

## Bemerkungen über die Rutherford'sche Methode.

Die Rutherford'sche Schrift: Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa. Breslau 1841, hat in den Gymnasien eine solche Bedeutung gewonnen, daß der Gang und die Richtung des Unterrichts in diesen Anstalten bei der weiteren Entwicklung der Methode eine völlig veränderte Gestalt gewinnen muß. Wie stark die Theilnahme in der pädagogischen Welt an dieser Angelegenheit ist, davon geben die Menge von Schriften für und wider und die vielfachen Versuche mit Lehrbüchern, *incl. locis memorialibus*, im Sinne der Methode Kunde. Rutherford selbst hat mehrfach den Wunsch ausgesprochen, z. B. pag. 64, daß sich abweichende Ansichten zur Ausarbeitung seiner Methode verlaublich machen möchten, und hat selbst heftige Gegner in ruhiger Erörterung bekämpft. Die hohe Behörde hat eben so der neuen Methode zwar Raum gegeben und die Möglichkeit sich Bahn zu brechen, sie aber nirgends mit Zwang eingeführt, woher noch Gymnasien ohne die Rutherford'sche Methode bestehen und andern ungünstige Berichte nicht verargt werden. Diese freisinnige Behandlung einer für gut gehaltenen Methode kann auf die Gymnasien und die außen Stehenden nur wohlthätig wirken. Ich besorge daher auch für diese meine Darlegung abweichender Ansichten über die Ausführung der Methode und noch mehr über ihre Ausbreitung kein Bedenken. Was ich an ihr Gutes

gewahre, werde ich bereitwillig anerkennen und fördern und selbst durch meine Ausstellungen meine ich nichts Wohlthätiges zu hemmen, vielleicht aber zur Milderung und Ergänzung der Methode etwas beizutragen, sie praktischer zu machen und eine zu rasche weitere Anwendung zu verhüten. Daß der Rutherford'sche Plan etwas Gutes enthält und einem wesentlichen Bedürfniß der Gymnasien abhilft, ist schon an seiner schnellen Verbreitung und mehrseitigen Befürwortung zu sehen. Das Dankenswerthe ist die Einführung von Memorirübungen fürs Lateinische und die Erkenntniß, daß die Schüler, um sich der Sprache ganz zu bemächtigen, Musterbilder derselben im Kopfe haben müssen. Wo etwas Aehnliches von einzelnen Lehrern gedacht und in Ausführung gebracht ist, oder ein guter Kopf andere Hilfsquellen zur Ersehung dieses Mangels entdeckte, hat man die neue Methode nicht vermisst und wegen ihrer Eigenthümlichkeit nicht gern aufnahmen können. Weil sie aber von vielen Seiten so freudig begrüßt ist, so kann man daran erkennen, daß die Gymnasien diesen Punkt bisher meistentheils nicht recht gewürdigt und Gedächtnisübungen versäumt haben. Die allgemeine Aufmerksamkeit auf dieses Bedürfniß gelenkt zu haben ist Rutherford's Verdienst und ist ein großes Verdienst. Die Zunge wird durch Auswendighersagen ganzer Sätze für die Aussprache des fremden Idioms geschmeidiger, das Ohr wird dem Klang der fremden Laute zugänglicher, das Sprachgefühl wird durch den sichern Besitz größerer Musterstellen der Classiker geweckt. Ich kann mich nicht wie Carl Peter, Sächsisch Meiningenscher Gymnasialdirector und Schulrath, wie Kapp, Director des Gymnasiums zu Hamm, im Programm von 1842, wie Köne, Oberlehrer in Münster, wie F. Spieß zu Duisburg im Mascum des rheinisch westphälischen Schulmännervereins, wie Dr. Mager, wie das Botum von Leipzig 1844 und andere gegen die Memorirübungen überhaupt erklären. Ich habe sie lange vor Rutherford's Auftreten mit meinen Schülern stets geübt und sie empfohlen, jedoch in geringerem Umfange und in andrer Form.

Nur die Methode des Gebrauchs ist dasjenige, womit ich mich auch nach näherer Bekanntschaft mit Rutherford's Werk und dem ergänzenden von Reuter nicht befreunden kann. Viel einzelne scharfsinnige pädagogische Bemerkungen verrathen den denkenden Mann; die Schwierigkeiten in der Ausführung sind nicht genugsam gewürdigt, und die natürlichen Resultate werden den übernommenen großen Anstrengungen nicht gemäß sein können.

Ich lasse meine Bemerkungen hier folgen und übergebe sie Herrn Rutherford und den Gymnasien zur Prüfung.

Was soll gelernt werden? Herr Rutherford antwortet p. 25: nur das, was einerseits des Behaltens für die ganze Schul- und Lebenszeit werth ist, anderseits einen gedrängten und doch reichhaltigen Stoff für natur- und sachgemäße Benutzung in den Lectionen darbietet, welche keinen unmittelbaren Anspruch aus Gedächtniß machen, und p. 76: Es soll ein Schatz gesammelt werden, der nicht allein die Sprache, also den Geist, sondern durch die zur Anschauung kommenden sittlichen Verhältnisse auch das Gemüth bildet und nährt und den Besizer nicht bloß durch die Schule, sondern hoffentlich durchs Leben begleitet. Es ist bis jetzt noch eine schwere Aufgabe, einen solchen Stoff zu finden. Rutherford und eine Reihe geschickter Männer hat sich bis jetzt vergebens diese Aufgabe zu lösen abgemüht. Der Stoff soll nach p. 75 nicht allein für den Knaben faßlich, sondern auch noch für den Jüngling von Interesse sein. Glücklicher Weise sei an solchen Sätzen nach allen Richtungen der menschlichen Erkenntniß kein Mangel. Aber p. 77 gibt deutlich zu erkennen, wie R. bei dem Memorirstoff über die Fassungskraft des Knaben hinausgeht. Gewiß wird der kleine Mensch an einem solchen Satz, sagt er, an dem sich seine Fassungskraft in die Höhe arbeitet, indem sie bei jeder Wiederholung einen Fund macht, immer noch mit größerm Vergnügen zupfen und zerran als an einer grammatischen Regel oder Definition. Es muß doch eine Sammlung solcher Sätze nicht so leicht sein, da die bisherigen mit sorgsamem Fleiß zusammengebrachten so unvollkommen sind. Man nehme nur den ersten Satz bei Rutherford:



orationis summa virtus est perspicuitas mit dem langen, den Knaben unavsprechlichen Wort am Ende und dem ihm ganz unzugänglichen Inhalt. Um nichts besser ist der dritte, der vierte Satz, ja es möchten die meisten auf der ganzen ersten Seite zu mißbilligen sein. Epiller hat eins der besten Memorirbücher geliefert. Aber solche Sätze auf der ersten Seite wie: 3, amicitia nunquam intempestiva, nunquam molesta est. 8, praeclara est aequabilitas in omni vita. 13, mens et ratio et consilium in senibus est. 14, ut magistratibus leges, ita populo praesunt magistratus gehn weit über die Fassungskraft des Quintaners, wiewohl er sie auch für Sexta bestimmt. Andere Sätze, wie 5, Cimbri et Celtiberi in proeliis exsultant, lamentantur in morbo. 12, pauci veniunt ad senectutem können dem Jüngling nicht mehr interessant bleiben. An der Aufgabe „für den Knaben faßlich, für den Jüngling von Interesse“ scheitern alle Sammlungen, und es ist nicht zu verwundern. Alle liefern, um das Zweite möglichst zu erreichen, dem Knaben Unfaßbares. Diese Schwierigkeit scheint auch Nuthardt selbst zum Bewußtsein gekommen zu sein, er hat sie sich nur nicht in ihrem ganzen Umfange eingestehen wollen. Er schließt Sexta mit folgenden Worten von diesen Uebungen aus p. 69: die zur Anwendung kommenden Sätze dürfen nur sehr leicht in der Form, können also auch dem Inhalte nach nicht bedeutend sein und sind somit einer spätern fortdauernden Wiederholung, wie wir dieselbe von den über Sexta stehenden Classen (nach p. 131 auch von Prima) verlangen, nicht würdig. Dieser richtige Gedanke ist viel weiter greifend und bedarf durchaus der Anerkennung und zerstört die beabsichtigte systematische Aufschichtung.

Gesetzt man gewänne nach langer Arbeit die gewünschten Sätze, so ist schon das ein Hauptmangel, daß es abgerissene Sätze sind. Dergleichen fühlt schon der Knabe. Er wird lieber etwas durch den Zusammenhang Getragenes lernen, das ihm als inhaltreich gefällt und seine Aufmerksamkeit sammeln und fixiren kann.

Wie aber die Wiederholung so abgeriffener, so viele Jahre lang durchgearbeiteter Sätze noch für die obern Classen eine erquickliche Speise darbieten soll, ist schwer zu begreifen. Die erweiternden Zusätze in der Nuedlinskurgschen und Steinerschen Sammlung mildern den Uebelstand, beheben ihn aber nicht. Die alten Sätze kehren wieder und bleiben durch die ganze Schule in stetem Gebrauch. Ich besorge davon aber Uebersättigung, Abnutzung der Empfänglichkeit und Erschlaffung als Folgen trotz aller kunstvollen Vegermittel. Frische der Empfänglichkeit ist die erste Bedingung eines gedeihlichen Unterrichts. Die Ruthardtsche Methode aber, streng durchgeführt, gibt dem Knaben Unfaßbares, dem Jüngling Abgenutztes. Es ist ein nicht genug zu beherzigender Gedanke, den auch Ruthardt selbst ausspricht, daß im Unterricht allmählig vieles abfällt, ohne deßhalb verloren zu sein, so wie die Krosse in der Blüthe und diese in der Frucht aufgegeben wird, ohne deßhalb verloren zu sein und als nutzlos erachtet zu werden. Wer wird den Organismus darum schelten, daß er, in eine neue Verwandlung eintretend, nicht alle seine frühern Gestaltungen mit sich trägt, die Kraft hat er gewonnen, in eine neue höhere Phase zu treten, und daß ist sein Gewinn. Bei der Entwicklung einer Menschenseele ist dieses in vergrößertem Maßstabe der Fall. Das Material des auf den untern Classen Erlernten muß man nicht zu ängstlich auf die obern Classen verpflanzen wollen, in der Anwendung umgeschmolzen kommt es gelegentlich von selbst vor. Daher geht unser Vorschlag dahin, das Quintanerpensum des Memorirstoffes nur nach Quarta hinüberzunehmen und es dann als zu unbedeutend zurück zu stellen und erst das Quartanerpensum als einen Kern zu betrachten, an den sich der Zuwachs der folgenden Classe ansetzt, um in Secunda zur volln abschließenden Verarbeitung zu gelangen. Prima möchten wir freie Disposition über den gesammelten Stoff geben und Horaz dazuthun. Bis ein Stoff aus Cicero wird herbeigeschafft sein, der den allgemeinen Anforderungen ein Genüge leistet, mögen neben Beispielen aus der Grammatik die in Quarta und Tertia und Secunda gelesenen Classi-

ter, also Nepos, Cäsar und Cicero die Auswahl hergeben, wodurch noch dazu die Unnatur vermieden wird, Alles auf einen Musterstoff zu beziehen, der außerhalb der Lectüre liegt, also keinen integrierenden Theil des Hauptinhalts der Lection ausmacht und dazu erst durch Kunst gestempelt werden muß. Selbst Nenter in seiner Beleuchtung des Peterschen Angriffs erkennt p. 56 es als einen Uebelstand, daß die Lernstücke sämmtlich aus Cicero geschöpft sein sollen, der erst in den obern Classen zur Lectüre komme. Sie bieten schon allein für die gewöhnlich in den Schulen gelesenen Historiker nicht so oft Analogien dar, als es zur gegenseitigen Erörterung, Durchdringung und Festhaltung des Stoffes wünschenswerth und notwendig sei. Dieses duldet er als Einwendung gegen die loci memoriales von Gofrau, Kallenbach und Pfau und wünscht, daß bei einer neuen Auflage dieses Werthens darauf Rücksicht genommen werde, oder jede Anstalt für sich eine Ergänzung aus den Classikern mache. Jene loci, so sinnreich sie auch ausgeführt sind, berücksichtigen außerdem, wie Zahn in seinen neuen Jahrbüchern (15. Jahrgang 44. Band 1. Heft p. 107 u. s. w.) richtig bemerkt, nicht die grammatische Stufenfolge und bieten dem Anfänger zu viel abstracten Stoff. Zahns Musterung der bis jetzt erschienenen besten Memorirbücher ist beachtenswerth. Auch ich ziehe Steiners aus Ciceros Cälius und lateinischen Dichtern gezogenes Memorirbuch, weil es auf (Sibertis und) Zumpt's Grammatik hinweist, allen übrigen vor, auch ich vermissen den concreten Stoff für die untern Classen, welcher Uebelstand bei dem Grundsatz denselben Lernstoff durch alle Classen zu verbreiten unvermeidlich wird. Die Angst, daß nichts verloren gehe, schadet allen bisherigen so eingerichteten Memorirbüchern. Der Inhalt des Steinerschen Stoffes ist zu einförmig, und in diesem Punkt verdient die Quedlinburgsche Sammlung den Vorrang. Daß Rutherford p. 135 als Muster des lateinischen Stils nur Cicero will gelten lassen und eine feste Norm und einen Mittelpunkt der Sprachkenntniß aufzugeben meint, wenn der Lernstoff nicht vorzugsweise aus Ciceros abhandelnden Schriften genommen wird,



scheint mir alles Grundes zu entbehren. Nepos (mit Ausnahme von Ein-  
 zelnem), Cäsar, Livius oder gar Cicero in seinen schönen Reden und  
 andern Schriften entfernen sich so wenig von dem bezeichneten Musterstil,  
 daß eine Anweisung derselben vom Memoriestoff einer empfindenden  
 Schönthuerer ähnlicher sieht, als einem fein unterscheidenden Sprachgefühl.  
 Sprachmangerei ist unser Vorschlag nicht. Das würde die Purification  
 von Kretz noch weit übertreffen. — Dieser Stoff soll von Stufe zu  
 Stufe vom Lehrer neu belebt werden. Wird er dieses vermögen? Die  
 Möglichkeit einer zweckmäßigen Ergänzung ist nur gegeben, wenn derselbe  
 Lehrer einen Schülercötus durch alle Classen führt — ein in der Theorie  
 schimmernder, in der Praxis unausführbarer Plan, weil bei schwächeren Leh-  
 rern in eine Classe nie eine Lücken ausfüllende Kraft zukäme. Auch würde  
 das viel wichtigere Institut der Ordinarien dadurch ganz alterirt. Die-  
 selben können nur dann hegenvoll fortwirken, wenn sie dauernd in einer  
 Classe verharren, nicht in einem Cötus, was ein großer Unterschied, indem  
 jede Classe eine verschiedene Behandlung erfordert. Daß Cötus und Classe  
 nicht einerlei sind, ist schon daraus zu erkennen, daß alle drei oberen Classen  
 in den meisten preussischen Gymnasien einen zweijährigen Cursus haben,  
 nicht in eine obere und untere Classe mit einjährigem Cursus getheilt sind.  
 Also hier, wo die Schwierigkeit recht anfängt, würde das Fortführen des  
 Cötus unmöglich werden.

Gegen das Wie des Rutherfordschen Memorirens ist eben so viel  
 als gegen das Was zu erinnern. Die Methode geht zu viel ins Künst-  
 liche über und entfernt sich vom Naturgemäßen. Schon die Bestimmung  
 des Was macht kunstreiche Erfindungen die Ausführbarkeit zu ermitteln  
 nöthig, wie sie auch schon in manchen Sammlungen, besonders in der Que-  
 linburgschen von Gohrau und Steinerschen hervorgetreten sind. Der  
 Wunsch einen Lernstoff durch alle Classen fortzutragen ist unnatur, weil  
 die Bedürfnisse 9jähriger Knaben und 18- — 20jähriger Jünglinge gar  
 zu verschieden sind. Welche wunderfame Lehrart hier Abhilfe schaffen soll,

wollen wir bei Rutherford p. 100 lernen. „Der nähern Darlegung des uns im Sinne liegenden Verfahrens, sagt er, stellen wir ein Beispiel voran u. wählen, um allen Schein von Absichtlichkeit zu meiden, das erste Sätzchen der loci memoriales: orationis summa virtus est perspicuitas. Das, was zum Verständniß des Satzes wesentlich gehört, fällt der unter 1 erwähnten unmittelbaren Lektion zu. Hier interessieren uns hauptsächlich die darin enthaltenen oder daran zu schließenden grammatischen oder lexilogischen Momente. Dahin gehören die mit summus der Form und Bedeutung nach verwandten Superlative, das Genus der abstracten Endungen io, tus, tas; später der Begriff der mit Heranziehung anderer, nun schon vorgekommener Ableitungsendungen, die Ableitung jener 3 Substantiven, das Substantivum summa, das Adverbium summum; weiter die verschiedenartigen Zusammensetzungen mit per, die Adjectiva auf uus, der Unterschied der Participien von den verwandten Adjectiven; endlich die Synonymen von os, orare, orator, oratio, summus, vir, virtus, perspicere. So kommt die Kenntniß jedes Satzes zu immer größerer Dervollständigung, die von Zeit zu Zeit zusammenzufassen ist nach einem Stufengange, der dem Lehrer klar vor Augen stehen muß. Es dient so das einfachste Sätzchen auf Jahre hinaus als Stoff und Anhalt für die Kenntniß, und tritt auch formell betrachtet nie in eine völlige Unbedeutbarkeit zurück.“ Vergl. p. 178.

Wenn dieses nicht ein künstliches Verfahren und Unnatur ist, dann läßt sich Alles als natürlich rechtfertigen. So muß man es aber anstellen, um denselben Stoff allen Classen zugänglich zu machen. Man muß etwas dem Knaben Unfaßbares wählen, ihm daran allmählig alles Mögliche und die halbe Grammatik entwickeln, nur nicht das, wesswegen der Satz da ist, dieses wird der Jüngling verstehen lernen. Man hat so viel gegen den Mißbrauch geüfert und Rutherford selbst thut es, daß Philologen bei Erklärung eines Schriftstellers sich in grammatische, antiquarische, ästhetische und alle möglichen Untersuchungen vertiefen, wozu die vorliegende Stelle



keinen dringenden Grund, sondern nur eine Brücke darbietet und so vor lauter Erklärung nicht zur Sache gelangen. Was geschieht hier? Und so soll man es mit jedem Satze machen. Es soll an einzelne Sätze alles, was sich aus der Grammatik herbeiziehn läßt, angelehnt werden. Nur zufällige und ganz fern stehende Dinge treffen so zusammen. Die Zerspitterung muß gerade bei diesem Verfahren die größte sein, unmöglich kann sie bei der Lectüre und beim Stil so groß sein, also noch viel weniger 100 mal größer, wie Nuthardt meint. Denn in jedem größern Abschnitt finden sich für eine grammatische Regel leicht ein paar oder mehrere Belege, auch lassen sich von einer Stunde zur andern verwandte Sachen auswählen und vom Leichtern zum Schwerern Uebergänge finden. Jedenfalls aber thut dieses die Synthesis der Grammatik, die also doch wohl den naturgemähesten Weg zur allmählichen Bekanntschaft mit der Sprache vorzeigt. Damit die Erlernung derselben den Schülern erleichtert würde und mir desto mehr Raum für die Lectüre bliebe, hielt ich als früherer Lehrer der Tertia und dann der Secunda nicht grammatische Stunden, wie ihrer bei Nuthardt so viele vorkommen, sondern begann jede Stunde mit einer Regel aus der Grammatik, die mich gewöhnlich 10 Minuten beschäftigte, zu der ein Beispiel aus Zumpt gelernt wurde, und zu der die Lektion oder das kürzlich Gelesene Belege liefern konnte. Die Unnatur im Verfahren ist es, was Köne und andere Männer gegen die Nuthardtsche Methode in Harnisch bringt. Wir sprechen nicht, um zu sprechen, sondern um unsere Gedanken in Worte auszudrücken. Haben wir den rechten Gedanken eines Satzes gefunden, so ist genug geschehen. Lernt der Schüler an jedem Satz 100 Dinge sehen, an die der Verfasser nicht gedacht hat, so wird schon der Knabe an eine Critik jedes Wortes gewöhnt, die dem menschlichen Leben fremd ist und sein soll. Das Verhältniß ändert sich, wenn wir zum Behufe der Grammatik, wo wir die Sprachgesetze nachweisen, dergleichen einmal thun.

So wenig naturgemäß es ist, beim Unterricht von einem Satz auf alles Denkbare auszugehen, eben so wenig naturgemäß, also künstlich ist das

stets erneuerte Zurückgehn auf dieselbe Materie, die immer auf andre Weise soll belebt werden. Ließe man doch jedem Dinge den ihm gebührenden Werth. Ueberhebung ist nicht weniger schlimm als Geringschätzung. Zur Veranschaulichung der Sprachgesetze und zur Normirung ein's Satzes werden Musterbilder aufgestellt, auf die der Zögling zu blicken hat. Statt dessen soll aus dem Memorirstoff etwas Systematisches gebildet werden, er soll selbst Mittelpunkt und Träger des ganzen lateinischen Unterrichts werden. „Dieser Stoff, sagt Ruthardt p. 21., gewisser Maßen ein syntactisch-formeller Auszug der Sprache selbst, welcher aber zugleich wenigstens die Hälfte alles für den Schulzweck erforderlichen Materials einschließt, wird allmählig theils durch fortgesetztes denkendes Repetiren, Variiren, Trennen, Wiedervereinigen, Zusammenstellen u., theils durch nebenherlaufende unausgesetzte Verwendung bei den irgendwie verwandten Lectionen, zunächst natürlich bei denen des nämlichen Lehrgegenstandes, zum geistigen Eigenthum des Lehrers und der Schüler und dient fortan als Mittelpunkt, auf welchen die Grammatik, die umfänglichere Lectüre, zuletzt das Schreiben und Sprechen unablässig zurückbezogen werden, und als Musterformen für die Art und den Grad des Verständnisses, welchem bei sämtlicher Lectüre — die ihrerseits wieder ein fortlaufendes praktisches Erläuterungs-, Erweiterungs- und Prüfungsmittel jenes Stoffes selbst und der auf denselben gestützten Theorie darbietet — wenn schon immer nur annäherungsweise nachzustreben ist. Das Schreiben und Sprechen erscheint als das Resultat der mannichfachen Operationen u.“ Es ist nach diesen Worten klar, daß alle Uebungen beim lateinischen Unterricht, sogar die ganze Lectüre, auf den Memorirstoff sollen bezogen werden. So macht man das Mittel zum Zweck. Sich in diese Vorstellungsweise zurecht zu finden wird unstreitig gerade den denkenden Lehrern, die eine Methode haben und ohne Ruthardt etwas Tüchtiges leisten, schwer, vielleicht beim besten Willen unmöglich. Darum verfahren die vorgesehnen

Behörden ganz gewiß weise, wenn sie hier nicht mit Zwang vorschreiben, sondern die Methode ruhig Platz greifen und selbst andere Ansichten gewähren lassen. Dem Lehrer, wenn er ohne Einengung Gutes hervorbringt, eine so eigenthümliche Methode aufzudringen könnte man nimmermehr anrathen. Wenn also Stieve, Director am Gymnasium zu Münster, in seinem Programm von 1844 p. 15. durchaus die Annahme der Rutherfordschen Methode verlangt und meint, könne ein Lehrer nach gewissenhafter Prüfung keine andere als die verwerfende Ueberzeugung gewinnen, so stehe ihm freilich nur der Weg offen, welchen der freie Mann immer wählen kann, der lieber auf alle Güter des Lebens verzichtet, als daß er ein Haar breit von seiner begründeten Ueberzeugung ließe, so ist dieses ein schweres Wort, im Eifer des Streits geschrieben, und nicht zu rechtfertigen. Es fällt um so schwerer ins Gewicht, als die übrige Empfehlung der Rutherfordschen Methode durchaus maßhaltend ist. Einen guten Lehrer gegen eine Methode aufopfern heißt die Form für den Geist hingeben, ihn gar gegen eine noch nicht bewährte Methode aufopfern würde auf die besten Kräfte lähmend wirken. Dieses in die Erscheinung treten zu sehen wäre um so dauerlicher, als nach allen Seiten hin Künstlichkeit den Charakter der Methode ausmacht. Außer dem oben bereits Erwähnten darf, um nur Hauptpunkte hervorzuheben, noch Folgendes beigelegt werden. Die unmittelbare Auffassung des fremden Idioms von vorn herein (p. 60.) ohne ordentliche Uebersetzung und die sich stufenweise zur Reflexion erhebende Anschauung (p. 61.), was Rutherford Inwendiglernen nennt und dem Auswendiglernen entgegensetzt, soll wohl nicht das Nebeln und Schwebeln begünstigen (p. 96.), es soll nicht einem dunkel vorschwebenden, vielleicht gar nur eingebildeten Ideal nachjagen (p. 64.), kann aber doch wohl, so sehr sie auch Stieve p. 17 — 19 seines Programms lobt, als nichts anderes angesehen werden denn als eine raffinierte bloß eingebildete Vergeistigung eines todten Stoffes. So etwas muß man sehen, ehe man daran Glauben gewinnt. Ein solches Abmühen mit einer Classe 10 — 12 jähriger rühriger Kna-



ben im Sinne der pagg. 58 — 64 bei Rutherford muß einen sehr komischen Anblick gewähren. Um dem Vorwurf des Mechanischen bei den Gedächtnißübungen, die eine so unerhörte Bedeutung gewinnen, zu entgehen, soll ihnen durch das Verfahren Vergeistigung angekünstelt werden. Damit das Gedächtniß nur ja nicht sei, was es ist, damit diese im Knaben starke Kraft nur ja nicht aufs Beste benutzt werde, damit ja nicht viel Stoff für künftige Verarbeitung gesammelt werde, soll der Knabe schon das Geschäft des Jünglings übernehmen, soll bei ihm (denn dieses ist der Knoten des ganzen Geschäftes p. 36.) stets auf geistige Auffassung, auf deutliche und distincte geistige Anschauung hingearbeitet werden. Man gebe sich doch nur von dem fünften Abschnitt p. 58 — 64., vergl. mit p. 36., genaue Rechenschaft, so findet man in dem Ganzen — einen schönen Wortklang. Die Kraft muß, wo es gelingt, nothwendig überreizt und überspannt werden. In der Regel wird man aber die Schüler, so spricht meine und meiner Collegen Erfahrung, dadurch nur förmlich anleiten im Dunkeln zu tappen, was solche Knaben ohnehin gern thun. Wir machen beim Uebersetzen nur zu oft die Erfahrung, daß sie sich durch Anschauen des ganzen Satzes bei ihrer Flüchtigkeit ein ungefähres Bild von seinem Inhalt gemacht haben und diesen Inhalt abweichend vom wahren ohne Rücksicht auf die Wortformen wiedergeben. Die Memorirübungen dürften also wohl nur in Verbindung mit einem strengen Uebersetzen bis zum deutlichen Verständniß der Sätze zu empfehlen sein. Dieser psychologische Mißgriff springt um so mehr als Unnatur in die Augen, da Rutherford vor der Anstrengung der Knaben so zärtlich besorgt ist. Die größte Anstrengung, eine nervöser Art, liegt in der Ueberreizung, Verfrühung, indem man den Knaben mit Jünglingsarbeit lockt und ködert. Ueberhaupt finden in dieser Methode die verschiedenen Alter und Bildungsstufen keine gehörige Beachtung, die Kleinen werden durch Geist, die Großen, wie sich später ergeben wird, durch Mangel an Geist gepeinigt. Um vor Mechanismus sicher gestellt zu werden, sind die Schüler p. 83. angewiesen, das erste Erlernen nicht weiter

als bis zu einer mäßigen Sicherheit fortzusetzen, und die Lehrer an Nichtgestattung eines geläufigen Hersagens gehalten. Endlich p. 90. verräth Hr. Muthardt eine Abnung von der Unnatur dieses Gebarens; sein Heilmittel ist wunderbar und ganz gleicher Art. Man lese p. 90: „Je jünger freilich die Schüler sind, desto öfter wird man sich in der Hoffnung gänzlich finden, durch Anwendung jener Mittel eine solche reflectirende Betrachtung hervorrufen zu können; nur schließe man daraus nicht, daß ein Anspruch obiger Art für dieses Alter unnatürlich sei. Es ist wahrlich nicht unnatürlicher, als wenn man den 11 jährigen Knaben zumuthet, 2 Stunden hinter einander zu schreiben, auswendig zu lernen, zu überlesen, sich zu präpariren. Schwieriger allerdings ist eine derartige wissenschaftliche Selbstthätigkeit für den Knaben, wenn er dazu angehalten wird, leichter und zugleich der körperlichen Gesundheit nicht nachtheilig, wenn er sie durch Selbstbestimmung, also mit Lust und Liebe treibt. Darum soll er eben nicht angehalten, sondern einzig aufgemuntert werden. Eine unbegrenzte Nachsicht ist auf dieser untern Stufe des Lehrers erste Pflicht. Zeigt der Schüler durch Auffassen und Vergleichen irgend eines einzelnen Punktes seinen guten Willen, so ist dies Grund genug für den Lehrer, ihm seine Freude zu bezeigen. Von Strafe im entgegengesetzten Fall, ja nur von Tadel darf nicht die Rede sein. Furcht und Schaam sind keine Mittel, die innere geistige Regsamkeit zu erhöhen, von welcher in unserm Falle allein alles Heil ausgeht. Was ein Schüler heut nicht leistet, dafür kann ihm im nächsten Jahre der Trieb entstehen u. So weit sind wir, Gott sei Dank! mit unsern Gymnasien noch nicht gekommen, daß wir einer so weichen Bärtlichkeit bedürftig wären. Wir haben hier einen ganz guten Vorschlag, wie wir am besten aus unsern munteren und noch derben Knaben ungezogene Buben bilden und die Lehrer zu Sclaven derselben machen. Je zärtlicher Muthardt mit den Schülern verfährt, desto unbarmherziger geht er mit den Lehrern um. Ihnenbürdet er im Namen ihres vorgesetzten Amtseifers ganz rücksichtslos die schwersten, unerträglichsten Lasten

auf. Nicht nur soll der Lehrer Alles mit den Schülern mitlernen, was eine richtige Forderung ist, sondern der Lehrer der Secunda und Prima soll auch alles seit einer Reihe von Jahren gesammelte Material der untern Classen zu stets schlagfertigen Gebrauch bereit haben. Viel tüchtige Lehrer, besonders ältere, die kein vorzügliches Gedächtniß haben, sind dergleichen zu leisten außer Stande. Aber der gute Lehrer wird seine Gedächtnißarbeit nach p. 179. zur Erleichterung des Schülers nicht auf die Forderungen der Schule beschränken, er wird ferner auch die Aufgaben der Exercitien aus dem Memorirstoff nehmen. So etwas klingt ganz schön und wird theilweise auch ausgeführt, wenn man aber aufrichtig mit sich und andern zu Werke gehen will, muß man sagen, daß auch dieser wie die meisten durchgreifenden auf Erleichterung der Schüler berechneten Vorschläge an der Unthunlichkeit scheitern. Den Lehrern der obern Classen, den durch die Memorirpenfa und die Correcturen mehr als hinlänglich beladenen, auch für jedes Exercitium noch eine stundenlange Vorarbeit zuzumuthen ist unmöglich; wenn einzelne ausgezeichnete Lehrer eine Zeitlang auch dieses noch vollbringen, so eignet sich nicht zur Norm. Wie leicht dem Hrn. Nuthardt alle solche Arbeiten vorkommen müssen, geht daraus hervor, daß sich bei ihm p. 125. von selbst versteht, der Lehrer des Deutschen werde mit den memorirten lateinischen Penssen eben so vertraut sein als der des Lateinischen, und für den Lehrer der Geschichte und der Religion werden sich nach p. 93. in Bezug auf den Inhalt zahlreiche Anlässe zur Benutzung des Memorirstoffes ergeben, sie müssen also gleichfalls mit dem lateinischen Memorirstoff vertraut sein. Der Lehrer des Griechischen ist auch auf den Memorirstoff des Lateinischen gewiesen. Es fehlt wenig, so kann kein Lehrer seiner entzathen, und er bildet den Mittelpunkt alles Unterrichts. Dieses Hinausschrauben einer an sich guten Sache zu einer ihm nicht gebührenden Höhe kann unmöglich mit Beifall begleitet werden. Die fürs Lateinische nützlichen Memorirübungen sind bisher vernachlässigt worden. Jetzt ist dieser verborgene Schatz gefunden, welcher nicht bloß den ganzen latei-



nischen Unterricht umformen, kein Mittelpunkt und Seele alles Unterrichts werden wird.

Wozu soll endlich der Memoriestoff gelernt werden? Hauptzweck, sagt Nuthardt p. 27, ist die Förderung einer feridauernden Wechselwirkung und eines harmonischen Zusammenwirkens des Gedächtnisses, dieses niedern Seelenvermögens, mit den höhern, indem der durch das Gedächtniß aufgenommene Stoff als feste und stetige Grundlage und als Anknüpfungspunkt für den übrigen freier waltenden Unterricht verwendet wird. Ganz recht. Aber was macht N. daraus in der Ausführung? Die untergeordnete Kraft des bei ihm sublimirten Gedächtnisses (s. oben) verschlingt alles Andere und läßt nicht allmählig bescheiden die höhern Seelenkräfte zum Vorschein kommen.

Nicht einmal die von Nuthardt so viel besprochene Selbstthätigkeit und damit erzwungene Selbständigkeit wird befördert, wie Zahn am oben bezeichneten Dreieck richtig entwickelt, weil der Lehrer überall eintreten und zur Erleichterung des Schülers Außerordentliches leisten muß. Daher nennt Köne (die Gefahren und Abwehren der Nuthardtschen Methode) die Methode mit Recht receptiv, nicht productiv. Er irrt aber, wenn ihm dieses ein Hauptgrund zur Verwerfung der Methode überhaupt geworden ist. Denn die untern Classen bis Tertia einschließlich sind mehr receptiv als productiv, für sie würden also die Memorirübungen aus diesem Grunde nicht verwerflich, sondern gerade annehmbar sein. Könes weitere Bemerkungen sind überall gegen das unpraktische Verfahren Nuthardts gerichtet und verrathen einen tüchtigen Pädagogen. Durch unsanfte Berührung seiner ihm lieb gewordenen Methode ist ihm N. noch mehr verleidet worden, als die Sache nothwendig macht. Indem die grammaticalische Lehrmethode durch ihren Normalstoff Alles beherrschen läßt und ihn zum Mittelpunkt und Träger des ganzen lateinischen Unterrichts erhebt, leidet sie weiter noch nach einer andern Seite hin an einer erstaunlichen Einseitigkeit; sie setzt nämlich nicht alle Interessen genugsam in Bewegung und begibt sich somit

des Hauptmittels auf die höhern Classen bildend einzuwirken. Die Theilnahme am Wohle und Wehe der Menschheit muß hier ganz verdorren und andern Lectionen überlassen bleiben, von einer Einführung in den Geist des Alterthums durch Entfaltung der lebensvollsten Bilder in der Lectüre der Classiker kann hier kaum die Rede sein, wo ein Normalstoff von 50 Seiten ausschließlich d. Dichter nach Rutherford p. 178 oder 80 nach Reuter oder allenfalls 100 Seiten nach andern den Hauptinhalt des Unterrichts für eine so außerordentlich große Stundenzahl von zehn wöchentlichen Stunden durch vier Classen, Quinta bis Secunda nach dem Reglement, von denen Rutherford in Quinta und Quarta etwas abläßt, in einem sechsjährigen Cursus darbietet. Man vergegenwärtige sich ein solches Sachverhältniß nur recht. Ich überbiete nichts. Es steht wirklich geschrieben. P. 146. begnügt sich Hr. Rutherford mit 2 Stunden in Tertia für die stofflichen Uebungen. Dazu kommen 2 grammaticalsche Stunden, in welchen der Stoff gleichfalls und zwar als unentbehrliche Grundlage der Theorie behandelt wird. Dann wird aber für die unmittelbare Verwendung des Lehrstoffes noch eine fünfte Stunde zu einem etymologischen und prosodischen Cursus in Anspruch genommen, der abermals an dem Lernstoffe seine Hauptflüge findet. Es bleiben nach p. 149 unten noch vier Stunden für Lectüre eines Prosaikers und eines Dichters und eine Stunde für Correctur der schriftlichen Arbeiten, also die sechste grammatische Stunde. Und auch jene leidigen vier Stunden Lectüre sollen nach p. 22 oben unablässig auf den Normalstoff zurückbezogen werden, sie sollen ein fortlaufendes praktisches Erläuterungs-, Erweiterungs- und Prüfungsmittel jenes Stoffes selbst und der auf denselben gestützten Theorie sein. Es steht wirklich Alles so geschrieben. Eben so gehts nach p. 151. durch Secunda, 2 Stunden Normalstoff, 2 eigentlich grammaticalsche, 2 Stilstunden, 4 Stunden Lectüre in bekannter Weise. So muß allerdings sämtliche Lectüre, damit sie etwas werde, zu einem fortlaufenden Erläuterungsmittel jenes

Stoffes herabsinken; mehr läßt sich daraus nicht machen, weder in Tertia, noch in Secunda. Die Sprache, die Sprachform ist folglich Alles, der Stil ist letzter Zweck des lateinischen Sprachunterrichts. Man kann sich eines Gefühls der Beklemmung nicht erwehren, wenn man sieht, wie hier das Wesen des classischen Unterrichts ganz verkannt wird. In dem Alter der erwachten Leidenschaft, in Zeitverhältnissen, welche den Jüngling von allen Seiten mit sinnlichen und geistigen Lockungen umstricken, werden ihm nicht die seelenvollen Lebensbilder des kräftigen, unverdorbenen Alterthums geboten, um seine Phantasie auf würdige Gegenstände zu leiten, nicht in die hohen Ideen des Alterthums über staatliche und sociale Verhältnisse, über Kunst und Wissenschaft wird er eingeführt, um sein Denken mit einem großartigen Stoff zu erfüllen, nein der ganze Gewinn, auf den mit solcher Anstrengung hingearbeitet wird, ist Sprachgeist und dieser in so winzigem Maße, daß Hr. Nuthardt p. 177. das Geständniß ablegt, den Sprachschatz auf diese Weise umfassen zu wollen wird keinem Vernünftigen einfallen.

Es dürfte doch wohl Niemand im Ernst zusagen wollen, den Sprachschatz schaffe die Lectüre, welche Hr. Nuthardt nach wiederholten Erklärungen nicht hemmen, sondern fördern wolle. Nach den obigen Citaten, die leicht vermehrt werden könnten, schrumpft die ganz auf die Grammatik berechnete Lectüre in etwas ganz Unscheinbares zusammen. Vielleicht wird dieses in Prima nachgeholt, wo allerdings von acht lateinischen Stunden fünf für die Lectüre ausgesetzt sind? Aber da wir schon in Secunda kleine Aufsätze machen lassen, so muß hier schon ein Sprachschatz vorhanden sein, ohne den so etwas nicht zu unternehmen ist, nach Prima, wo die Aufsätze sich erweitern und in tiefere Materien eingehn, muß er gewiß schon mitgebracht werden. Die Einsammlung des Sprachschazes kann aber auch in Prima nicht nachgeholt werden, so lange die Lectüre unablässig auf den Normalstoff zurückbezogen und in dessen Dienst genommen wird. So können wir wohl ein Werk von Cicero wie den Lilius bei Steiner durch und



durch (und bis zum Widerwillen) kennen lernen; aber wenn wir nicht lauter Themata de amicitia geben wollen, werden wir uns, vom Sprachschaz gänzlich verlassen, in der traurigsten Hilflosigkeit befinden. Was Nuthard überdies aus der Lectüre an allgemeiner Bildung erreicht, darüber läßt er sich p. 179. aus. Diese Lectüre, sagt er, wird sich mit der Auerkenntniß begnügen müssen, einen oberflächlichen Einblick in Geist, Kunst und Leben der Alten zu erzielen. Dieser Einblick wird eben so kümmerlich und eben so geringfügig sein, als die Gemüthsbildung, die er nach der schon oben angezogenen p. 76. bei der geschilderten ausschließlich grammatischen Verarbeitung aus dem Normalstoff gewinnen will. Ist ein solcher Unterricht, wie die Nuthardische Methode ihn vorschreibt, durch die Kraft und Geschicklichkeit eines seltenen, ausgezeichneten Lehrers wirklich fesselnd geworden, dann ist der Gewinn dem Lehrer, nicht der Methode zuzuschreiben, und dieser Gewinn wird nach Abgang vom Gymnasium, indem die Sprache außer Gebrauch tritt, zuletzt doch weggestellt, während die Ideen zu einer nie versiegenden Quelle neuer, fruchtbarer Entwicklungen werden. Die neue Methode leistet also eingestandener Maßen nicht das, was die alte, wo sie gut gehandhabt wurde, sie kann und will das nicht leisten. Die alte Methode schaffte nicht bloß Sprachgeist, sondern auch Sprachschaz, und nicht bloß Sprachgeist und Sprachschaz, sondern auch Ideen durch eine umfangreiche Lectüre und dadurch vermittelte vertraute Bekanntschaft mit dem Leben der Alten. Um also die Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode zu ergänzen und dieser das wiederzugeben, worauf sie ohne Noth hat verzichten wollen, indem sie gleichsam nur ein Moment aus der ganzen Sprachbildung rettet, dürfte folgender Vorschlag besonders für die Secunda Beachtung verdienen. Eine Stunde Abgabe und Durchsprechung der Exercitien, 1 St. Memorirübungen, 1 St. Stilübungen, 7 Stunden Lectüre, fünf für die Prosa, zwei für den Dichter. Täglich eröffne man die Lesestunde mit einer Regel aus der Grammatik, die, wie ohne Beispiel gelernt, 10 Minuten fortnehmen darf. Von Zeit

zu Zeit verwende man zur Zusammenfassung und Wiederholung der erlernten Nothen eine den Stillübungen zugewiesene Stunde. Die übrige Zeit gehört der Lectüre. Der Schüler gibt kurz den Inhalt des Pensums und, wo es nöthig ist, den Zusammenhang mit dem Vorangehenden und Ganzen an. Beim Uebersetzen werden gelegentlich Hinzufügungen auf den Motivstoff vorkommen, die Grammatik ist aber nicht vorwiegend, viel weniger Alles beherrschend, sondern der stoffliche Inhalt kommt nach allen Seiten hin zur Geltung und wo möglich durch Parallelen aus der Neuzeit und Gegenwart zur Anschauung. So werden in jeder Stunde 30 Verse aus Virgil oder ein Capitel aus Ciceros Reden oder ein Cap. aus Livius durchschnittlich oder ein Aequivalent aus Sallustius durch kräftige Verarbeitung des Lehrers zu einem seelenvollen Lebensbilde, aus dem der Jüngling nicht bloß ein Stück Sprachgeist, sondern auch eine Erquickung für sein Gemüth und eine Anregung für seine allgemeine Denkkraft mit sich nimmt. Das Sprachliche wird nicht verjümt, da der Schüler, nicht nur durch den interessanten Inhalt der Lehrstunde in Spannung versetzt, auch den Gang der lateinischen Worte schärfer auffaßt und sich einprägt, sondern auch schon zur Stunde eine gute Vorbereitung mitbringt. Diese wollen wir ihm nicht ersparen und sind überhaupt nicht zu ängstlich auf Erleichterung der Jugend beim Lernen bedacht. In jedem Vierteljahr wird nur ein Prosaiter neben dem Dichter gelesen und überhaupt in Secunda neben Cicero nur ein Historiker. Ist die Lesung drei Wochen vorgeschritten, dann beginnt die Wiederholung und wird in einer wöchentlichen Stunde bis ans Ende des Vierteljahres fortgesetzt. Der Inhalt des Gelesenen wird in lateinischer Sprache vorgetragen. Die Einleitung und die 6 ersten Capitel des ersten Buchs von Livius sind das Pensum für eine Stunde. Da eine solche Sprachstunde für junge Leute dieses Alters, bei denen die fremde Sprache zum ersten Mal zu voller Anwendung kommt, viel Reiz hat, so bemüht sich jeder etwas zu leisten, um nicht ganz zurückzubleiben. Hierin liegt ein neuer Antrieb zur guten

Vorbereitung und Aufmerksamkeit für die einzelnen Lesestunden, damit man zu den Wiederholungen etwas schon halb Gelesenes mitbringe. Das Lernen wird bei den Anfängern im Sprechen, den jungen Secundanern, und bei den ältern verschieden sein dürfen. Jene werden sich an den vorliegenden Stoff genau anlehnen und größtentheils auswendig lernen, diese werden, je weiter sie vorschreiten, allmählig mehr und mehr den Inhalt erfassen und mit Benutzung der gegebenen Grundlage in Stellung der Perioden und bald auch in der Wahl der Worte selbständiger werden. Die verschiedenartigsten Kräfte finden hier Spielraum, alle müssen zur Thätigkeit kommen. In hilflose Lage geräth nur der Träge, und dem ist's recht. Die Vorrückteren werden selbst über die erklärenden Vorträge des Lehrers Nachschafft geben. Sogar schwach in die Secunda eintretende Schüler können so bald und ohne Beschwerde in das Lateinsprechen eingeführt werden, was jetzt bei vorangehenden Memorirübungen noch erleichtert werden muß. Auf solche Weise bringt der Schüler einen Sprachschatz und einen Reichthum von Gedanken und Freude an den Classikern, von denen er große Abschnitte im Kopfe hat, nach Prima hinüber. Solche Uebungen habe ich als Lehrer der Secunda in Rastenburg von Michael 1836 bis Michael 1842 fortgesetzt und mir dadurch meine Schüler trefflich für Prima vorbereitet, wo ich sie unschwer zur Leichtigkeit im Sprechen und Schreiben führte. Einige Bücher von Livius und eben so viel Material aus den erlesenen Reden Ciceros wurden so in zwei Jahren in der Secunda verarbeitet. Des Livius 10 erste Bücher, auch noch Theile des Hannibalschen Krieges bieten einen für diesen Zweck ganz vorzüglichen Stoff dar, den selbst die Reden Ciceros nur in der Sprachform übertreffen. Daher hege ich für Livius mancher Eigenheiten in der Sprache ungeachtet eine Vorliebe und kann mich dem Zweifel Jahn's in der oben genannten Stelle der Jahrbücher p. 108. nicht gegen Livius zu Gunsten Callusts nicht beitreten. Auch von Virgil wurden einige Bücher in Secunda gelesen, aber ohne jene Repetitionen. In der Prima erweiterten sich die Sprechübungen zu Disputationen, in die der

der



Lehrer, um zwecklosem Hin- und Herreden vorzubeugen, nach Umständen viel eingriff. Die Extemporalien wurden meist mündlich, die Erörterungen bei der Lectüre lateinisch angeführt. Die Thematata zu den Ausarbeitungen werden sich zweckmäßig an den aus Secunda herübergebrachten Stoff anschließen oder neue Stücke aus Classikern zum Nachlesen anweisen. Für Tertia gestatte ich 1 St. zur Abgabe der Exercitien, 2 St. zu Memorirübungen. Die übrigen reclamire ich für die Lectüre, 5 Stunden weise ich auf Cäsar, 2 auf Dvid an, täglich leitet eine grammatische Regel die Lesestunde ein. Die Repetitorien bestehen hier in ordentlichem Uebersetzen. Das grammatische Element darf hier vorwalten, doch ja nicht bis zur Erschöpfung. Die Sache muß auch hier in helles Licht gestellt und anziehend werden, wozu der Stoff vollständig geeignet ist. Ich verlange für jede Stunde die Lesung eines Capitels aus Cäsar, und sind sie zu klein, auch 2, wie Cap. 21. und 22. des ersten Buchs und 23. und 24. Die 5 ersten Bücher von bellum Gallicum oder auch wohl bellum civile ganz und einige Bücher aus Dvid können in Tertia durchgearbeitet werden. Wenn neben dem Memorirstoff in solcher Weise die Lectüre gefördert wird, dann können wir bei Beachtung des Nepos für Quarta nach Prima einen Sprachschatz und einen Ideenvorrath hinüberleiten, die für die mannigfaltigsten Thematata zu Aufsätzen eine ergiebige Quelle bieten.

Da nun also die Rutherford'sche Methode zwar ein wesentlich neues und fruchtbares Moment für den Sprachunterricht aufstellt, aber noch keine gute Grundlage in einem guten Memorirstoff gefunden hat, in der Behandlung aber Schritt für Schritt die stärksten psychologischen Verstöße macht und durch Beschränkung des letzten Zwecks auf Sprachgeist und durch die Schmälerung der Lectüre und des Stofflichen auf Formalismus hindrängt, so ist vor Allem Hast in Durchreibung derselben zu meiden und einer ruhigen, prüfenden Entwicklung wie bisher Raum zu geben. Um so misslicher ist ihre in Aussicht gestellte Verbreitung über die andern Sprachen, wie p. 124. über die neuern, p. 138. über das Griechische, p. 121. und

127. über das Deutsch, sogar über die Wissenschaften, wie nach p. 93. die Geschichte und Religion sich daran beteiligen sollen. Dr. Schipper zu Münster hat schon 1843 ein franz. Lehrbuch darnach eingerichtet, welches an der Wahl des Sentenziöjen krankt — ein bedeutender Fehler für ein Lehrbuch und an sich schon immer eine Entfernung vom Gesunden und Kernhaften. Man trifft überall auf solche Stellen, wie p. 23, 25, 26 und bis zum Uebermaß in der ganzen Schilderung von Cicero und Cato p. 125.

Elf, den 25. Juli 1845.

Fabian.

