, ohne daß die in demselben verbundenen Einzelheiten deutlich geschaut und begriffen sind. — Dieser Gang erscheint mir naturgemäß, und ich halte ihn deshalb für nothwendig und nützlich. Das gewöhnliche Verfahren hat wohl in der Unterrichtsmethode fremder Sprachen seinen Ursprung, deren verschiednes Verhältniß aber natürlich eine verschiedene Behandlung nöthig macht, bei der Muttersprache kein Maaßstab seyn darf. *)

Daß übrigens die völlige Lösung der höheren Aufgabe jetzt von den Schulen noch nicht gefordert, sondern nur darauf hingearbeitet werden könne, versteht sich von selbst und ist bereits oben gesagt worden.

*) Was hier wegen Beschränkung des Raums nur angedeutet werden kann, wird an einem andern Orte, in einer ausführlichen Abhandlung „über höheres und niederes Sprachstudium“, näher erörtert werden.

Schulnachrichten.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Uebersicht des in dem letztverfloffenen Schuljahre ertheilten Unterrichts. —
a) Sprachen. Deutsche Sprache. I. 2 St. Poetik nach Reinbeck's Hand-
buch der Sprachwissenschaft und Anfang der deutschen Literaturgeschichte nach Heinsius,
und 2 St. Aufsätze, mündliche Vorträge und Deklamation — Direktor. II. 2 St.
deutsche Literatur von Luther bis jetzt und von Anfang bis zum 13ten Jahrh., und
1 St. Aufsätze — Dr. Kunisch. III. 1 St. Lesen und mündliche Uebungen, und
2 St. schriftl. Arbeiten — Mag. Mücke. IV. 2 St. Grammatik (Syntax) nach
Kuhns Handbuch der deutschen Sprache, und 2 St. schriftl. und mündl. Uebungen —
L. Woltersdorf. V. 2 St. Grammatik nach Kuhn, 2 St. Orthographie und Schreib-
übungen — L. Woltersdorf; 2 St. Lesen und Erklären, — im ersten Halbjahr
L. Schulz, im zweiten Mag. Mücke. VI. 2 St. Grammatik nach Kuhn, 2 St. Ortho-
graphie und Schreibübungen, 2 St. mündliche Uebungen — L. Woltersdorf; 2 St.
Lesen und Erklären — Direktor. Als Lesebücher dienen in den untern Klassen
Schriften und Sammlungen von Campe, Krummacher, Wiimsen und anderen. —
Lateinische Sprache. I. 2 St. Horat. epist. I und II mit Auswahl — Direktor;
2 St. Sallust. bell. jugurth. im ersten Halbjahr, im zweiten Tacit. de clar. oratt.,
und 2 St. Cic. oratt. Verr., und 2 St. Aufsätze und Uebungen im Sprechen —
Dr. Kunisch. II. 2 St. Virg. Aen. I bis III — Direktor; 4 St. Liv. 21 bis 23,
und 2 St. Exercitia — Prof. Schaub. III. 2 St. Ovid. Metam. 9 bis 11 mit
Auswahl — im ersten Halbjahr Mag. Mücke, im zweiten Direktor; 2 St. Nepos;
2 St. Grammatik (Syntax) und 2 St. Exercitia — Mag. Mücke. IV. 2 St.
Jakobs Lesebuch, 2 St. Grammatik (Syntax) und 2 St. Exercitia — Mag. Tobisch.

V. 2 St. Jakobs Lesebuch, 2 St. Formenlehre, 2 St. Exercitia — Mag. Lobisch.
 VI. 2 St. Krebs Lesebuch, 2 St. Formenlehre, 2 St. Exercitia — Dr. Köcher. In
 den obern Klassen wird Zumpt's Grammatik, in den 3 untern Schulz Grammatik und
 Übungsbuch gebraucht. — Griechische Sprache. Selecta 2 St. Soph.
 Electra und Philoct. — Prof. Schaub. I. 2 St. Hom. II. 4 bis 7 — Direktor;
 4 St. Plat. Gorg. und 1 St. Exercitia — Prof. Schaub. II. 2 St. Hom. Odys.
 8 und 9, — im ersten Halbjahr Direktor, im zweiten Prof. Schaub; 3 St. Xen.
 Anabas. 5 bis 7, und 2 St. Exercitia und Grammatik nach Buttman — Dr. Kunisch.
 III. 3 St. Jakobs Lesebuch und 2 St. Grammatik nach Buttman und Exercitia —
 Prof. Schaub. IV. 2 St. Jakobs Lesebuch und 2 St. Exercitia und Grammatik nach
 Thiersch — Mag. Lobisch. — Französische Sprache. Die Schüler sind
 aus allen Klassen vermischt ihren Kenntnissen gemäß in drei Abtheilungen gesondert.
 I. 2 St. Idler's und Nolte's Handbuch und 2 St. schriftliche und mündliche Uebun-
 gen — Oberinspektor Quirini. II. 2 St. Gedike's Chrestomathie und 2 St. Exer-
 citia nach Hecker's Chrestomathie — Lehrer Hiller. III. 2 St. Hellwich's Lesebuch
 und 2 St. schriftliche und mündliche Uebungen — Lehrer Decamp. — Polnische
 Sprache in zwei Klassen, in jeder 2 St. Lesen und Uebersetzen aus Pölsfuß Chresto-
 mathie und Grammatik nach Wandtke — L. Pohl. — Hebräische Sprache
 wurde im letzten halben Jahre außerordentlich in 2 St. für die künftigen Theologen im
 vereinigten Prima und Sekunda mit Bewilligung des Direktors des pädagog. Semi-
 nars, Herrn Prof. Middeldorpf, von Herrn Dr. Bobertag gelehrt.

b) Wissenschaften. Religion. I und II. 2 St. nach Niemeier's
 Lehrbuch für die höhern Klassen — Dr. Kunisch. III und IV. 2 St. nach Her-
 mann's Lehrbuch — Dr. Kunisch. V und VI. 2 St. Grundlehren der christlichen
 Religion nebst Bibellesen — L. Woltersdorf. — Geschichte. I. 2 St. Neuere
 Geschichte von Anfang bis 1273 — Dr. Köcher. II. 2 St. Griechische Geschichte
 von Anfang bis Philipp — Prof. Schaub. III. 2 St. Deutsche Geschichte, im ersten
 Halbjahr von Karl V bis jetzt — Mag. Mücke, im zweiten Halbjahr von Anfang bis
 Karl d. Gr. — Dr. Kunisch. IV. 2 St. Aeltere Geschichte von Anfang bis August —
 Dr. Kunisch. V. 2 St. Allgemeine Weltgeschichte, im ersten Halbjahr neuere — Mag.
 Mücke, im zweiten Halbjahr ältere — Dr. Kunisch. VI. 2 St. Hauptbegebenheiten
 der allgemeinen Weltgeschichte nach Bredow — Direktor. — Geographie.
 III. 2 St. Südliches und östliches Europa — Mag. Mücke. IV. 2 St. Deutsche
 Rheinländer und südliches Deutschland — L. Woltersdorf. V. 2 St. Europa, Asien
 und Australien — L. Woltersdorf. VI. 2 St. Grundbegriffe und Schlessien — Ober-

inspektor Quirini. — — Reine Mathematik. I. 6 St. Fortsetzung der analytischen Geometrie, Reihen und Gleichungen des dritten Grades, Polygonometrie und Stereometrie — Dr. Köcher. II. 6 St. Potenzen, Wurzelgrößen, Logarithmen, Gleichungen des zweiten Grades, Kreislehre, Proportionalität der Linien im Kreise, Arealberechnung — Dr. Köcher. III. 4 St. Anfangsgründe der ebenen Geometrie und Arithmetik — Dr. Köcher. IV. 4 St. Euklid; III und IV, I und II — Mag. Tobisch. — — Rechnen. IV 2 St., V 6 St., VI 4 St. — L. Schulz. — — Physik. I. 2 St. Lehre vom Licht und von der Wärme — Mag. Tobisch. II. 2 St. Mechanische Wissenschaften — Mag. Tobisch. — — Naturbeschreibung. III. 2 St. Mineralogie und Gebirgslehre — Mag. Mücke. IV. 2 St. Vögel, Amphibien und Fische — Mag. Mücke. V. 2 St. Kennzeichenlehre und System; Handelsgewächse — Mag. Mücke. VI. 2 St. Allgemeine Naturbeschreibung, — im ersten Halbjahr Mag. Tobisch, im zweiten Mag. Mücke. — — Technologie. III und IV. 2 St. Benutzung des Mineralreiches — Mag. Mücke. — — Angewandte Mathematik. 2 St. Maschinenlehre — Mag. Mücke. Diese 4 Stunden der Technologie und angewandten Mathematik sind den griechischen Stunden in Tertia und Quarta parallel gelegt für die Nichtstudirenden.

c) Fertigkeiten. Schreiben. III 2 St., IV 2 St., V 4 St., VI 4 St. — L. Schulz. — — Zeichnen. Siehe die Bemerkung bei dem Französischen. I 2 St., II 2 St. — Mag. Mücke; III 2 St. — L. Woltersdorf. Im Sommerhalbjahre hat die erste Klasse noch 2 St. Theorie der Zeichnungskunst — Mag. Mücke. — — Singen. Die sämtlichen Schüler, welche singen lernen wollen, zerfallen in zwei Klassen; jede Klasse hat eine wöchentliche Stunde — L. Pohl.

II. Chronik des Gymnasiums.

Das Schuljahr ward am 26. April mit der Censur aller Klassen eröffnet. Im Lehrer- oder Beamtenpersonal ist keine Veränderung vorgegangen. Mit dem Schlusse dieses Schuljahrs wird uns aber Herr Dr. Köcher verlassen; das Nähere darüber in dem künftigen Jahresbericht.

III. Statistische Uebersicht.

Die Gesamtzahl der Schüler ist gegenwärtig 202; 22 Primaner, 17 Sekundaner, 45 Tertianer, 61 Quartaner, 37 Quintaner, 20 Sextaner. Aufgenommen wurden vom 1. März 1824 bis 1. März 1825 64 Schüler.

Zur Universität gingen Michaelis 1824:

1) Richard Damke aus Breslau, 19 J. alt, 6 J. Schüler des Gymnasiums, $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Breslau die Rechte zu studiren.

2) Julius Heinrich aus Breslau, $19\frac{1}{2}$ J. alt, 11 J. Schüler des G. und 3 J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Breslau die Rechte zu studiren.

3) Julius Lange aus Breslau, 19 J. alt, $6\frac{1}{2}$ J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Halle die Rechte zu studiren.

4) Adolph zur Hellen aus Kalisch, $18\frac{1}{2}$ J. alt, 6 J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Breslau die Rechte zu studiren.

5) Hermann Bredow aus Helmstädt, 18 J. alt, 6 J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl I, um in Breslau Philologie zu studiren.

Jetzt werden zur Universität entlassen:

1) August Friedrich Hermann Geyder aus Hamburg, 17 J. alt, 8 J. Schüler des G. und 3 J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl I, um in Breslau die Rechte zu studiren.

2) Karl Wilhelm Knittel aus Giesmannsdorf bei Landshut, $19\frac{1}{2}$ J. alt, 6 J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl I, um in Breslau Theologie und Philologie zu studiren.

3) Karl Heinrich Bauer aus Breslau, $18\frac{3}{4}$ J. alt, 9 J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Breslau die Rechte zu studiren.

4) Adolph Otto Julius Scholz aus Breslau, 19 J. alt, 8 J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Bonn die Rechte zu studiren.

5) Heinrich Eduard Frank aus Rawicz, 20 J. alt, $6\frac{1}{2}$ J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II, um in Bonn und Berlin die Rechts- und Kameralwissenschaften zu studiren.

6) Alexander Gärtner aus Kalisch, $17\frac{3}{4}$ J. alt, 8 J. Schüler des G. und $2\frac{1}{2}$ J. Primaner, mit dem Zeugniß der Reife, Zahl II mit Auszeichnung, um in Breslau und Berlin die Rechte zu studiren.

Außerdem verließen das Gymnasium im ersten Halbjahr 13 Schüler aus den 4 untern, und im zweiten Halbjahr bis Ende Februars 18 Schüler aus den 5 untern Klassen.

Die Bibliothek und der Lehrapparat ist meiner Oberaufsicht noch nicht übergeben. Bibliothekar ist Herr Oberinspektor Quirini. Die Nachricht, welche ich hier über die Bibliothek mittheile, verdanke ich dem Herrn Oberkonsistorialrath und Hofprediger Wunster, ehemaligem Direktor des Gymnasiums, sowie die über die verschiedenen Sammlungen zweien von meinen Herren Amtsgenossen.

„Die bei dem Gymnasio befindliche Bibliothek ist fast nur durch die von einzelnen Gönnern und Wohlthätern geschenkten Bücher entstanden und nach und nach gewachsen, weil diese Unterrichtsanstalt, von ihrer Stiftung an als Realschule und dann als K. Friedrichsschule, bei dem gänzlichen Mangel eines sichern Einkommens und ihrem fortwährenden Kampfe mit Schulden und andern Hindernissen, bis vor einigen Jahren nichts von ihrer Einnahme, die vorzüglich nur in dem Schulgelde bestand, auf den Ankauf von Büchern hat wenden können. Die Verdienste des verewigten K. Hofpredigers und Oberkonsistorialraths Dr. Hering, der dieser Anstalt von Michaelis 1765 bis kurz vor seinem 1807 erfolgten Tode als ihr erster Direktor vorstand, sind daher auch vorzüglich in dieser Rücksicht dankbar zu rühmen. Er verschaffte auch der Bibliothek nicht nur durch seine Bitten und Empfehlungen sehr ansehnliche Beiträge, sondern bestimmte und schenkte das ganze ihm als Direktor gebührende Inscriptionsgeld von Schülern und Pensionärs während der ganzen vierzig Jahre seiner Amtsverwaltung, vorzüglich zum Besten der Bibliothek, und vermehrte sie insbesondre auch durch seine eigne in seinem Testamente ihr vermachte ansehnliche Büchersammlung. Außer ihm hat sie besonders noch einen Gutsbesitzer von Klose auf Obsendorf, einen Forstsekretär Moor in Oberschlesien und den Hofprediger Zimmermann zu Glogau als Wohlthäter zu verehren, die ihr in ihren Testamenten einen bedeutenden Theil ihrer eignen Bibliotheken legirt haben. — Eben diese Art des Entstehens und Wachsens der Bibliothek, sowie der finanzielle Zustand des Gymnasiums ist aber auch Ursache, daß bisher auf die Anschaffung der für dasselbe nöthigsten und nützlichsten Bücher nicht hat können so viel Rücksicht genommen werden, als es, wenn das so sehr zufällige Einkommen es nur erlaubt, künftig gewiß geschehen wird.“ — Ich setze hinzu, daß während meines Hierseyns für 50 Rtlr. neue Bücher angeschafft sind.

Sammlungen. I. Für Naturwissenschaft. A. Mineralien. a) Eine ziemlich vollständige oryktognostische. b) Eine geognostische (noch sehr mangelhaft; angelegt ist eine dergleichen nach den Kreisen Schlesiens). c) Eine Sammlung schlesischer Thon-

arten aus verschiedenen Kreisen. B. Pflanzen — eine unbedeutende. C. Thiere. a) Eine kleine Samml. ausgestopfter Vögel (auf des Hn. M. Mücke Kosten angelegt, wird noch vermehrt). b) Eine Samml. schlesischer Amphibien (in Spiritus), wird fortgesetzt. c) Eine dergleichen von schlesischen Insekten. d) Eine dergleichen von Conchylien (durch Geschenke von Schülern entstanden). II. Für Mathematik, Physik, Technologie. 1) Modelle verschiedener zusammengesetzter Maschinen. 2) Eine schadhafte Luftpumpe. 3) Verschiedene kleine Apparate zu Versuchen über Electricität, namentlich ein Elektrophor. 4) Eine voltaische Säule. 5) Ein gut erhaltener Himmelsglobus. 6) Zu Versuchen über Electricität hat Herr Oberkonsistorialrath Wunster bisher seine Elektrirmaschine hergegeben. 7) Ein sehr zusammengesetztes Teleskop. 8) Ein neuer Mestisch nebst Zubehör, erst neuerlich für 40 Rthl. angeschafft.

Das Gymnasium hat zwei Stipendia. 1) Das Eichbornsche Stipendium, welches die Anstalt der unermüdeten Fürsorge und vielgeltenden Verwendung des seligen Dr. Hering zu danken hat, ist die Stiftung einer im August 1775 verstorbenen hiesigen Kaufmannswittwe Frau Johanna Christiane Eichborn gebornen Funk, die bis an ihren Tod eine große Wohlthäterinn der Armen und Beförderinn alles Guten war. Schon bei ihrem Leben und völligem Genuße ihrer Gesundheit übergab sie dem Kirchenpresbyterio der Gemeinde 4000 Thaler in Pfandbriefen und zugleich eine erst nach ihrem Tode zu eröffnende Schrift, in welcher sie über die Verwendung jener 4000 Thaler zum Besten der Kirche, der Schule und der Armen verfügt hatte. Nach ihrer Verfügung sollten die Zinsen von 2000 Thalern insbesondre, nach einer von ihr bestimmten Zeit, einem evangelisch-reformirten die Theologie studirenden Schlesier, der auf unsrer Schule vorbereitet worden und von ihr auf die Universität abgegangen seyn würde, als ein Stipendium auf 3 oder auch 4 Jahre gegeben werden, der sich aber auch dafür verbindlich machen sollte, als Kandidat, der Kirche durch Unterstützung der Prediger an derselben auf der Kanzel und der Schule als Lehrer und Pensionairinspektor mehrere Jahre zu dienen. Dieses Stipendium haben seit dem Jahre 1782 schon 12 ehemalige Schüler unsrer Anstalt genossen. — Auch diese Nachricht hat den Herrn Oberkonsistorialrath Wunster zum Verfasser.

Das zweite Stipendium ist das Reformationsschülerstipendium, das im J. 1817 bei Gelegenheit des Reformationstages von meinem Vorgänger, dem verstorbenen Direktor Kayßler durch Beiträge von den Schülern, Lehrern und Wohlthätern des Gymnasiums gestiftet wurde, und durch fortgesetzte Beiträge sich vermehrt hat. Die von dem Herrn Kurator mir zur Bekanntmachung mitgetheilte Berechnung ist folgende:

Z u s t a n d
des Schüler = Stipendiums,
Ostern 1825.

Einnahme.	Pfandbriefe.	Courant.
Bestand 1824	1460 Thl.	127 Thl. 13 Sgr. 9 Pf.
Zinsen aus 1460 Thl. Pfdb. für ein Jahr	=	58 — 12 — =
Zwei Posener Pfandbriefe zu 100 Thlr. und 25 Thlr.	125 Thl.	= — = — =
	<hr/>	<hr/>
	Summa 1585 Thl.	185 Thl. 25 Sgr. 9 Pf.
A u s g a b e.		
Zur Anschaffung zweier Posener Pfandbriefe per 125 Rtlr.	=	120 Thl. 11 Sgr. 3 Pf.
Dem ersten Stipendiaten, dem ehemaligen Schüler des Königl. Friedrichs = Gymna- siums und jetzigen Studiosus juris, Johann Carl Arnold Friedrich Wilhelm van der Velde die erste Rate des ihm auf drei Jahre von Ostern 1824 bis dahin 1827 bewilligten Stipendiums per 50 Thlr. mit	=	25 — = —
	<hr/>	<hr/>
	Summa =	145 Thl. 11 Sgr. 3 Pf.
B a l a n c e.		
Einnahme	Pfandbriefe.	Courant.
	1585 Thl.	185 Thl. 25 Sgr. 9 Pf.
Ausgabe	= —	145 — 11 — 3 —
	<hr/>	<hr/>
1825 Bestand	1585 Thl.	40 Thl. 14 Sgr. 6 Pf.

Endlich verdient wohl noch bemerkt zu werden, daß, ungeachtet das Gymnasium das Schulgeld, welches monatlich 2 Thaler beträgt, als eine Haupteinnahme betrachten muß, dennoch das Schulgeld Vielen ganz oder zum Theil erlassen wird. Gegenwärtig bezahlen 16 gar nichts, 4 den dritten Theil, 22 die Hälfte, einer zwei Drittel, und einer drei Viertel des Schulgeldes.

Montag, den

Prima — Lateinisch (Tacitus)
Prima — Poetik und deutsche Liter.
Prima — Griechisch (Plato) — Prof.
Sekunda — Physik — Mag. Tobisch.
Sekunda — Lateinisch (Virgil) — Direkt.
Prima — Mathematik — Dr. Köcher.
Sekunda — Geschichte — Prof. Schaub.
Lateinische und griechische U.

V o r

Fr. C. H. Költzsch, aus Breslau: Das Nord.
Th. Bäcker, aus Breslau: Morgenpsalm.
H. Meyer, aus Breslau: Die Wissenschaft zu

Nachmittag von 2

Tertia — Lateinisch (Nepos) — Mag. Mücke.
Prima — Geschichte — Dr. Köcher.
Sekunda — Griechisch (Xenoph. Anab.) — Dr. Köcher.
Prima — Physik — Mag. Tobisch.
Tertia — Griechisch — Prof. Schaub.
Sekunda — Mathematik — Dr. Köcher.
Sekunda — Französisch — L. Hiller.

Deutsche Aufsätze zur Ansicht

V o r t r ä g e.

G. Zahn, aus Breslau: Das neue goldene Zeitalter.

Gespräch.

H. Meyer, aus Breslau,
W. v. Hauteville, aus Breslau,
U. Kabe, aus Breslau, } Qui joci deceant, qui

Dienstag, den 29. März, Vormittag von

Quarta — Rechnen — L. Schulz.
Quarta — Geographie — L. Woltersdorf.
Tertia — Naturgeschichte — Mag. Mücke.
Tertia — Mathematik — Mag. Tobisch.
Tertia und Quarta — Technologie — Mag. Mücke.
Quarta — Griechisch — Mag. Tobisch.
Quarta — Naturbeschreibung — Mag. Mücke.
Quarta — Mathematik — Mag. Tobisch.

Die Zeichnungen der Schüler sind in dem Klassenzimmer, N.

V o r t r ä g e.

Robert Feist, aus Breslau: Der bestrafte Geiz.
Benedict Pinski, aus Breslau: Freie Kunst.
Julius Jeanneret, aus der Schweiz: Der Vorsatz.
Otto Pöhlmann, aus Breslau: Werth des Lebens.
Ludwig Alexander Hesse, aus Breslau: Der Bauer und die
Moriz Steiner, aus Breslau: Das Kind der Sorge.
Robert Kliche, aus Breslau: St. Petrus und das Hufeisen.

