Jahresbericht

des

Großherzoglichen Gymnasiums

und der

Großherzoglichen Realschule

zu

Worms

über das Schuljahr 1896/97.

Zugleich

Einladung

zu den am 2. und 3. April 1897 stattfindenden öffentlichen Prüfungen.

Voran geht die Abhandlung von Professor Dr. Staudinger:
Die objektive Apperzeption und ihre pädagogische Bedeutung.

Worms.
Druck von A. K. Boeninger.
1897.

1897. Progr. Nr. 662.

Die objektive Apperzeption
und ihre pädagogische Bedeutung.

Seit mehr als einem Jahrzehnt ist die Pädagogik in Fluß geraten; die ältere mehr formale Methodik wird als tote Systematik verworfen, es wird auf den Anschluß an das Natürliche, Nächstliegende, auf Schaffung lebendiger Beziehungen und Verknüpfungen gedrängt. Das wäre recht anerkennenswert; aber bei dem Eifer für Neues und Besseres fällt der Mensch leicht in den dem getadelten entgegengesetzten Fehler.

Und so scheint es, ist es auch hier oft geschehen. Man hat nach größtmöglicher Anschaulichkeit, nach reichlichen Beziehungen und Verknüpfungen zwischen den Einzelkenntnissen mit großem Eifer gestrebt, dabei aber vielfach vergessen, daß die objektive Einheit, der objektive Zusammenhang der Kenntnisse in Synthese und System sie erst zur Erkenntnis macht und eine Grundbedingung des lebendigen Apperzipierens selbst ist. Darum ist es keineswegs verwunderlich, wenn, trotz anerkennenswerten Fleißes der „Neueren", trotzdem die meisten derselben eine reichere Vorbildung genossen haben, als sie uns Älteren zu teil geworden ist, die Ergebnisse den Erwartungen nicht entsprechen. Nicht wenige Kollegen sind sogar der Meinung, daß der Pegelstand der am Schlusse erreichten Bildung eher niedriger zu werden drohe.

Darum möchte ich den Herren Kollegen die Frage vorlegen, ob es nicht notwendig sei, die strengeren objektiveren Grundlagen der älteren Richtung etwas mehr zu betonen, und ob es dabei nicht möglich sei, die vielen, wirklich wertvollen Anregungen der neueren Pädagogik dennoch nutzbar zu machen.

Um diesen Gesichtspunkt zu begründen, muß ich eine freilich etwas philosophisch gehaltene Abhandlung über die objektive Apperzeption und das ihr gemäße Erkenntnisverfahren vorausschicken; dabei sind der Vollständigkeit halber auch einige Ausführungen nicht zu umgehen, die sich nicht direkt auf Pädagogik beziehen. Immerhin habe ich mich bemüht, nur die Hauptgesichtspunkte so knapp und so anschaulich darzulegen, als es mir bei der Natur des Stoffes, sowie dem wenigen Raum und der kurzen Frist, die mir gewährt worden sind, möglich war. Wem indessen von den an der Pädagogik Interessierten derartige Untersuchungen fern liegen und wer auf tiefere Begründung verzichtet, der möge immerhin gleich den dritten Abschnitt, die „pädagogischen Bemerkungen" lesen, die freilich nur einen kleinen Teil der Anwendung des Systems skizzieren.

I. Die Objektivität der Apperzeption.

1. Unsere Vorstellungen gruppieren sich nach zwei Gesichtspunkten. Auf der einen Seite sind sie allesamt, zugleich mit den Gefühlen und Willensregungen, in der Einheit des Subjekts verbunden: sie sind „mein". Ob sie dabei richtig oder falsch sind, angenehm oder unangenehm, gut oder schlecht, gilt gleich; sie sind „mein", weiter nichts. Der Geltungswert kommt nicht in Betracht. Auf der anderen Seite aber müssen wir gerade nach diesem Geltungswerte fragen. Der Umstand, daß die Vorstellungen „unser" sind, ist uns hierbei gleichgiltig; wir wollen wissen, ob sie wahr oder falsch sind, wir fragen also nach objektiven Normen, nach denen wir diesen Wert bestimmen. Diese Geltung wird aber nicht durch die Gesetze der Logik vollgiltig bestimmt. Denn diese Gesetze gehen nur auf die formale Folgerichtigkeit des Denkverfahrens. Wir fragen aber nach mehr als diesem; denn wir wissen, daß wir auch ganz falsche, ja phantastische Vorstellungen logisch richtig behandeln können, ohne daß sie damit selber wahre Vorstellungen würden.

2. Die Vorstellungen nennen wir wahr und falsch, je nachdem sie auf die ihnen zukommenden Gegenstände bezogen sind, oder nicht. Die Wahrnehmung eines Schlosses über jenem Gebirge hatte ich auf den ersten vor uns liegenden Bergkegel bezogen; wie ich weiter gehe, bemerke ich, daß ein zweiter dahinter liegt, auf dem es wirklich steht. Jene Beziehung kam dem Gegenstande nicht zu, war also „falsch"; diese ist „wahr".

In der Beziehung der Vorstellungen auf Gegenstände, nicht in dem Inhalte der Vorstellungen selbst, liegt also Wahrheit und Irrtum. Diese Beziehung ist aber nicht so ganz einfach und selbstverständlich. Denn wir haben doch die Gegenstände (wenigstens die äußeren) nicht selber im Bewußtsein; wir können daher aus ihnen kein Kennzeichen für die Richtigkeit unserer Beziehungen gewinnen. Das erscheint dem gemeinen Verstande zunächst lächerlich; denn wir wägen, messen, berühren doch die Dinge selbst, wie er glaubt. Allein dann, wenn wir geirrt, wenn wir wie im obigen Falle, unsere Vorstellung vom Schlosse an einen falschen Ort bezogen haben, so geht uns doch vielleicht eine Ahnung auf, daß wir mit Vorstellungen, nicht mit Dingen arbeiten; wir besinnen uns dann vielleicht, daß wir dann, wenn wir von Dingen reden, bereits eine feste, zur Gewohnheit gewordene Beziehung von Vorstellungen auf die Dinge meinen.

3. Wir können ja zwei verschiedene Standpunkte der Erkenntnisbetrachtung einnehmen. Nach der einen, der gewöhnlichen, sagen wir: „Das geistleibliche Ich mit seinen Vorstellungen ist in der Welt; und in dem Maße, als die Geisteskräfte des werdenden Menschen sich entwickeln, lernt es durch Vermittelung des sinnlichen Mechanismus die Welt immer besser erkennen." Diese Betrachtung zeigt uns den Intellekt, wie er wird, und hat ihr gutes Recht. — Die andere Betrachtung abstrahiert von der Welt und dem Werden des Bewußtseins; sie sagt: „Alles, dessen ich bewußt bin, ist meine Vorstellung. Welches sind die Bedingungen dafür, daß ich von Wahrheit und Irrtum derselben reden kann?" Auch diese Betrachtung hat ihr Recht; ihr Ergebnis kann dem der vorigen nicht widersprechen, so wenig die analytische, anatomische Betrachtung des Leibes der physiologischen Betrachtung widersprechen kann. Allein es fragt sich, von welcher Betrachtung wir ausgehen müssen, wenn wir die Gesetze der Erkenntnis bestimmen wollen. Da weist man heute auch meist auf die erstgenannte Betrachtung, meint wohl gar, die zweite sei höchstens für Philosophen gut, die nichts Besseres zu treiben wissen. Dennoch liegen die Gesetze des Erkennens ebenso der Entwickelung des Erkennens zu grunde, wie die Gesetze des Sehens der Entwickelung des Sehens zu grunde liegen. Und wie die Physiologie nur fruchtbar arbeiten kann unter Voraussetzung anatomischer Kenntnisse, so bedürfen wir auch, wenn wir das Werden unseres Erkennens erforschen wollen, zunächst der kritischen Einsicht in die objektiven Bedingungen unseres Erkennens.

4. Die objektive Analyse unseres Erkennens hatte uns vorhin gezeigt, daß die Frage nach „wahr" und „falsch" einzig auf die Beziehung unserer Vorstellungen zum Gegenstand geht. Es fragt sich darum: Welches Gesetz beherrscht diese Beziehungen? Unter welcher Bedingung haben wir richtig bezogen? Da wir nicht in die Dinge selber hineingelangen, muß dies Gesetz in unserem Erkennen selber gefunden werden. Da finden wir denn auch, daß wir überall da von Wahrheit reden, wo wir unsere Vorstellungen objektiv eindeutig bezogen und verknüpft haben. Dies ist das Wesen von Kant's die „objektiver Einheit der Apperzeption". Dieser gemäß verfahren, ohne es zu merken, auch diejenigen, die unsere zweite Betrachtungsweise kurzerhand von sich abweisen, und, sich über die letzten Kennzeichen von wahr und falsch keine Rechenschaft gebend, mit dem Urteil begnügen: „Unsere Urteile sind wahr, wenn sie mit den Dingen und Vorgängen übereinstimmen."

5. Diese objektive Forderung, daß unsere Vorstellungen eindeutig bezogen und verknüpft sein müssen, damit deren Beziehung (das Urteil) wahr sei, bedingt nun in unserem subjektiven Erkenntnisverfahren zunächst den Unterschied von Perzeption und Apperzeption, oder von Wahrnehmungs- und Erfahrungsurteilen. Ich sehe z. B. einen Feuerschein da drüben, er steht deutlich vor mir im „Blickpunkt", nicht bloß im „Blickfeld" meines Bewußtseins; die Aufmerksamkeit ist auf ihn gerichtet. Dennoch habe ich, so lange ich nicht weiß, worauf ich ihn beziehen kann, eine bloße Perzeption*). Sobald ich aber inne werde, daß es ein bloßes Bild in meinem Auge, oder ein in der Scheibe gespiegelter Feuerschein, den ich nach außen verlegen zu müssen glaubte, oder in Wirklichkeit eine Flamme von einem brennenden Strohhaufen ist; sobald ich also die neue Vorstellung mit einer früheren Vorstellungsgruppe verbunden und mit dem Bewußtsein objektiver Giltigkeit auf den nämlichen gegenständlichen Zusammenhang bezogen habe: so habe ich apperzipiert; aus dem Wahrnehmungsurteil ist ein Erfahrungsurteil geworden. Und dies Urteil besagt, daß ich überzeugt bin, mein Urteil besitze Giltigkeit für jedes Bewußtsein, ja es spreche einen sachlichen Thatbestand aus, der für den Gegenstand zuträfe, selbst wenn kein Bewußtsein ihn wahrnähme.

6. Diesen einfachen und meines Erachtens klaren Apperzeptionsbegriff anzuerkennen, sträubt sich die moderne Psychologie fast durchweg. Wohl kann und will sie den objektiven Charakter der Apperzeption nicht beseitigen; aber sie löst ihn doch in dem subjektiven, psychologischen Erkenntnisverfahren auf und beraubt damit das Erkennen seines allgemein giltigen Zielpunktes. Schon Herbart (Psychol. als Wissensch. I 55) verwischt den Grundcharakter der Apperzeption, wenn er sagt: „Vorstellungen werden nur dann apperzipiert, wenn sie selbst Objekte eines neuen Vorstellens werden"; trotzdem er im übrigen Kant's Kategorien für die äußere Apperzeption bestehen läßt. Ganz psychologisch wird die Apperzeption von Lazarus, Steinthal, Lotze u. a. gefaßt. Auch Wundt, dessen Auffassung Staude (Philos. Studien I, 2, S. 211) teilt und vertritt, läßt die Apperzeption wesentlich einen psychologischen Willensakt sein, nach dem das Bewußtsein objektiv verknüpft, also ein psychologisches Verfahren, ohne daß ein objektives Verknüpfungsgesetz, nach dem sich der Wille zu richten hat, ausreichend betont wäre. Dem entsprechend laufen auch die Definitionen verschiedener Pädagogen wie Frick, Schiller, Kern im wesentlichen auf die rein psychologische Angabe hinaus, daß vorhandene Vorstellungen neue apperzipieren. Auch K. Lange in seinem vielfach sehr instruktiven Buche über Apperzeption (4 Aufl. Plauen 1891), der sehr stark die objektive Seite der Apperzeptionsthätigkeit betont, betrachtet sie doch durchweg als psychologisches

*) Gegen Wundt, Physiologische Psychologie II, 236.

Verfahren zur objektiven Verknüpfung, ohne die Bedingungen der objektiv giltigen Verknüpfung selbst zu erörtern.*)

Im Übrigen ist es ja ziemlich gleichgiltig, ob man unter Apperzeption eine bloß psychologische Funktion oder eine auf ganz bestimmte objektive Gesetzlichkeit gerichtete Erkenntnisfunktion verstehen will; es wäre gut, wenn man sich hier über die Benennung einigen könnte. So lange das nicht geschehen ist, ziehen wir unsererseits doch die bestimmte Auffassung Kants den weit unbestimmteren Definitionen vor, mittelst deren man über ihn hinwegzugehen wähnte.

7. Die Einheit der Apperzeption ist eine Forderung, nicht etwa ein Inhalt, der gegeben wäre. Ihr Inhalt wird auf dem Wege allmählicher Entwickelung erworben und geordnet. Da kann man bei Betrachtung verschiedener Wissensgebiete sehen, wie die Vorstellungsbeziehungen fortwährend umgeordnet, wie fortwährend Irrtümer verbessert, vielleicht neue Irrtümer an deren Stelle gesetzt werden, bis wir allmählich einen immer weiteren Kreis wahrer Beziehungen und Verknüpfungen gewinnen. Jedenfalls aber kann von einer Korrektur von Irrtümern nur unter der Voraussetzung die Rede sein, daß es einen Unterschied von wahr und falsch gibt, daß also ein objektives Ziel „wahrer" Vorstellungsbeziehung vorhanden ist.

Ob die einzelne Vorstellung richtig bezogen ist, das ist ja oft sehr zweifelhaft; die merkwürdigsten Täuschungen sind da möglich. Wenn ich eben eine Feder auf den Tisch lege und ein anderer vertauscht sie, während ich wegsehe, mit einer genau gleichen Feder, so werde ich sie sicherlich für dieselbe Feder halten, ich werde wohl gar darauf schwören, daß sie es sei, und doch irren. Zum Bewußtsein kann uns ein Irrtum erst dann kommen, wenn die Eindeutigkeit unserer bisherigen Vorstellungsbeziehung gehindert wird, d. h., wenn uns etwas als Widerspruch ins Bewußtsein tritt.**) Sobald dies geschieht, sind wir psychisch gezwungen, irgend eine Auflösung dieses Widerspruchs zu suchen, die Eindeutigkeit der Beziehungen wieder herzustellen.

Aber auch abgesehen davon zeigt das psychologische Werden der Erkenntnis verschiedene Stufen der Entwickelung, die von der bloß subjektiven Perzeption allmählich in die immer klarere und umfassendere Apperzeption hinüberführen. Ich höre z. B. einen Knall, der mich erschreckt. Der kann keine Sinnestäuschung sein, sage ich mir; der kommt von außen. In diesem Bewußtsein „von außen" steckt schon ein apperzeptives Element (obwohl ich hier noch nicht von Apperzeption reden werde). Ich forsche nun weiter und sage, der Knall muß von Westen, ganz aus der Nähe her, gekommen sein? Richtig! Im Nachbarhofe ist alles voll Dampf. Von da kam er her. Was ist da geschehen? Ein Kessel ist geplatzt. Welcher Kessel? Der alte, erst kürzlich revidierte Kessel? Warum ist er geplatzt? Er war wasserleer, überhitzt, als frisches Wasser gepumpt wurde.

*) Dabei schiebt Lange merkwürdigerweise Kant unter, dessen „Einheit des Selbstbewußtseins" gebe „nur eine Einheit des Vorstellens, nicht aber eine notwendige Einheit des Vorgestellten"; sie erzeuge „keine objektive, sondern nur eine subjektive Verbindung" (S. 91). Dies kann uns freilich nicht wundern, wenn wir (S. 90) lesen: „Kant kennt eine solche Entwickelung des geistigen Lebens nicht. Die Fähigkeit zu apperzipieren wird (nach ihm) nicht durch geistige Arbeit allmählich erworben, sondern ist vor aller Erfahrung gegeben." Zwar geben wir ruhig zu, daß Kant, teils durch dogmatische Beimengungen (vergl. S. 13, Anm. **), teils durch seine Ausdrucksweise, zu vielen Mißverständnissen und Verkennungen auch seiner dauernden Errungenschaften Anlaß gegeben hat; aber so gründlich sollte man ihn doch nicht verkennen. Kant, dessen Name nicht bloß in der Theorie der Weltentwickelung neben dem Namen von Laplace steht, der auch auf dem Gebiete der historischen Entwickelung (vgl. z. ewigen Frieden. Idee zu einer allgem. Gesch.) geradezu ein Vorläufer moderner Entwickelungstheorien ist, sollte die Entwickelung auf geistigem Gebiete leugnen! Mit demselben Rechte müßte man Robert Mayer als Gegner der Entwickelungstheorie aburteilen, weil er sein aller Entwickelung „a priori" zu grunde liegendes Gesetz von der Erhaltung der Kraft aufgestellt hat.

**) Vergl. dazu m. Aufsätze: Der Widerspruch in theoretischer und praktischer Bedeutung; Philos. Monatshefte XXV, S. 257, ff.

— Alle diese Fragen und Antworten, die noch zu weit komplizierteren wissenschaftlichen Fragen weiter gehen können, bezeichnen ebensoviele Stufen der Apperzeption. Diese bleibt als Erkenntnisverfahren also zwar stets subjektiv, aber auf jeder Stufe kommt ein neues objektives Erkenntniselement hinzu.

8. Der objektiv giltige Apperzeptionsinhalt ist aber nicht, oder doch nur zum Teil individuelles Eigentum des Einzelnen. Die Menschheit als Ganzes genommen, hat sich bereits eine leidliche Gruppe eindeutiger einheitlich verknüpfter Erkenntnisse erworben. Deren Inbegriff nennen wir Wissenschaft. Die Wissenschaft selber zeigt ganz analoge Stufen der Entwickelung, wie das individuelle Erkennen. Auch sie hat fortwährend neue Vorstellungen zu ordnen, alte Beziehungen als irrig aufzulösen und ihre Vorstellungsverknüpfungen zuweilen in weitem Umfang umzuordnen, sobald sie sieht, daß eine eindeutige Beziehung auf den bisherigen Verknüpfungsgrundlagen nicht mehr möglich ist. Aber trotz alledem bleibt ihr jeweiliger Bestand einerseits der Ausgangspunkt zu aller weiteren Nachforschung und Verbesserung, andererseits das Objekt aller Erziehung zur Erkenntnis, d. i. alles eigentlichen Unterrichts.

Auf diesen Gesichtspunkt des Erkennens wollen wir uns hier beschränken und die schwierigen Fragen der sittlichen Erziehung und Gemütsbildung bei Seite lassen. Nur beiläufig sei betont, daß wir damit Gefühls- und Willensbildung nicht von der Wissensbildung trennen möchten. Denn die Ausbildung unserer Gefühle, unseres Willens, unserer technischen wie sittlichen Fertigkeiten kann als Ausbildung bewußter Lebensfaktoren nur im engsten Anschluß an die objektive Erkenntnis gedacht werden.*) Die Erkenntnis von Ursachen und Wirkungen sowohl in den Dingen wie im Gesellschaftsleben ist ja Grundlage und Bedingung zur Ausgestaltung unserer individuellen und sozialen Zwecke, sowie deren Ordnung. Diese objektive Ordnung der Zwecke aber ist in weitem Umfang Grundlage und Bedingung für das sittliche Fühlen und Streben der Einzelnen.**)

II. Das Verfahren des objektiven Apperzipierens.

Wir wollen nunmehr das Apperzeptionsverfahren selber soweit analysieren, als es direkt auf Herstellung der objektiven Erkenntnis geht, d. h. Beziehung des Bewußtseins auf das Objekt ist; alle sonstigen psychologischen Faktoren wie Assoziation, Reproduktion müssen wir dabei voraussetzen und bei Seite lassen.

Die grundlegende Frage ist die Beziehung aufs Objekt. Dabei treten uns zwei Gruppen von Vorstellungen gegenüber. Die einen beziehen sich insgesamt auf eine außer unserem Bewußtsein befindliche Welt, die anderen beziehen sich auf unsere Vorstellungen selber, auf unsere Gefühle, Willensregungen, also auf unsere Innenwelt. Allein auch diese letzteren haben zum guten Teil, wie wir sehen werden, wenigstens indirekt Beziehung auf die Außenwelt und ebenso haben die nach außen bezogenen Vorstellungen gleichzeitig Beziehungen im Bewußtsein selbst.

---

*) Es heißt u. E. die Sache auf den Kopf stellen, wenn man die objektiven Erkenntnisse und Ordnungen an die sittlichen Begriffe als ihren Beziehungsort knüpfen will. Einer Schulklasse den Konzentrationsbegriff „Treue", einer anderen den Begriff „Ehre" als Klassenparole anzuheften (vergl. Ahlheim, Lehrproben 48), dürfte recht bedenklich sein und gerade das, was man pflegen will, veräußerlichen und schädigen. (Vergl. Willmann, Didaktik II, S. 69.)

**) Die Gesetzmäßigkeit dieser objektiven Grundlagen unserer Sittlichkeit habe ich in meinem Buche über „Das Sittengesetz", 2. Auflage, Berlin, Dümmler 1897, darzustellen gesucht.

Diese Beziehungen nach außen sind in ihren wesentlichen Grundzügen räumliche, zeitliche und kausale Beziehungen. Wir beginnen mit der Raumbeziehung, da sie Voraussetzung der objektiven Zeitbeziehung ist.

1. Die Raumbeziehung.

1. Nach außen beziehen und in den Raum beziehen ist ein- und dasselbe. Wir können keine sinnlich gegebene Vorstellung anders nach außen beziehen als in den Raum, und der Raum, was er auch außerdem sein möge, ist die Form, in die wir ganz unmittelbar und unwillkürlich hineinbeziehen müssen. Sobald unsere Vorstellungen von Gegenständen entwickelt sind, treten sie uns im dreidimensionalen Raum in geordneter Gruppierung entgegen als „die Welt". Allein, soweit wir nach Analogie unseres ausgebildeten Raumbewußtseins schließen dürfen, wird diese Gruppierung nicht derart geschaffen, daß wir gewisse Vorstellungen, die wir in dem Bewußtsein träfen, einzig auf Grund besonderer inhaltlicher Eigenschaften nach außen bezögen und rein synthetisch (angliedernd) im Raume verbänden. Im Gegenteil, überall, wo wir eine neue auf den Raum bezügliche Vorstellung treffen, wird sie von vorn herein auf dem räumlichen Untergrunde einer vielleicht ganz unbestimmten Vorstellung gesondert; sie wird aus diesem Untergrunde analytisch herausgehoben und dann erst synthetisch auf ihren bestimmten Ort bezogen und mit anderen Vorstellungen daselbst verknüpft.

Wir können uns zur Verdeutlichung wohl folgendes vorstellen: Wenn wir in einer unbekannten, von Nebel umhüllten Berggegend stehen, so treten uns, sobald der Nebel weicht, da und dort einzelne Spitzen, einzelne Berglinien, ein Feld, ein Wassersturz, eine Matte, ein Haus zerstreut hier und dort entgegen. Erst ganz allmählich bilden wir uns daraus einen Zusammenhang, fixieren einzelne Orte und sehen endlich ein zusammenhängendes Bild. Auf diesem treten uns immer wieder neue Einzelheiten hervor, Gipfel schieben sich zwischen Gipfeln heraus und es bedarf oft langer Mühe, ehe wir auch nur einigermaßen die analytisch aus dem Gesamtbilde heraustretenden Vorstellungen geordnet, das „vor" und „hinter" und „neben" bestimmt, d. h. alle uns hervorgetretenen Einzelheiten auf ihren richtigen Beziehungsort im Gesamtzusammenhang bezogen und die verschiedenen Orte richtig im Bewußtsein verbunden haben. Immer ist es dabei eine beschränkte Anzahl von Einzelheiten, die auf einem, zunächst noch unbestimmteren Untergrunde hervortreten; auf diesem werden sie dann fixiert, wie der Geometer gewisse Punkte auf dem Felde fixiert; und die geistige Verbindung dieser (freilich sinnlich bestimmteren) Punkte bildet dann gleichsam das Netz, in dem wir das gesamte, in seinen Einzelheiten unübersehbare Landschaftsbild auffangen. In dem Maße, als dieses Netz selber bestimmt wird, ordnen sich dann neue, aus der Mannigfaltigkeit herausgehobene Einzelheiten leichter und sicherer, bis wir endlich gar nicht mehr fragen, ob jener Fels vor dem Berge oder an ihm ist, sondern ihn unmittelbar in der richtigen Verknüpfung wahrnehmen. Perzeption und Apperzeption fallen dann zusammen; wenigstens für das gewöhnliche Bewußtsein.

2. Danach haben wir an der räumlichen Vorstellung zu scheiden a) den Untergrund, den mehr oder minder unbestimmten gemeinsamen Ort, von dem wir die Vorstellungen abheben. b) Die Thätigkeit, welche die besondere Vorstellung von dem Untergrunde loslöst und gesondert ins Bewußtsein hebt (Analyse). c) die Beziehung auf die bestimmte Stelle am Untergrund, den Beziehungsort, und damit die Verknüpfung mit den übrigen hierhin bezogenen Vorstellungen, die Synthese. Diese drei sind unerläßlich zur Bildung aller unserer räumlichen Beziehungen, so verschieden auch im besonderen Falle die psychologischen Anlässe und Bedingungen sein mögen.

3. Zu betonen ist dabei vor allem der Beziehungsort als ein außerhalb der beziehenden Vorstellungen gedachter Ort. Die Beziehung auf ihn ist im Bewußtsein; er selber wird außer-

halb desselben, bei unseren räumlichen Vorstellungen sogar als außerhalb jedes Bewußtseins befindlich vorgestellt und bloß durch die Vorstellung bezeichnet oder bestimmt.

Freilich scheinen uns da die Vorstellungsinhalte mit den Dingen selber zusammenzufallen, die dadurch bestimmt werden. Dauernde Wirkungen der Dinge auf uns fassen wir als Eigenschaften derselben auf und wandeln so ein stetes lebendiges Geschehen in ein ruhendes Sein. Statt zu sagen: „Der Baum sendet Strahlen in mein Auge, die die Lichterscheinungen braun, grün ꝛc. hervorrufen," sagen wir: „der Baum ist braun", „ist grün". Hier hat die Kritik Korrekturen vorzunehmen; das gewöhnliche Bewußtsein kommt auch ohne dieselben aus, und wird weiterhin die alte Vorstellungsweise und Sprechweise hier ebenso festhalten dürfen, wie die vom Aufgang und Untergang der Sonne. Die objektive Giltigkeit der Beziehung selbst wird dadurch nicht einmal berührt, denn wir müssen es thatsächlich als Eigenschaft des Baumes auffassen, daß er uns Strahlen sendet, die in uns die Empfindungen von „braun" und „grün" erregen.

4. Untrennbar verbunden mit der Beziehung auf den Beziehungsort ist die Verknüpfung verschiedener Vorstellungen in Bezug auf denselben. Ich betone das „verschieden"; denn als Vorstellungen sind sie immer verschieden, ob auch ihre Inhalte gleich seien; das „grün", das ich in zehn verschiedenen Zeitmomenten auf dasselbe Blatt beziehe, ist zwar inhaltsgleich; aber es waren zehn verschiedene Vorstellungen da, die auf das nämliche Blatt gingen. Die Verschiedenheit der Vorstellungen als solcher ist hier also ebenso vorhanden, wie wenn die Inhalte selber verschieden, ja disparat sind (wie wenn ich also die Vorstellungen oval, gerippt, glänzend, glatt, weich ꝛc. auf dasselbe Blatt richte). Ich muß alle diese Vorstellungen als zu demselben Blatt gehörig zusammenfassen, mit einander verknüpfen. Das heißt aber, da ich im gegebenen Augenblicke immer nur gegenwärtige Vorstellungen, nie die vergangenen Vorstellungen im Bewußtsein habe, daß ich mich im gegenwärtigen Bewußtsein zugleich auch auf vergangene Vorstellungen beziehe, daß also mit der Beziehung nach außen eine innere Beziehung Hand in Hand geht. Die Beziehung verschiedener Vorstellungen auf den nämlichen Gegenstand ist somit bereits eine Art begrifflicher Zusammenfassung. Wesentlich bei diesem Verfahren ist aber für uns die Thatsache, daß verschiedene Vorstellungen auf den nämlichen Gegenstand gehen. Diese lebendige Beziehungsform und nicht das inhaltleere a = a ist die Grundlage des Identitätsbegriffs*). Vermöge derselben wird Ruhe in den Wandel der Vorstellungen gebracht. Der Gegenstand erscheint deren ungeheurem Wechsel gegenüber als das Bleibende, relativ Unwandelbare. Selbst die Vorstellung eines zeitlichen Geschehens wird so in der Erinnerung zur Vorstellung einer starren, unwandelbaren Kette. Und wenn wir auch kritisch die Starrheit wieder auflösen müssen: für das Vorstellen brauchen wir sie praktisch notwendig; sonst könnten wir die Masse der uns durchflutenden Vorstellungen nicht geordnet überblicken und festhalten.**) Diesen, auch für die pädagogische Praxis grundlegenden Gesichtspunkt möchte ich ganz besonders betonen.

5. Die räumliche Identitätsbeziehung entfaltet sich nun in zweierlei Weise. Einerseits treten in der angegebenen Weise innerhalb der umfassenderen Beziehungsorte neue, engere Beziehungsorte analytisch hervor, auf die innerhalb der größeren Beziehungsorte bezogen wird. Diese Analyse kennt praktisch keine Grenze; jede Vorstellung, auch die durchs feinste Mikroskop gegebene, enthält ein Mannigfaltiges, das noch weiter analysierbar ist. Die Analysen zweiter, dritter Ordnung

*) In diesem, aus Gegenwärtigem auf Vergangenes „übergreifenden" Bewußtsein liegt das Ichbewußtsein, sowohl das immanente Ichbewußtsein, als der Keim der objektiven auch sich selbst als Gegenstand ins Auge fassenden Ichvorstellung. Vergl. Natorp. Einl., in der Psychologie, Freiburg 1888, S. 32.

**) Betr. dieses wichtigen Begriffes, auf den wir hier nicht näher eingehen können, verweise ich auf m. Aufsätze „Identität und A priori" in Vierteljahresschr. f. wissensch. Philosophie 1889.

werden nunmehr aber nur indirekt auf den ursprünglichen Beziehungsort, direkt dagegen auf den engeren Ort bezogen. Ich sage und denke nicht: „Diese Muschel ist am Haus“, sondern: „diese Muschel ist in jenem Stein in dem Sockel des Hauses. Es bildet sich so eine Hierarchie von Beziehungen, bezw. Beziehungsorten (Typen), deren letztgiltiger, das allgemeine „Außer uns“ der Raum, bezw. die Welt, sich in immer kleinere Gruppen zerlegt, bis zu den Einzeldingen und den Teilen derselben.

Aber da andererseits in jeder der betreffenden Gruppen eine größere oder geringere Fülle von Beziehungsorten bestimmt wird, treten die in Bezug auf den Gesamtort identisch bezogenen Gruppen unter sich in Verbindung als zusammengehörige Inhalte des Gesamtorts. Jeder Gesamtort enthält eine größere oder geringere Anzahl analytisch gleichwertiger besonderer Inhalte, die nun ihrerseits sich nicht hierarchisch gliedern, sondern nebeneinander gruppieren. Himmel, Erde, — am Himmel Sonne, Mond, Sterne, auf der Erde, die Weltteile; für den Kinderblick freilich zunächst Berge, Thäler, Ebenen, Häuser, Gärten, Aecker ꝛc.

Durch diese natürliche Unterordnung und Nebenordnung, die freilich, wie das letzte Beispiel zeigt, nicht von vorn herein ganz einheitlichen Einteilungsgründen folgen, sondern individuell sehr verschieden sind, bildet sich eine natürliche Systematik, durch die in die sonst unübersehbare Masse von auseinanderfallenden Einzelheiten Ordnung und Übersicht gebracht wird. Diese sich natürlich wild auswachsende Systematik nach bestimmt geordneten Typen- und Gruppenbildungen sich aufbauen zu lassen, ist Aufgabe der Erziehung.

2. Die zeitliche Synthese.

Alle Vorstellungen folgen einander in der Zeit. Aber nicht diese subjektive Zeitfolge geht uns hier an, sondern die objektive Zeitfolge eines äußeren Geschehens. Diese setzt, wie wir sagten, den Raum voraus, kann nur in ihm vorgestellt werden. Aber dennoch zeigen die Zeitwahrnehmungen einen tiefgehenden Unterschied von den bloß räumlichen Wahrnehmungen. Sie sind von vorn herein synthetisch und lassen sich in der Wahrnehmung nicht umordnen. Ein Sternmuster meiner Tapete kann ich in sich kreuzenden Reihen, in Dreiecken, in Rhomben ꝛc. wahrnehmen; die Zeitfolge kann ich wohl umdenken, aber nie in anderer Ordnung wahrnehmen, als sie gegeben ist. Ja, wenn Raum und Zeit zugleich in Betracht zu ziehen sind, ist dieser Unterschied leicht bemerklich. Wenn ein Bahnzug langsam an dem ruhenden, in dem ich sitze, vorbeifährt, so kann ich bei einiger Uebung die Wahrnehmung fortwährend so ändern, daß ich einmal meinen, einmal den anderen, einmal beide Züge als bewegt wahrnehme, thatsächlich den Eindruck habe, es sei so; aber keine Macht des Willens bringt es fertig, den Viehwagen, der eben hinter dem Personenwagen herkam, vor demselben wahrzunehmen. — Diese Thatsache, daß die subjektive Zeitwahrnehmung eines Geschehens unveränderlich der objektiven Folge des Geschehens entspricht, (Blitz und Donner beweisen nichts dagegen, denn die Lichtwellen sind objektiv eher hier, als die Schallwellen) macht es begreiflich, daß wir Zeitfolgen so viel leichter im Gedächtnis behalten, als die oft erst mühselig geordneten Raumsynthesen. Die Pädagogik wird daher, wo sie räumliches Nebeneinander ungekünstelt in eine Zeitreihe verwandeln kann, die Lessing'sche Kunstregel befolgen.

1. Eine andere hier zu beachtende Eigentümlichkeit der Zeitfolge von Ereignissen ist ihre Abgeschlossenheit. Jedes Ereignis muß Anfang, Fortgang und Ende haben, wenn es überschaubar bleiben soll; größere Zeitfolgen müssen sich in kleinere Reihen auflösen, gleichmäßig wiederkehrende müssen sich rhythmisch gliedern. Wo dies nicht der Fall sein kann, wie bei einem rasch bewegten

Rad, da haben wir unbestimmtes Flimmern und bei größerer Schnelligkeit eine ruhende Fläche in der Wahrnehmung, ebenso wie wir die von dem Blatte gesendeten Lichteindrücke als ruhendes „grün" wahrnehmen. Der ewig fließende Strom sagt dagegen nichts. Im Gegenteil! Man versuche es, einen Punkt in einem merklich bewegten Wasser zu fixieren. Unbewußt gleitet das Auge ein Stückchen hinab und springt wieder zurück; wenn wir dagegen angestrengt denselben Punkt fixieren, flirrt es uns vor den Augen; wir haben kein Bild eines Geschehens mehr. Selbst wenn wir in der bloßen Erinnerung den Strom vorstellen, verfolgen wir entweder in Gedanken einzelne Wellen, oder wir stellen uns einen Wasserteil von der Quelle zur Mündung hinabbewegt vor.

2. Wenn es aber nun relativ leicht ist, auf einem sonst scheinbar ruhenden Untergrund ein einfaches zusammenhängendes Geschehen, oder mit dem Ohr eine einfach gegliederte Erzählung wahrzunehmen, so ist es ungemein schwer, oft unmöglich, ein Gewirre sich kreuzenden Geschehens zu fassen und festzuhalten. Erst lange Übung in abstrahierender Thätigkeit macht es möglich, aus einem Tongewirre eine einzelne Tonfolge, aus einem Gewirr von Begebenheiten ein einzelnes zusammenhängendes Ereignis herauszulösen. Kinder und Ungeübte lassen sich durch das geringste zwischen ihre Beobachtungskette tretende Ereignis ablenken. Hier gilt es darum einerseits die Fähigkeit des Abstrahierens (Aufmerksamkeit) zu üben, andererseits aber dem noch Ungeübten einfache, stark hervortretende, zusammenhängende Reihen zu bieten, und diese, sobald sie umfangreicher werden, systematisch zu gliedern. Die Raumsystematik hat also auch hier ihr Analogon.

3. Die raumzeitliche oder kausale Synthese.

Indessen mit räumlicher und zeitlicher Fixierung begnügen wir uns nicht. Wenn ich dort über dem Damm Rauch aufsteigen sehe, so verfolge ich eine Wolke desselben mit dem Auge. Sie ist am Punkte a, am Punkte b, an c; — jetzt verbreitert, verdünnt sie sich, verschwindet. Was habe ich da gethan? Ich habe die Wahrnehmung von a, von b ꝛc. auf dieselbe Rauchwolke, also identisch bezogen, das zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen Stellen befindliche doch als das Nämliche vorgestellt. Aber nun ist sie verändert, verschwunden. Wo bleibt da die identische Beziehung? Wir nehmen nun wahr, daß der Wind bläst und bei jedem Stoße die Rauchwolke auseinanderwirbelt, bis sie unsichtbar wird. Also ein anderes Ereignis tritt zum ersten in Beziehung, gerade an dem bestimmten Ort, wo die Wahrnehmung anders wurde. Die Identität ist wieder hergestellt, der Widerspruch aufgelöst, indem ich Wind und veränderte Wahrnehmung in identischen raumzeitlichen Zusammenhang bringe. Indem ich diese verschiedenen Reihen identisch auf einen einheitlichen raumzeitlichen Zusammenhang beziehe, habe ich die Veränderung erklärt. Statt des bloßen Aufeinanderfolgen wird jetzt ein Auseinanderfolgen vorgestellt.

Dabei kommen denn auch Umordnungen der zeitlichen Wahrnehmungsfolge vor, die, wie wir gesehen haben, in der Wahrnehmung selbst unmöglich sind. Blitz und Donner, die, auf den Ort des Beobachters bezogen, zeitlich sich folgen, werden, auf den Ort ihres Ursprungs bezogen, als gleichzeitige Folgen desselben Geschehens vorgestellt. Diese Umordnung ist nicht mit einer anderen zu verwechseln, die etwa in folgendem Satze zum Ausdruck gelangt: „Ich bemerke erst, daß der Stein warm ist, und bemerke dann erst die Ursache, daß die eben erst verschwundene Sonne darauf geschienen hat." Hier wird nicht die objektive, sondern die subjektive Wahrnehmungsfolge umgeordnet. Die Erwärmung des Steines und das Erscheinen der Sonne werden nicht als zwei folgende Ereignisse wahrgenommen, sondern wir stellen mit Hilfe der Erinnerung die jetzige Wärme des Steines als Veränderung eines früheren Zustandes desselben vor; und auf Grund hiervon können wir nach dem ursächlichen Zusammenhange fragen. Wenn wir in dieser Weise alles Ruhende als Veränderung früher anders gestalteten Daseins denken, so können wir allenthalben nach ursächlichen Zusammen-

hängen fragen, von der sog. Anziehungskraft, die die Weltkörper zusammenbindet, bis zu den sog. Affinitätsverhältnissen der Atome und Moleküle. Und erst in dem Maße, als es geglückt ist, diese alles Geschehen zusammenbindenden inneren Zusammenhänge zu entdecken, reden wir von eigentlicher Wissenschaft. Die systematischen Gruppensynthesen des Raumes wie die Reihensynthesen der Zeit sind nur einstweilige Surrogate, vorläufige übersichtliche Ordnungen und äußerliche Einheiten, auf Grund deren das höchste, was Erkenntnis leisten kann, der innere kausale, d. i. mathematisch-identische Zusammenhang alles Seienden, die wahre Einheit der Apperzeption desselben allmählich hergestellt werden kann.

4. Die geistigen Synthesen.

1. Bei der räumlichen Synthese mußten wir bereits eine Art innerer, geistiger Synthese betrachten, wonach verschiedene Vorstellungen unter sich in Beziehung treten müssen, um identisch auf äußere Orte bezogen zu werden. Diese innere Synthese bildet den ersten Keim des Begriffs.

2. Neben derselben tritt aber noch eine zweite innere Beziehung auf. Inhaltsgleiche und ähnliche, auf verschiedene äußere Orte bezogene Dingvorstellungen treten zusammen und bilden innere Einheiten. Dies sind die Klassenbegriffe (Baum, Blume). Deren Entwickelung geht ganz nach Analogie der Entwickelung der räumlichen Gruppenbildungen vor sich. Es werden nicht, wie man es künstlich erdacht hat *), erst mehrere Unterbegriffe gebildet, von deren Verschiedenheiten dann abstrahiert würde, um aus den gemeinsamen Merkmalen den Oberbegriff zu bilden; die unbestimmtere Obergruppe bildet sich vielmehr, von zeitlich bedingten Ausnahmen abgesehen, zuerst. Das Kind nennt die sämtlichen kleineren Vögel etwa Spatz oder dergl., die sämtlichen größeren Thiere etwa Muh ꝛc. Erst wenn sich die Analyse der räumlichen Objekte weiter entwickelt, also die Differenzen zum Bewußtsein kommen, treten untere Klassenbegriffe hervor. Die Oberbegriffe verblassen dann mehr und mehr, bis sie endlich unter Umständen zu einem, in seinen spezischen Merkmalen kaum angebbaren, nur durch die Wortbezeichnung festgehaltenen Gruppenzusammenhang werden.

Auf diese Art gewinnt das Bewußtsein, ebenso wie bei den räumlichen Typen- und Gruppenbildungen, systematische Übersicht über die räumlich auseinanderliegenden Erscheinungen, und ermöglicht dadurch, rückwirkend, rasche Erfassung vieler an einem Orte neu hervortretender Erscheinungen, die von anderen Orten her bekannt sind. Welche Wichtigkeit die Einheitlichkeit und Bestimmtheit auch dieser Systematik hat, davon in dem dritten Kapitel.

3. Neben dieser Synthese steht eine andere, die auf ursprünglicherer Abstraktion ruht. Nicht nur sinnliche Gruppen, von deren bestimmten Beziehungsorten abgesehen wird, sondern auch Vorstellungen, die von den Gegenständen dieser Gruppen, den Dingen abstrahieren, verbinden sich zu Begriffen. Dies sind teils Eigenschaften (hart, blau, kalt), teils Formen des Geschehens, (fliegen, tragen), teils bloße Beziehungen (zwischen, vor, vermittelst).

Beiläufig nur sei bemerkt, daß die beiden letztbesprochenen Synthesen zwar nicht Beziehung an bestimmte äußere Orte, aber doch die allgemeine Bestimmung, daß sie nach außen zu beziehen sind, noch mit sich führen. Daraus, sowie aus der mannichfaltigen Kombinationsmöglichkeit dieser Vorstellungen, ergibt sich das Verständnis für die Thatsache, daß oft Verbindungen hergestellt werden, die gar keinen giltigen Beziehungsort in der Außenwelt haben (Gestalten der Phantasie, des Aberglaubens) oder solche, die ihn erst durch unsere Einwirkung auf die Dinge gewinnen (Gestaltungen der Technik, der Kunst).

4. Weiterhin werden aber nicht bloß äußere Dinge und Ereignisse, sowie deren Beziehungen zu Begriffen verbunden, sondern die inneren Vorgänge selbst, die mit den mannichfaltigen

*) Vergl. Willmann Didaktik II, S. 240, der z. B. diese falsche Auffassung von Analyse und Synthese gibt. Dagegen in der Sache richtig: Lange a. a. O., S. 44 ff., obwohl da statt „gebundene Apperzeption" einfach „unentwickeltere Fähigkeit der Analyse" stehen dürfte.

äußeren oder anderen inneren Vorstellungen in Beziehung stehen. So gewinnen wir, wenn wir, von den äußeren Reizen und den Empfindungsinhalten 2c. absehend, bloß die sie begleitenden inneren Stimmungen betrachten, eine Gruppierung unserer Gefühle; wenn wir von den objektiven Zwecken und Zweckordnungen absehen, und nur unseren darauf gerichteten Willen ins Auge fassen, so ergibt sich eine Systematik sittlicher und unsittlicher Willensbestimmungen u. s. w. Freilich ist es hier schwieriger als bei den Außendingen, sowohl die systematischen Gruppierungen strenge festzuhalten, als auch vor allem sich mit anderen Menschen über gemeinsame Gesichtspunkte zu einigen. Denn die verschiedenen Gruppierungen in verschiedenen Menschen gehen aus thatsächlich verschiedenem inneren Erleben hervor und erzeugen thatsächlich verschiedene Gefühls- und Willensverbindungen. Wenn die Menschen über derartige Begriffe streiten, so macht es darum meist denselben Eindruck, als wenn mehrere Menschen von verschiedenen Standorten aus ihre perspektivische Anschauung einer Gegend für die objektiv richtige ausgeben wollten. Die subjektiven Verschiedenheiten in der Auffassung der Außenwelt auf eine objektiv allgemeingiltige Ordnung zurückzuführen, das ist uns bereits in leidlichem Umfang gelungen; in Bezug auf objektiv giltige Ordnung der genannten inneren Synthesen ist dagegen noch wenig erreicht.

5. Weit schärfer und bestimmter als die genannten Abstraktionen und deren Synthesen sind diejenigen, durch die wir das Verfahren selber loslösen und in Begriffe binden, vermittelst dessen wir alle die genannten inneren und äußeren Beziehungsorte erfassen und vorstellen. Wenn wir von dem Verfahren, nach welchem wir unsere sinnlichen Vorstellungen auf Dinge außer uns beziehen, bloß die eine Thatsache abstrakt herausheben, daß wir etwas Beharrendes außer uns zum Beziehungsort nehmen, so erhalten wir den Begriff „Substanz". In der raumzeitlichen Aufeinanderfolge waren wir darauf gestoßen, daß wir eine bestimmte Identität in dem Wechsel, ein Auseinandererfolgen, statt eines bloßen Aufeinanderfolgens, vorstellen. Dieses Verfahren, abstrakt vorgestellt, ergibt den Begriff der „Kausalität". Wir verbinden ferner gewisse Gruppen von Vorstellungen räumlich auf dasselbe Ding. Abstrahieren wir von all diesen sinnlichen Qualitäten und heben bloß den Umstand heraus, daß das Nämliche der Beziehungsort ist, so erhalten wir den Begriff der „Einheit"; wenn wir mehrere Einheiten synthetisch verbinden, erscheint der Begriff der „Zahl"; wenn wir die sinnlichen Einheiten gegeneinander abscheiden, so entstehen aus der Abstraktion der Grenzgebilde die geometrischen Gebilde und Begriffe.

6. Diese Analysen finden wir nun freilich an den fertigen Dingvorstellungen selber wieder. Sie müssen sich an den Dingen finden, weil wir die Vorstellungen der Dinge durch sie bezogen und verknüpft haben. Dennoch zeigt uns eine genauere Besinnung leicht, daß wir Substanz und Causalität nicht sinnlich an den Gegenständen wahrnehmen, daß also im letzten Grunde nicht Abstraktionen von den Dingen, sondern abstrakte, begriffliche Behandlung des lebendigen, geistigen Verfahrens vorliegt, durch das wir Dinge vorstellen. Dies meint auch Kant, wenn er sagt, die transzendentale Logik lehre, nicht die Vorstellungen, sondern die reine Synthesis der Vorstellungen auf Begriffe zu bringen.*) Freilich redet Kant nachher von Verstandesbegriffen, die der Erfahrung zu Grunde liegen; das ist ein schwer zu beseitigender Mangel der Ausdrucksweise; aber es ist denn doch, angesichts obiger und manch anderer deutlicher Erklärungen etwas plump, zu glauben, daß Kant die fertigen Begriffe als Grundlagen der Erfahrung denke.**)

---

*) Kritik der reinen Vernunft, ed. Kehrbach, S. 95.

**) Auf einem ganz anderen Brette liegt die Frage, ob jenes geistige Verfahren, mittelst

7. Für die objektiv giltigen Erkenntnisformen gilt nun der merkwürdige Satz: Was an einem einzigen Beziehungsorte entdeckt wird, gilt ohne weiteres für alle gleichartigen Beziehungsorte. Wenn an einem Dreieck entdeckt ist, daß $\frac{a\,h}{2} = i$ ist, so gilt dies für alle Dreiecke. Dagegen gilt dieser Satz nicht für die Klassenbegriffe. Es war durchaus nicht notwendig, daß alle Schwäne weiß sein mußten, weil man lange Jahrhunderte hindurch stets nur weiße Schwäne gesehen hatte. Und wenn es auch sehr wahrscheinlich sein mag, daß ein gewisser fossiler Knochen etwa einer Bärenart zugehörte, mit unbedingter Sicherheit kann der Forscher nicht behaupten, es könne keine ganz andere Tierart denselben Knochen enthalten haben. J. Stuart Mill*) hat sich über diesen Unterschied gewundert und gemeint, wer es erkläre, warum in einzelnen Fällen ein einziges Beispiel zu einer vollständigen „Induktion" hinreiche, in anderen Fällen Myriaden von Beispielen ein allgemeines Urteil nicht gestatten, der verstehe mehr von der Philosophie der Logik als der erste Weise des Altertums. Daß schon lange vor ihm Immanuel Kant die grundlegende Arbeit hierzu gethan hatte, ahnte er nicht. Die Lösung ist, daß die erstgenannten Faktoren der Erfahrung selber zu Grunde liegen, und daß darum Merkmale, die an ihnen gefunden werden, an den Gegenständen der Erfahrung ebenfalls gefunden werden müssen. Wenn ich wüßte, daß Häuser nur mit Backsteinen zu bauen wären, so könnte ich deren unumgängliche Eigenschaften ebensosicher von allen Häusern aussagen, wie ich die Eigenschaften des Raumes von allen darin befindlichen Dingen aussagen kann. Ebenso ist es mit der Kausalität. Daraus, daß Wasser so und so oft das Fleisch gar gekocht hat, wenn ich ein Feuer darunter entzünde, folgt noch gar nicht, daß dies immer geschehen muß. Auf einem sehr hohen Berge werde ich mich enttäuscht finden. Wenn ich aber weiß, daß Wasser bei einem Atmosphärendruck und bei 100° Celsius die Bedingungen enthält, die zum Kochen des Fleisches nötig sind, so werde ich von nun ab sagen können: Das Fleisch muß gar werden, falls genannte Bedingungen da sind. Nach Fixierung der kausalen Beziehung fälle ich dies Urtheil ohne weiteres a priori mit dem Anspruch auf unbedingte Giltigkeit. Und wenn meine Erwartung getäuscht wird, so fällt es mir gar nicht ein, die Geltung des Kausalgesetzes in Zweifel zu ziehen; ich ziehe vielmehr die Genauigkeit meiner Beobachtung in

---

dessen wir unsere Vorstellungen beziehen und verknüpfen müssen, eine dem Geiste selber eigne Funktion ist. Dies ist die dogmatische Annahme Kants. Wollten wir dieser folgen, so hätten wir keine wahre Objektivität. Wir könnten nicht, wie es der Fall ist, das Bewußtsein haben, daß unsere Beziehungen und Verknüpfungen für die Dinge als solche gelten; wir hätten vielmehr, zwar nicht Phantasmen des Einzelnen, aber doch Phantasmen des gesamten Menschengeistes, der durch seine Kategorien genarrt, sich eine Welt in einer Verknüpfung vorstellte, die einer wirklichen Welt nicht entspräche. — Dem gegenüber möchten wir lieber annehmen, daß die auf die objektiven Beziehungen angewandten Erkenntnisformen auf einer elementaren, mit der Unbewußtheit des ursprünglichen Sehens vollzogenen Analyse aus dem elementarsten Erkenntnisvorgange, dem Empfinden beruhen. Denn in dem lebendigen Empfinden (nicht dem selbst schon abstrahierten Empfindungsinhalt) haben wir das Bewußtsein eines Fremden, also eines „außer uns", sowie das Bewußtsein eines Anderswerdens, eines Geschehens, also eines kausalen Faktors. Durch Verwendung dieser elementaren analytischen Ergebnisse hat wohl das Bewußtsein in die wilde Flut der Empfindungen Ordnung gebracht und durch Beziehung ihres Inhalts auf das Fremde und Verknüpfung der verschiedenen Beziehungen allmählich die Vorstellung einer wirklichen Welt erhalten, und zwar einer solchen, in der dieselben Prinzipien gelten, die sie uns im Empfinden, d. h. ihrer lebendigen Beziehung zu uns offenbart hat. Wir erwähnen dies hier nur beiläufig, um eine Möglichkeit der Lösung des Problems anzudeuten; aber wie dem auch sei, in jedem Falle ist es verfehlt, die jedes tiefere Verständnis abschneidende Behauptung aufzustellen, daß Raum, Zeit, Substanz, Kausalität von den Dingen abstrahiert seien. Im Wahne, damit Kant zu überwinden, geht man in Wirklichkeit meilenweit hinter ihn zurück.

*) Logik übers. v. Schiel. 3. Aufl., Braunschweig 1868, I, S. 371.

Zweifel; ich sage vielmehr: es muß ein anderer kausaler Faktor eingewirkt haben, der mir entgangen ist, andernfalls müßte die erwartete Wirkung eingetreten sein. — Diese Urteile sind Kants synthetische Urteile a priori, die man so oft bestritten hat, indem man Kant fabelhafter Ungereimtheiten bezichtigte.*)

8. Wenn die abstrakte Sonderung und Bearbeitung der grundlegenden Elemente des Erkennens so schöne Früchte zeitigt, so liegt die Versuchung nahe, auch die der Systematik zu Grunde liegenden Elemente in gleicher Weise zu bearbeiten. Wenn hier der Beziehungsort, die Systematik selbst, festgehalten wird, so ist nichts dawider zu sagen; diese Bearbeitung kann dann nur dazu dienen, die Systematik zu vervollkommnen. Anders aber ist es, wenn die Ergebnisse, die nur für die Systematik selber Geltung haben, auf die Dinge übertragen werden, wenn z. B. die Gattungs- und Artbegriffe als Wesenheiten der Naturerscheinungen selber aufgefaßt werden. Eine gleiche Konfusion tritt dann ein, wenn geistige Begriffe als Wesenheiten aufgefaßt werden. (Selbstständiges „Sein" der Ideen; die Substanzialität des Ich in Kants Paralogismen.)

9. Zuletzt haben wir die Bedeutung der Sprache für die Erkenntnis zu berühren. Das Wort verschmilzt, wie Wundt mit Recht sagt, mit den sachlichen Inhalten und Beziehungen; es ist gleichsam eine herrschende Vorstellung, mittelst deren wir den Gegenstand reproduzieren können. Ebenso verschmilzt es mit Gefühlen, Willensregungen und bekommt dadurch selber eine Gefühlsfärbung, so daß uns gewisse Worte lieb, andere widerwärtig sind, obwohl ihre Gegenstände uns gleich lieb sind (vergl. Schenkendorfs Muttersprache). Aber doch verschmilzt das Wort nicht etwa so mit dem Gegenstand, wie die Vorstellung „grün" mit dem Blatt. Es wird nicht etwa so auf das Objekt selbst bezogen, daß es dessen Bestandteil würde, sondern es ist bloß ein Wegweiser zu der durch dasselbe ausgedrückten Verbindung und Beziehung der Vorstellungen. Wir brauchen das Objekt, ob es nun ein Ding, eine Beziehung zwischen Dingen, oder eine Gedankenbeziehung sei, nicht vorzustellen, wenn wir das Wort aussprechen. Es genügt, daß wir wissen, wir können die betreffenden Vorstellungsreihen erwecken, wenn wir wollen. Darum denken wir auch in den gewöhnlichen Beziehungen des Lebens fast nur in Worten. Erst wenn wir uns in schärfere Betrachtung natürlicher oder geistiger Vorgänge versenken, werden wir gewahr, wie unendlich viele Beziehungen da sind, für die uns die Worte fehlen, und wie ungemein schwer es dann wird, den für Andere verständlichen Ausdruck zu finden. Sobald diese Schwierigkeit wegfällt, ist das Wortdenken gleichsam ein stenographisches Denken, das wir statt der umständlicheren Kurrentschrift des sachlichen Vorstellungsablaufs anwenden; und das schadet nichts, sondern fördert, so lange wir sicher sind, daß es sich in den Bahnen bewegt, die das sachliche Denken einschlagen müßte, und daß wir dieses bei Bedarf jederzeit reproduzieren können.

Hier hapert es freilich sehr oft. Wie uns besonders in früher Jugend tausendfache sachliche Vorstellungen entgegentreten, deren örtliche oder kausale Fixierung uns fehlt, so treten uns Massen von Worten entgegen, deren sachliche Bedeutung uns gänzlich fremd ist, und die darum in der verworrensten Weise gedeutet und sehr langsam, oft bis ins spätere Leben sehr ungenügend ihre

---

*) Freilich handelt es sich bei diesen Urteilen darum, daß man den Beziehungsort streng festhält. Nur diejenigen Schlüsse können für Dinge gelten, die das Verfahren betreffen, mittelst dessen wir Dinge erkennen. Verändern wir die Elemente dieses Verfahrens selber, oder wollen wir Elemente des sekundären geistigen Verfahrens, mittelst dessen wir jene Elemente selber bearbeiten, auf Dinge beziehen, so kommt sinnlose Beziehung heraus. Gebilde vierdimensionaler Art können wir ebensowenig auf unseren Raum beziehen, wie das Multiplikationsverfahren „×" in dem Urteil $3 \times 6 = 18$, oder die $\sqrt{-1}$, die doch in dem mathematischen Verfahren selbst ihren vollwertigen Beziehungsort haben.

richtigen lebendigen Beziehungen finden. Hier haben die Erzieher bei sich selber nicht minder wie bei ihren Zöglingen mit aller Kraft zu arbeiten, damit das wirkliche Denken nicht durch bloßes Wortdenken überwuchert werde.

III. Pädagogische Bemerkungen.

Unter der Hand hatten wir schon bei der prinzipiellen Feststellung der Grundrichtungen, nach denen sich die Erkenntnis aufbaut, einige pädagogische Gesichtspunkte angetroffen. Dem wollen wir nunmehr, allerdings in loserem Zusammenhang, einige Betrachtungen über solche Gesichtspunkte anschließen, die uns für den praktischen Betrieb des Unterrichtes gerade heute der Betonung wert zu sein scheinen.

1. Vor allem muß dem Unterricht das Ziel, die objektive Einheit der Erkenntnis vor Augen stehen. Diese Einheit ist aber nicht dadurch zu erreichen, daß man, wie manche neuere Pädagogen wollen, mit aller Kraft nach Verbindungsfäden sucht, welche den Stoff des einen Lehrgegenstandes mit dem anderen in Beziehung bringen, sondern in erster Linie dadurch, daß man ihn innerhalb eines größeren feststehenden Ganzen ordnet und gruppiert. Wo sich stoffliche Beziehungen ungezwungen darbieten, wo sie beleben und den Blick nicht von dem gerade behandelten Beziehungsort ablenken, sind sie willkommen zu heißen; und wenn die neuere Pädagogik hierauf hinweisen will, kann man ihr nur dankbar sein. Aber solche Beziehungen müssen nicht in verwirrender Menge und nicht an den Haaren herbeigezogen werden, vor allem aber nicht selber zu Gegenständen systematischer Betrachtung gemacht werden. Die Einheit eines Bildes besteht nicht darin, daß alle Figuren sich berühren und Ringelreihen tanzen, sondern darin, daß sie harmonisch geordnet sind. Die Erzielung einer klaren, übersichtlichen, einfachen, objektiv feststehenden und zugleich lebendigen Systematik ist darum die Hauptsache beim ganzen Unterricht. Diese bildet das Apperzeptionsnetz, in das sich die Einzelkenntnisse einzufügen haben, und in das sie sich, sobald es lebendig und fest ist, zum guten Teile ganz von selber einfügen. Dieses Netz einerseits, wie die alte Methode fordert, als dauernde Grundlage der Erkenntnis zu festigen, es andererseits aber, worauf die neuere Methode zielt, vor Starrheit zu wahren, es lebendig und funktionsfähig zu machen, ist die schwere Aufgabe.

2. Um das Apperzeptionsgefüge fest und sicher einzuprägen, müssen sich die systematischen Einteilungen aus der Natur der Dinge ergeben und die ganze Hierarchie der Systematik eines Gegenstandes muß unter streng festgehaltenen einheitlichen Gesichtspunkten stehen. Gesichtspunkte, die sich kreuzen, sind ja nicht zu vermeiden; die natürliche Systematik zeigt deren genug. Die Zeit- und Kausalreihen kreuzen die Raumsystematik und müssen selbst wieder nach Analogie räumlicher Systematik gegliedert werden; ebenso kreuzen die Klassenbegriffe die Raumsystematik und werden ihrerseits wieder von den Begriffen der Empfindungsinhalte ꝛc. gekreuzt. Aber es handelt sich darum, jedem Lehrgegenstande die ihm angemessene Gruppierung zu Grund zu legen, sie als herrschende Systematik durchzuführen, die übrigen Begriffsordnungen da nur als beiläufige Hilfen zu behandeln, nicht aber Reihen- und Gruppenbildungen nach ganz systemlosen, willkürlich gewählten Gesichtspunkten durcheinanderlaufen zu lassen, und ganz verschiedenartige Gesichtspunkte als gleichwertig zu behandeln *). Den Beziehungsort muß allenthalben eine

*) Willmann (Lehrpr. II, S. 9) hat den Unterschied objektiver und subjektiver Methodik ganz wohl gefühlt; aber statt beide kritisch an ihren Ort zu stellen, gibt er einige Gemeinplätze, denen keine Richtlinien zu entnehmen sind. Wie sehr W. übrigens selbst den Mangel strenger Unterlagen empfindet, zeigt seine Didaktik I, S. 399.

objektive Einheit der Systematik bilden. Wird hierauf kein Gewicht gelegt, ordnet der eine Lehrer in dieser, der andere in jener Weise, so werden die Schüler nie ein festes Apperzeptionsnetz erhalten; und wenn gar derselbe Lehrer wunder welche Leistung zu vollbringen meint, indem er den Stoff nach den verschiedensten Gesichtspunkten zerreißt und verknüpft, so gibt es nur ein wildes Durcheinander, in dem neuauftretende Vorstellungen keinen festen Ort finden, zu dem sie apperzipiert werden können. Statt Konzentrationsunterricht, den man zu geben meinte, hat man dann Diszentrationsunterricht gegeben und mit allen künstlichen Gruppen- und Reihenbildungen nur die schöne Kunst geübt, mit möglichst viel Mühe möglichst wenig zu leisten.

3. In dieser Hinsicht bieten manche „Lehrproben" geradezu Erstaunliches. Nur ein Beispiel sei erwähnt. Wie z. B. Frick, der Begründer dieser Sammlung (aus der übrigens auch viel Gutes zu lernen ist), in „Lehrproben, Heft 3, S. 75 ff., „Siegfrieds Schwert" behandelt, das halte ich, mit Vergebung, geradezu für ein Muster dafür, wie es nicht gemacht werden sollte. Was soll, von anderem abgesehen, die öde Systematisiererei von Persönlichkeiten, Oertlichkeiten, Gegenständen ꝛc.? Bekämpft man etwa die alte Systematik darum, um dafür einen derartigen Salat, der gar keine dauernden Beziehungsorte gibt, einzusetzen? Das heißt in pejus reformiert. Daß es dabei an einheitlichen Gesichtspunkten vielfach fehlt, belege ein Beispiel von demselben Verf. Er stellt (Lehrpr. 4, S. 90 ff.) 11 Gesichtspunkte für den Geographieunterricht auf (Lage, Umriß, Bodenerhebung, Bewässerung, Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt, zusammenfassende typische Landschaftsbilder, Menschenwelt). Das sind ganz heterogene Gesichtspunkte. Die vier ersten stellen die Systematik der Geographie her, die fest und sicher in gewissem Umfange feststehen und hier das ganze Leben hindurch das feste Apperzeptionsnetz für die sachlichen Gesichtspunkte bilden muß. Diese letzteren müssen teils durch Reiseerzählungen u. dgl. schon bekannt sein, ehe die Systematik festgelegt wird, teils nachträglich auf diese bezogen werden. — Ebenso ist es in dem folgenden Aufsatze desselben Verfassers über die Kunst des Erzählens. Der Hauptgesichtspunkt, daß Vorbedingungen, Anfang, Mitte, Ende des Ereignisses gegliedert werden müssen, steckt da ganz gleichwertig zwischen Gesichtspunkten wie Ort und Zeit, die unter die Vorbedingungen gehören, und sachlichen Gesichtspunkten (Personen). Ein junger Lehrer, der alle diese Gesichtspunkte gleichwertig aneinandergereiht bekommt, muß denn doch hierdurch irre geführt und dazu veranlaßt werden, ein kunterbuntes Gemisch zu schaffen. — In Betreff der Einheit der Systematik wird nun freilich auch von „Alten" gesündigt. So teilt M. Fischer (Lehrpr. II, S. 88) einen Fall mit, wonach ein Lehrbuch, das den Löwen mit der Katze vergleicht, von der Katze sagt: „der Kopf ist kugelrund", von dem Löwen: „das Gesicht ist fast viereckig". Ferner werden da die Augen der Katze als etwas besonderes behandelt, von denen des Löwen wird geschwiegen. Dazu vergl. u. a. auch die völlig systemlosen Gesichtspunkte betr. der Literaturperioden in Kluge's Literaturgeschichte, oder die noch in vielen Literaturgeschichten übliche Einteilung in Epik, Lyrik, Dramatik, Didaktik, die systematisch genau auf derselben Stufe steht wie der Satz: „In unserer Stadt wohnen Katholiken, Protestanten, Juden und Bäcker."

4. Die zweite wichtige Aufgabe ist, daß das Apperzeptionsnetz im Bewußtsein lebendig sei, nicht aus toten Worten und dürren leblosen „Merkmalen" bestehe. Es ist ein ganz wesentliches Verdienst der neueren Pädagogik, gegen die tote Begriffssystematik energisch anzukämpfen. Allein sie fällt eben dabei ins andere Extrem. Wenn z. B. M. Fischer (Lehrpr. 11, 89) mit Geringschätzung von der Aufstellung der Gattungsbegriffe spricht, und fragt, ob denn das „successiv aufsteigende (sic!) Abstrahieren eine so wichtige Operation" sei, so verkennt er ganz und gar sowohl die Bedeutung der Systematik, als auch die natürliche und lebensvolle Art ihrer Entwickelung. Ihre Bedeutung besteht darin, daß sie ein Apperzeptionsnetz sein soll, in das sich später erworbene Kenntnisse ungezwungen einfügen können. Ihre Entwickelung aber, falls nicht Zeitreihen einen

anderen Gang vorschreiben, ist nicht derart, daß erst die Unterbegriffe und aus diesen durch immer weitergehende Abstraktion von den Merkmalen die Oberbegriffe entstehen, sondern derart, daß zuerst Gesamtanschauungen und Oberbegriffe entstehen,*) und daß dann innerhalb dieser sich nach analytischer Heraushebung der besonderen Eigentümlichkeiten die Unterbegriffe bilden. Da gilt es für den Unterricht, ungeeignete Bildungen zu berichtigen, und feste Gruppierungen als Grund- und Leitordnungen scharf hervortreten zu lassen. Das erste, was dem Kinde sich aufthut, ist „die Welt." Der Gegensatz und die Beziehung zwischen Innenwelt und Außenwelt bleibt ihm zunächst allerdings verborgen, aber es ist zeitig Sorge zu tragen, daß dies Bewußtsein in geordneter Weise erwachen kann. In der Außenwelt ist nun zunächst auf die Scheidung von Himmel und Erde, hier wieder von Wasser und Land, hier wieder von Weltteilen, hier wieder von Gebirge, Ebene ꝛc. hinzuarbeiten. Da wirkt nun freilich das zeitliche Werden der Erfahrung mit einer anderen Systematik entgegen; denn das Kind lernt Stube, Haus, Straße, Garten ꝛc. eher kennen, als Stadt, (Dorf) Feld, Wiese, Wald, oder gar als Meere und Weltteile, schafft also eine andere Gruppierung, wie sie ein das Ganze zugleich überschauendes Bewußtsein schaffen würde. Da wäre es natürlich verfehlt, wenn man die größeren, noch gar nicht überschaubaren Gruppierungen voreilig schaffen wollte. Allein das Prinzip wird dadurch nicht verändert. Sobald die Erfahrung sich so erweitert hat, daß größere Raumgruppierungen oder Begriffsgruppierungen möglich sind, muß der bereits bekannte Einzelgegenstand, oder die bereits bekannte Untergruppe in dem neuentdeckten Hauptzusammenhang wiedergefunden, nicht dieser aus einer Synthese von Spezialmerkmalen zusammengesetzt werden. Das ist das Wesentliche. Sobald der Unterricht bereits methodischer verfahren kann, dürfte es ferner sehr angemessen sein, die Hauptgruppen festzustellen, ehe man Einzeldinge bereits eingehender analytisch behandelt und gruppiert. Den anatomischen Bau von bestimmten Säugetieren ins Einzelne zu zergliedern, ehe das Kind mindestens Säugetiere, Vögel, Amphibien, Reptilien, Fische, Insekten unterscheiden kann und neu vorkommende Exemplare hier sicher eingliedert, ist doch wohl nicht praktisch; und noch weniger sollte man mit Sextanern bereits wissenschaftliche Zahnformeln und dgl. üben, wie z. B. der genannte M. Fischer (Lehrproben 1. S. 91 ff.) thut. Da genügt dann doch eine einfachere Vergleichung der Gebisse; andere näherliegende Unterschiede sind für die allgemeine Naturkenntnis wichtiger, vor allem aber die Fertigkeit, die Gegenstände an ihren Ort zu bringen. Ich meine nicht etwa schon die begriffliche Fertigkeit, die z. B. in der Botanik wissenschaftlich nach Linné's System bestimmen kann, sondern die Fertigkeit, ohne weitere Umstände z. B. Apfelbaum, und Birnbaum, Eiche und Buche, Roggen und Weizen von einander zu unterscheiden; erst, wenn man das einigermaßen kann, erwacht das Bewußtsein von den Merkmalen, durch die man unterscheidet, und dann gewinnt deren bewußte Handhabung lebendigen Wert. Daß man nachher nicht in allen Gruppen mit der Zergliederung gleich weit geht, sondern die Einzelbehandlung auf einige wenige Gruppen beschränkt, ist selbstverständlich. Durch nachherigen Hinweis auf die Masse des nicht ins einzelne Behandelten kann man dem Schüler eine Ahnung von und Achtung vor der Unendlichkeit der Aufgaben verschaffen, und ihn so vor banausischem Dünkel bewahren. Aber er hat dann wirklich etwas, das er mitnimmt und brauchen kann, einen Zusammenhang, innerhalb dessen seine alten, wie späteren Kenntnisse ihren Ort finden, nicht ein paar, durch einige künstliche Verbindungsmittel und einen dahinterstehenden nebelhaften allgemeinen Schemen zusammengeflickte Erkenntnisscherben.

---

*) „Bei der unterrichtlichen Bearbeitung steht das Zusammengesetzte an der Spitze." Ziller Päd. 2. A. S. 261.

5) Um diesen Zusammenhang lebendig zu machen ist, aber nicht blos erforderlich, daß man die Obergruppen, sobald es thunlich ist, als konkretes Ganzes hervortreten läßt, sondern es ist auch nötig, daß dieses Ganze wirklich eine Fülle von Bestandteilen enthalte, ehe zur systematischen Ordnung der Untergruppen geschritten wird. Ehe die Vorstellung Säugetier (zu Beginn wohl: vierfüßiges Tier) aus ihrer Unbestimmtheit zum Begriff erhoben und dem Vogel, dem Reptil ꝛc. gegenübergestellt wird, sind viele verschiedene Formen von all diesen Tieren in Bild, Erzählung ꝛc. zum Bewußtsein zu bringen, statt daß vorn herein eine beschränkte Anzahl von „Typen" nach allen Richtungen verarbeitet wird. Die scheinbare Oberflächlichkeit dabei ist in Wirklichkeit Belebung und Vertiefung, die scheinbare Vertiefung, die bei der Behandlung weniger Typen erzielt wird, in Wirklichkeit Verdorrung und Verarmung. Die Betrachtung der Lebensgemeinschaften dürfte da ein vorzügliches Mittel sein, Masseneindrücke allmählig zu analysieren und in entsprechender Weise zu gruppieren.

6. Daß der systematischen Zusammenfassung nicht blos die analytische Behandlung zu Grunde liegen soll, sondern daß vor allem zeitlich synthetische, wo irgend möglich kausale Zusammenhänge, untergelegt werden sollten, haben wir im zweiten Kapitel betont. Frühe sollte das Bewußtsein geweckt werden, daß zwei Betrachtungsweisen, die Betrachtung des Werdenden und die des Gewordenen, allenthalben in der Natur gleichermaßen Geltung haben, daß jeder Stein, jeder Baum und jedes Tier seine Geschichte hat, wie der Mensch, und daß die Natur in ihrem gegenwärtigen Bestand ebenso ein Produkt der Geschichte ist, wie die menschliche Gesellschaft in ihren systematischen Gliederungen; und dann, daß das Gewordene nur ein Querschnitt ist, den wir durch das Werdende ziehen, daß in letzterem das Morgen schon im Heute wandelt.

7. Andererseits muß die Geschichte selbst wieder systematisch nach einheitlichen, charakteristischen Entwickelungsmerkmalen gegliedert und so selber Gegenstand systematischer Gruppierung werden. Und ich bin ketzerisch genug zu glauben, daß die Art Geschichtsunterricht, wie er mir in früher Jugend erteilt wurde, der mir einen freilich dürftigen, nur in einigen Einzelheiten ausführlicheren Zusammenhang der Geschichte der Inder, Assyrer, Babylonier, Perser, Aegypter bis zu den Griechen und Römern, und von da durch die Völkerwanderung zu allen modernen Kulturvölkern gab, fruchtbarer war, als der heute fast nur auf Griechenland, Rom und Deutschland beschränkte, hier freilich intensivere Unterricht. Denn man hat nach jener Behandlung einigermaßen einen Zusammenhang, und für das, was man später hört oder liest, sichere Beziehungsorte; und darauf ist m. E. mehr zu sehen, als darauf, daß eine große Stoffmasse, die freilich als belebendes Element nicht fehlen darf, auch eingeprägt werde. Die speziellere Behandlung und genauere Einprägung von Einzelheiten muß sich auf wenige, für die Kulturentwickelung besonders wichtige Zeiträume und Gegenstände beschränken und hauptsächlich den Oberklassen, die bereits ein festes Apperzeptionsnetz haben sollten, vorbehalten bleiben. Dieser Gesichtspunkt, daß eine allgemeine, aber doch festgegliederte Totalauffassung*) dem Erlernen der Einzelheiten voraus zu gehen hat, kann man bei der Wiedergabe eines Kapitel- oder gar Buchinhalts, dem Memorieren einer Rede, dem Erlernen eines Gedichts leicht bei sich selber als richtig erkennen. Wenn man einen Vortrag, Einzelheit an Einzelheit reihend, gelernt hat, bleibt man stecken, sobald die geringste Einzelheit fehlt, während man sich weiterhelfen kann, falls die Gesamtdisposition sicher im Kopfe haftet. Ein gelesenes Buch in der Reihenfolge der Einzelheiten zu behalten, ist ganz unmöglich; hat man aber eine Uebersicht über

*) Dies betont ganz richtig Frick, a. a. O. Lehrpr. 4 S. 101 vor oben genannter Theorie der Erzählung, wie er auch vor der falschen geographischen Zusammenstellung einige ganz richtige allgemeine Gesichtspunkte bringt.

den Gedankengang, dann apperzipieren sich viele Einzelheiten von selbst. Ein Gedicht, das man nach inhaltlicher Gruppierung öfter sorgsam überliest, und dann sich besinnend allmählig zusammenfügt, wird sicherer und frischer im Gedächtnis haften, als ein Vers um Vers gelerntes. Freilich ist für den Unterricht nicht zu vergessen, daß ein Vers für ein Kind schon so lang sein kann, wie ein ganzes Gedicht für den Erwachsenen. Aber das System bleibt sich gleich, ob nun die Reihen klein oder groß sind. Diese Systematik der Disposition ist zu pflegen und wenigstens in ihren Grundstufen sicher zu fixieren. Und sobald hier mehrere Handlungen ineinander laufen, wie z. B. in Schillers „Wilhelm Tell", da müssen sie gesondert und ihre Verknüpfungspunkte müssen gezeigt werden. Dagegen ist die Bildung oben erwähnter Personen- und Sachreihen nutzlose, ja schädliche Systematik; nutzlos, weil sie kein zusammenhängendes objektives Apperzeptionsnetz schafft, schädlich, weil ihre Bildungen die objektive Systematik kreuzen und dadurch die Köpfe verwirren. Und wenn wir letztere nicht bloß als totes Systemgefüge, sondern als lebendiges Geisteswerkzeug, das die fernere Apperzeption beherrschen soll, als Fertigkeit im Erfassen von Neuem in der Seele der Jugend einpflanzen wollen, dann haben wir genug zu thun.

8. Bei lebendiger Behandlung der Systematik wird die Gefahr nicht so leicht eintreten, daß sie verknöchere. Immerhin ist es notwendig, den jugendlichen Geist dann, wenn das gegebene Apperzeptionsnetz einmal fest geworden ist, vor dem dogmatischen Glauben zu wahren, die gewählte Systematik sei die Ordnung der Gegenstände. Es muß ihm zum Bewußtsein kommen, daß sie nur ein, freilich unumgänglich notwendiges Mittel ist, in die Mannichfaltigkeit der Erscheinungen Ordnung und Uebersicht zu bringen, und eine leichte Erfassung des Einzelnen zu ermöglichen. Es ist ihm zu zeigen, daß z. B. das mathematische Dekadensystem kein notwendiges System ist, daß man auch andere Systeme, das Zweiersystem, Zwölfersystem wählen könnte, und gewählt hat, daß nur praktische Gesichtspunkte auf das Zehnersystem weisen. Ebenso müssen in der Naturwissenschaft wie in der Sprache die Übergangsformen, die Möglichkeiten anderer Gruppierungen und Auffassungen klar werden; z. B. dort der Uebergang von Pflanze in Tier, hier der Uebergang z. B. von Attributssätzen in Umstandssätze (Lokalsätze), von Kausalsätzen in Finalsätze u. s. w. Es sollte ferner dem reiferen Schüler womöglich der sachliche Grund nahegelegt werden, warum das gegebene System entstanden oder absichtlich geschaffen worden ist, und er sollte einerseits darauf aufmerksam gemacht werden, welche Bedeutung der feste Bestand eines solchen für ihn hat; er sollte begreifen lernen, daß ein unbedachter Wechsel desselben lange Unsicherheit im Apperzipieren mit sich bringt, daß andererseits ein Verschließen gegen wirklich notwendig gewordene Umbildungen zur schematischen Erstarrung und Verdorrung der Apperzeption, zur Unfähigkeit, Neues lebendig zu erfassen, führt.

9. Zu unserem Unterricht brauchen wir aber nicht bloß Naturanschauung und deren Surrogate im Bild, und nicht bloß mündliche Fixierung, sondern wir brauchen, besonders auf den mittleren Altersstufen, auch das Buch. Dies muß die Unterlage zum Unterrichte abgeben, schon deshalb, weil uns danach allein eine feste Ordnung der Repetition möglich ist. Der einzelne Lehrer kann ja Dinge, die bloß ihn angehn, auch einmal diktieren. Aber wenn mehrere Lehrer zusammenwirken und der eine auf dem Ergebnis des anderen weiterbauen soll, so muß er genau die behandelten Gruppen und Typen und deren Zusammenhang kennen. Es wird zuweilen als besondere pädagogische Leistung betrachtet, in einem Lehrbuche, dessen Anordnung uns nicht zusagt, willkürlich herumzufegen und alle daselbst gebotene Ordnung auf den Kopf zu stellen.*) Das ist aber keineswegs ein Verdienst, sondern das Gegenteil. Kein Buch wird uns ganz gefallen, und

*) Vgl. z. B. R. Riegers Behandlung von Plötz (Lehrpr. 7, S. 108 ff.).

überall werden wir geneigt sein, da und dort anders zu lehren. Diese Änderungen müssen jedoch mit großer Vorsicht vorgenommen werden, und wo sie wesentlicher sind, sollte ebenso wie über die hauptsächlich zu betonenden naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Gruppen, oder sprachlichen Regeln und Mustersätze Vereinbarung der Lehrer stattfinden, damit sich die Formulierung und Gruppierung der Hauptsachen leidlich einheitlich vollzieht. Denn das schlechteste Lehrbuch, in dessen Systematik der Schüler heimisch werden kann, ist besser als die geistvollste Umordnung, wenn sie von verschiedenen Lehrern nach verschiedenen, sich alsdann wirr in den Köpfen der Jugend kreuzenden Gesichtspunkten vorgenommen wird. Mit Recht bekämpfen die Neueren z. B. in dem Sprachunterricht das geistlose Lektionenreiten, bei dem nur einzelne Fetzen, aber keine einheitlichen Verbindungen zustande kommen; aber ganz ebenso bedenklich ist das Herumsausen in den Lüften, dem die festen, bleibenden Unterlagen fehlen. Und dabei ist noch nicht einmal gesagt, daß dieses immer geistvoller wäre.

10. Dagegen sollte man, wie schon betont, den vortrefflichen Grundgedanken der neueren Pädagogik, wonach alles von lebendiger Anschauung, womöglich zuerst aus dem Gesichtspunkte des Werdens heraus zu behandeln ist, immer vollständiger durchführen. Wie man das vielleicht auf dem Gebiete der Grammatik machen könnte, das möchte ich in einer kurzen Skizze zu veranschaulichen suchen. Das Ziel muß freilich auch hier eine feste Systematik der Satz- und Wortlehre sein; das Verfahren aber muß ausgehen nicht vom Wort und nicht vom Satz, sondern von deren Beziehung zu der lebendigen Gedankenbahn. Der Gedanke treibt den Satz hervor, und die Worte sind in diesem nicht Bausteine, aus denen er zusammengemauert wird, sondern Zellen, die jener entwickelt. Man müßte daher auf der untersten Stufe nicht mit der Analyse des Dingwortes, Eigenschaftswortes, Aussagewortes, sondern mit Analyse der Beziehung auf den Gegenstand beginnen. Man sollte z. B. in dem Satze: „Die Sonne scheint" fragen: Von wem ist die Rede? — „Von der Sonne." Was wird von der Sonne gesagt? „Sie scheint"; und nach einer Reihe von Beispielen sollte man Gegenstand und Aussage als Satzteile festlegen, und dann erst zu den Wortmitteln übergehen, durch die dieser Gedanke ausgedrückt ist; Dingwort, Aussagewort. So schiede sich frühe im Bewußtsein der innere Gegensatz: Satzlehre und Wortlehre und bliebe doch in lebendiger Beziehung zu einander. Die weitere Stufe müßte das Ziel der Aussage (der Jäger schießt den Hasen), und damit das Objekt und dessen Wortmittel entwickeln (Deklinationen). Darauf Umkehrung: Der Hase wird von dem Jäger geschossen (thätig, leidend). Und so würden weiter die Attribute, die Umstände entwickelt, dann die fünf Satzteile festgestellt und ebenso die Wortmittel, durch die sie dargestellt werden.

Hierauf käme die Synthese zweier Sätze mit gleichartigen Satzteilen (und, sowie), sodann die Entwickelung der Nebensätze: Ich sah seine Freude, = ich sah, daß er sich freute. Analogie: Die Pflanze entwickelt Seitentriebe. Regel: Alle Satzteile können unter Umständen ganze Sätze werden; diese nennt man Nebensätze. Die Arten der Nebensätze, die weiteren Wortarten (Konjunktionen), und nun auch die Modi (Indikativ und Konjunktiv), sowie die schwierigeren Zeiten sind zu entwickeln. Diese sind sinnlich zu veranschaulichen. („Ich werde das Buch auf den Tisch legen." „Als ich dort stand, sagte ich, ich würde das Buch auf den Tisch legen ꝛc.") — Sodann zeigt man nach Analogie der Pflanze, die hier und da keine vollen Zweige mehr treibt, sondern diese zu blattumhüllten Knospen rückbildet, wie die vollen Nebensätze rückgebildet werden in Infinitiv- und Partizipialsätze, und wie endlich die Sprossen einer Pflanze am Wurzelstock eigne Wurzeln treiben, und nur noch äußerlich mit dem Mutterstock zusammenhängen, so erscheinen, die Satzbildungen mit „denn", „darauf", „aber" ꝛc., die von den Nebensätzen abzuleiten sind. („Ich trauerte, weil mein Freund gestorben war"; „ich trauerte; denn mein Freund war gestorben.")

— Nach allem diesem hätte systematisch einheitliche Zusammenfassung der ganzen Grammatik zu folgen, so daß dann diese nicht, wie so leicht heute, ein Haufen von Wortarten, Wortformen und syntaktischen Regeln, oder im besseren Falle eine tote Systematik wäre, sondern eine lebendige und doch fest gegliederte Einheit bildete. Dann wäre ein Apperzeptionsnetz da, innerhalb dessen die besonderen Regeln sicher und leicht ihren Ort fänden, und mittelst dessen die verschiedenen Sprachen, deren wir ja leidlich viele zu behandeln haben, ein gemeinsames festes Band verknüpfte.

11. Daß wir diese Systematik im Deutschen an zu grammatischer Analyse geeigneten Lesestücken entwickeln und noch andere freie Beispiele hinzunehmen, sonst aber hier nicht viel Einzelregeln (Konstr. d. Präpos. u. dgl.) systematisieren, dürfte selbstverständlich sein. In den fremden Sprachen müssen wir schon mehr Einzelregeln systematisieren, und dabei wird durch Vergleiche auch das Deutsche weiter behandelt. Dabei gilt es auch in den fremden Sprachen die Grammatik, so viel es geht, aus dem Gedanken, nicht dem bloßen Wortgefüge heraus zu entwickeln. Die Konjugation wird nach meiner Erfahrung allerdings im Französischen weit leichter gefaßt und gelernt, wenn man die etymologisch zusammengehörigen Formen gruppiert: Présentgruppe: Prés de l'ind., Prés du subj. Impérat. Impf. de l'ind, Partic. présent. Passégruppe: Passé déf., Impf. du subj. Infinitifgruppe: Infinitif, Futur, Cond. Participe-passégruppe: Wiederholung all dieser Zeiten (mit Ausnahme des Impératif) im Hilfszeitwort mit Hinzufügung des partic. passé. Danach lassen sich dann unter Betonung der Présentformen vor konsonantischer und vor vokalisch betonter wie unbetonter Endung Averbogruppen bilden: aperçois — cevons — çoivent — çus — cevrai — çu die für die meisten unregelmäßigen Verben ausreichen (viens, venons, viennent, vins, viendrai, suis venu). Dadurch wird allerdings, was ein Schade ist, die Systematik der Tempora und Modi gekreuzt; aber die Vorzüge wiegen den Schaden doch auf; die regelrechte Systematik muß freilich alsdann darübergestellt und in ihrer Bedeutung lebendig gemacht werden. In dieser Systematik schleppen wir aber in unseren Grammatiken noch bis in die Oberklassen viel totes Material mit. So wird „j'avais" und „j'eus" unter die Wortform (Begriff fehlt ja) „ich hatte", „j'avais eu" und „j'eus eu" unter die Wortform „ich hatte gehabt" gebracht, ohne daß die Schüler wissen, warum da je zwei Formen vorhanden sind. Und doch wäre es nicht so schwer, und würde die später so schwierige Erweckung gedankenlosen Wortkrams zum Leben ersparen, wenn man von vorn herein nur die charakteristischsten Bedeutungen „ich hatte bereits, als etwas anderes stattfand",*) „ich hatte, nachdem etwas anderes geschehen war", („ich bekam") und beim Passé ant. „ich hatte kaum gehabt" hinzusetzte. Daß es nicht schwierig ist, Anfängern das lebendige Verständnis für die Gedankenbeziehung (freilich noch nicht die Fertigkeit der Anwendung) zu verschaffen, davon habe ich mich überzeugt. Ebenso müßten die übrigen Tempora, wie das schwierige Konditionnel und cond. passé, der Unterschied zwischen „il dit qu'il venait" und „qu'il viendrait" u. s. w. sinnlich empfunden werden; es ist ferner schon in Mittelklassen gar nicht so schwer, den Beziehungsunterschied zwischen dem französischen „il raconta, qu'on l'avait assassiné" (Beziehung auf il raconta, d. h. den Inhalt der Rede) und dem deutschen „er erzählte, man hätte ihn umgebracht" (Beziehung auf die Thatsache selbst, die er nicht als gewiß ausgibt) zu erklären, zumal wenn man hinzunimmt, daß das Volk diese letzte Redeweise deutlich von „er hat erzählt, daß er ihn umge-

*) Die geradezu verwirrende Behauptung sollte doch endlich unterbleiben, der Impf. bezeichne „die Dauer". Es gibt doch nur eine relative Dauer an, etwas was dauerte, als etwas anderes eintrat, oder während etwas anderes dauerte, dann aber, was oft geschah, was immer geschah, endlich was loß geschildert, nicht erzählt werden soll.

**) Vgl. R. Sonnenburg, Lehrpr. 3, S. 59 ff.

bracht hat", unterscheidet. Und so noch vieles. Wenn wir die Regeln und Formen vom Schüler glatt heruntergesagt bekommen, da meinen wir leicht, dem entsprächen lebendige Gedankenbahnen; aber oft werden uns nur Potemkins Dörfer vorgegaukelt. Hier ist noch eine große Arbeit zu thun.

12. Wenn die Grammatik lebendig bleiben soll, so muß sie sowohl analytisch entwickelt als synthetisch reichlich geübt werden. Ersteres ist sowohl an der Hand geeigneter (leichter) Lesestücke möglich, als an Einzelsätzen. Hierüber zu streiten, erscheint mir nicht sehr wertvoll. Für das Kind hat hat ersteres den Vorzug, daß es die zur betr. Regel gehörigen Sätze besser ausfinden lernt, letzteres, daß mehr Material zur Vergleichung vorliegt, die Regel also rascher in ihrer Anwendung lebendig werden kann. Das Beste wäre vielleicht Einübung am Einzelsatz und Aufsuchen von Analogien an früh hinzutretender Lektüre. Dagegen glaube man nicht, es müsse alles, was die Lektüre darbietet, nun auch sofort grammatisch verstanden und grammatisch analysiert werden. Freilich auf die Muttersprache dürfen wir dafür nicht als Muster verweisen; denn diese hört das Kind massenhaft, ehe es sie versteht. Sie ist ihm daher gleichsam eine unbekannte Gegend, in der es nur allmählich heimisch wird; der Geist verfährt also nach Analogie der auf Seite 8 behandelten Raumanalyse. Bei der fremden Sprache, wie wir sie lehren, und lehren müssen, treten die Worte und Sätze dagegen zeitlich synthetisch an das Kind heran, und führen bereits ihre Gedankenbeziehung mit sich. Daraus ergibt sich von vorn herein das Bedürfnis nach einer anderen Lehrart, als die natürliche Aneignung der Muttersprache ist. Allein immerhin braucht doch von vorn herein nur die Bedeutung der Worte und Sätze festzustehen; die Grammatik braucht man nicht von vorn herein synthetisch zu bieten. Diese kann nach und nach analytisch am Lehrstoffe entwickelt, dann systematisiert und Hand in Hand damit praktisch durch Übersetzung in die fremde Sprache geübt werden. Für diese Übung aber müssen mehr Sätze herbeigeholt werden, als die Lektüre bietet, und zwar sollten diese zunächst einfach sein, und die Regel nach ihren wesentlichen Seiten darstellen. Dazu bedarf man eines Übungsbuches. Dasjenige von Plötz genügt diesen Forderungen nicht immer. Viele Sätze sind dem Sinne nach zu schwierig und dann werden gewisse schwierigere Formen wie il le lui donna, donne-le-moi ne vous en êtes vous pas repentis, il vous faut écrire etc. viel zu wenig geübt um sicher haften zu können. Derartige Dinge müssen aber, ebenso wie die Konjugations- und Deklinationsformen unermüdlich gedrillt werden, wenn auch nur einige Sicherheit in der Handhabung derselben erzielt werden soll. Wenn man da aus Mangel geeigneter Unterlagen im Buch oft diktieren oder bloß mündlich variieren lassen muß, wünscht man sich oft den alten Ollendorf herbei, der das entgegengesetzte Extrem bietet.

Sehr zu beanstanden dagegen ist die Forderung vieler „Neueren", daß schon in den Unterklassen alles bloß am Lesestück zu entwickeln sei, und daß die Übungsstücke, wenn man sie überhaupt druckt, nur aus Variationen eines ganzen Abschnittes der Lektüre bestehen sollen. In die Unter- und Mittelklassen gehören reichlich einfache Einzelsätze, die das Kind zur Konzentration auf den gerade in Frage stehenden Gesichtspunkt zwingen. Erst wenn ein einigermaßen festes Apperzeptionsnetz da ist, können von den Mittelklassen an allmählich die zusammenhängenden Stücke kommen und in den Oberklassen die Regel sein. Die Methode, alles am Lesestück oder gar aus freier Anschauung zu machen, geht freilich im Anfang ganz überraschend gut, so lange die Variation ganz einfach ist, und noch nicht viel Regel- und Satzmaterial vorliegt. Das täuscht uns dann einen blendenden Erfolg vor.*) Aber der hinkende

*) Solche Erfolge, wie sie F. Schmidt (Lehrproben 25), mit einem bloß an Bildern, Karten und

Bote kommt nach. Sobald das Material größer wird und nicht mehr alle paar Stunden zusammengefaßt werden kann, wirrt sich das Gelernte nur zu leicht durcheinander, und da hierbei feste Repetitionsunterlagen fehlen, sitzt bald nichts mehr fest; die Schüler erhalten kein solides Gefüge in den Kopf; oder aber: man kommt nicht vom Fleck, und der Unterricht verarmt.

13. Dieses Ergebnis tritt aber auch dann ein, wenn zu viel gesprochen, variiert, kombiniert, grammatisiert und zu wenig Lektüre getrieben wird. Welchen Wert für das Sprachgefühl diese hat, können wir schon am Deutschen sehen, das doch gewiß genügend mündlich geübt wird. Einen gewandten Stil im Aufsatz zeigen doch fast nur die, die viel gelesen haben. Darum sollte der Lektüre, und zwar der zunächst bloß auf Erzielung gewandten Lesens, Übersetzens und Erfassens leichten Inhalts gerichteten Lektüre schon von den Unterklassen ab ein breiter Raum gewährt werden; nach dem vierten Jahreskurs sollte eine kleinere Chrestomatie bereits ziemlich durch übersetzt sein. Der Inhalt muß dabei freilich leicht sein und ohne lange Sacherklärungen durch kurze Bemerkungen, Zusammenfassungen und häufige lebendige Nachübersetzung des Lehrers bewältigt werden können. Dabei muß auf richtiges Deutsch gehalten und charakteristische Wendungen und Wortstellungen müssen fest eingeübt werden. Alle sonstigen Kunststückchen aber müssen unterbleiben. Beleben kann der Lehrer doch, wenn er dem Ding die richtige Seite abgewinnt und da und dort eine Frage oder Bemerkung in nicht schulmeisterlichem Tone einflicht. Aber es muß vorwärts gehen können, und muß wirklich vorwärts gehen. So halbseitenweise in Mittelklassen mit sprachlich, wie inhaltlich schwierigem Stoffe fortzuackern, ist für Schüler wie Lehrer gleich unerfreulich; die Schüler bekommen kein Kraftbewußtsein, und das Korn wird auf dem Halm verzehrt. Denn später fehlt die sprachliche Gewandtheit, die allein in Oberklassen genußreiche Lektüre nach sachlichen Gesichtspunkten ermöglicht. So lange die Schüler nicht in einem leichteren französischen oder englischen Schriftsteller mühelos 3—4 Seiten aus den Renger'schen oder Weidmann'schen bezw. 5—7 Seiten aus den Velhagen-Klasing'schen oder Simion'schen Ausgaben mit wenig Hilfe des Lehrers unpräpariert in der Stunde übersetzen können, bleibe man mit Lanfrey und Mignet, mit Montesquieu und Mirabeau zu hause. Zu solcher Fertigkeit kommt man aber nicht, wenn nicht von frühe ab, und reichlich gelesen wird.

14. Lektüre und Grammatik bilden nach wie vor die beiden Säulen des Sprachlernens; sie beschneiden heißt das Ergebnis vermindern. Das Sprechen ist nur soweit zu empfehlen, als es zur Verselbständigung und Belebung des Gelesenen dient, wie es auch W. Münch (zur Förderung des französischen Unterrichts 2. Aufl., Leipzig 1894 S. 110 f.), frühere Forderungen etwas einschränkend, nur als Vorschulung und in Anlehnung an die Lektüre fordert. Gut sprechen lehren wir doch kaum, und wenn auch, so verweht das nach kurzer Frist der Wind, wenn die strengen Grundlagen und fernere Übung fehlen. Dagegen werden grammatische Festigkeit und Fertigkeit im Übersetzen nicht so rasch vergessen; und was geistbildender ist, darüber brauchen wir wohl nicht zu streiten. Aber auch vom praktischen Gesichtspunkte aus ist es solider. Von unseren

---

Gegenständen ohne Buch erteilten Unterricht aufweist, könnten da allerdings stutzig machen. Allein es fragt sich, ob das dort Mitgeteilte wirklich frei verwendbares Sprachmaterial, also Bildungsinhalt geworden ist, oder ob es bloß äußerlich an den bestimmten Anschauungsbildern haftet; und es fragt sich weiter, ob die im Anfang derart geübten Schüler in diesem Tempo weiter gehen können. Ich habe Beispiele von Primanern, die schon in ihrer Jugend französisch sprechen gelernt hatten, und doch nicht mehr französisch verstanden als andere. Und endlich, wenn selbst ein einzelner genialer Lehrer bei genialen Schülern, etwa zukünftigen Schliemann; nach dieser Sprachmeistermethode nicht bloß äußerliche Sprachfertigkeit, sondern wirklich einen durch die Sprache vermittelten Zuwachs an Bildung erzielte: würde dieselbe als Schulmethode zu empfehlen sein? Ich zweifle sehr.

Schülern kommen die wenigsten in die Lage sprechen zu müssen, und die müssen es in solchem Falle doch wieder lernen; die meisten aber kommen im Leben öfters in die Lage, neusprachliche Schriftstücke lesen zu wollen, ohne das Lexikon lange wälzen zu müssen. — Wer aber tüchtig Grammatik weiß und gewandt lesen kann, lernt, wie mich auch intelligente Kaufleute versicherten, die Sprache im fremden Lande noch einmal so rasch und richtig, als der, welcher schon etwas reden kann, aber jenes entbehrt. Da wir aber nicht alles treiben können, wollen wir lieber das Wichtigere gründlich treiben, uns aber nicht zu viel mit Sprechübung, Kombinierversuchen und katechetischen Finessen aufhalten.

15. Die Katechese muß freilich sein. Wir müssen fragen, um uns zu überzeugen, ob die Sachen gelernt und verstanden sind, wir müssen auch öfters fragen, um eine schlummernde Erkenntnis zu wecken. Allein wir können nicht hoffen, die Erkenntnisse wie Kokonfäden aus dem Geiste der Schüler zu haspeln; das Katechisieren muß maßvoll am geeigneten Orte betrieben werden; es kostet sonst viel — verlorene — Zeit. Sokrates war gewiß ein guter Pädagog; aber nicht minder war es ein Anderer, der seine Pädagogik in jene Parabel zusammenfaßte, die mit den Worten beginnt: „Es ging ein Säemann aus zu säen." Er wußte, daß nicht jeder Samen aufgeht, und nicht bei allen, wo er aufgeht, die Wirkung gleich ist; er säete. Und so müssen wir säen, d. h. mitteilen. Das Grundgerippe des Wissens freilich muß fest geübt werden, fest allerdings nicht als totes Gerippe, sondern als lebendiges Apperzeptionsgefüge. In diese fügt sich, wenn und soweit sie lebendig ist, ohne des Lehrers besonderes Zuthun vieles ein, was gar nicht schematisiert, nicht zur Gruppen- und Reihenbildung verwandt wird, was einfach belebende Nahrung für die bildet, die sie sich aneignen mögen. Oft haftet ja ein zufälliges Wort besser, als mühsam Gelerntes, weil es eben die lebendige Apperzeptionsgrundlage vorfindet. Diese bauen helfen, ist unsere Hauptaufgabe; dagegen lasse der Lehrer den Dünkel fahren, als sei er der alleinige oder auch nur wesentliche Erbauer des Inhalts. Private Interessen in Haus und Leben sind auch da, wirken oft schlimm wider uns, bieten aber auch nicht selten ein heilsames Gegengewicht und eine heilsame Ergänzung.

Gegen den Subjektivismus mancher neueren Methodiker habe ich mich im Vorstehenden gewendet, nicht gegen die neuere Methode in ihrem ganzen Umfange. Ich erkenne gern an, daß sie viel wertvolles gibt, und bin ihr für manches, worauf sie mich geführt hat, dankbar. Aber ihre Tendenz, die alten Kategorien in subjektiv hingeworfene, wechselnde Gebilde aufzulösen, muß denn doch abgewiesen werden. A. Bruns wick sagt ganz mit Recht*) „Das Geheimnis der Neuerer liegt in einer Inbewegungsetzung des Stoffes." Darin liegt ihr Geheimnis in der That, und zwar sowohl ihr Vorzug wie ihr Mangel. Ihr Vorzug ist, daß sie an Stelle toter Begriffssystematik lebendige Entwickelung geben will; ihr Mangel, daß sie oft nach ganz willkürlichen, bunt durcheinanderwirbelnden, der festen Grundlagen entbehrenden Gesichtspunkten systematisiert, die Stoffe nach diesen Gesichtspunkten auseinanderreißt, in wirr sich kreuzenden Ordnungen verbindet, und sich dadurch das, was sie so himmelstürmend erstrebt, die Erzielung eines reichen, einheitlichen Apperzeptionsgefüges selber unmöglich macht.

Darauf möchte ich aufmerksam machen, und gerade die eifrigen unter den „neueren" Herrn Kollegen im Interesse unseres gemeinsamen Zieles um unbefangene Prüfung der hier dargelegten objektiven Gesichtspunkte freundlich bitten.

*) In einem Aufsatze für „die alte Methode des Sprachunterrichtes," in der Zeitschrift „Die Lehrerin" 1896/97, Heft 8 f. Der Aufsatz ist sehr beachtenswert, wenn auch Verfasser leider die gute Seite der neueren Methode nicht anerkennt.

Schulnachrichten.

A. Der Unterricht.

Die Unterrichtsstoffe wurden im Jahre 1896/97 den amtlichen Lehrplänen für die Gymnasien, bezw. die Realschulen des Großherzogtums Hessen (Darmstadt 1893 und 1885) entsprechend und im übrigen ebenso behandelt, wie es nach Ausweis unseres Programms im Jahre 1893/94 geschehen ist. Wir teilen daher diesmal nur die Aufsatzthemata der obersten Klassen und die fremdsprachliche Lektüre mit.

1. Aufsätze.

OI. 1) Worin besteht die Feuerflocke Wahrheit, die M. Posa Philipp in die Seele werfen will? 2) Welche Anregungen hat der junge Goethe durch seine Vaterstadt erhalten? 3) Der Abfall Weislingens von Götz. 4) a. Orest und Pylades bei ihrem ersten Auftreten. b. Wie vollzieht sich die Heilung Orests? 5. Wie erklärt sich die Handlungsweise des Königs Thoas? (Schulaufsatz.) 6) Paulet in Maria Stuart. 7. Was hat Friedrich der Große für Deutschland gethan? (Prüfungsaufsatz.)

UI. 1) Gedankengang der Frühlingsfeier. 2) a. Antonius der Demagog. b. Welche Rolle spielt Brutus in Shakespeares Cäsar? c. Das Verhältnis zwischen Brutus und Cassius. d. Warum hat Sh. sein Drama Cäsar und nicht Brutus genannt? 3) Wie ist die Handlungsweise Tellheims zu erklären? 4) Wie führt uns Lessing in die Handlung der Emilia Galotti ein? 5) Friedrich II. (Schulaufsatz.) 6) Das Verhältnis zwischen Marinelli und dem Prinzen in Emilia Galotti. 7. Wohl dem, der sich allezeit fürchtet. 8) Max Piccolomini bei seinem ersten Auftreten.

R. 1. Hausaufsätze: 1) Ernst und Odo. 2) Der Löwenwirt. 3) Wallensteins Absetzung. 4) Wallenstein und die Gräfin. 5. Bedeutung des Feuers (Was er bildet, was er schafft....). 6) Der Wirt aus Minna von Barnhelm. — Schulaufsätze: 1) Die Besitzung des Löwenwirts. 2) Inhalt von la jeune Femme Colère. 3) Denn die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand. 4) Vorgeschichte der Minna von Barnhelm. — Prüfungsaufsatz: Die Erhebung Preußens im Jahre 1813.

2. Fremdsprachliche Lektüre.

Lateinisch: OI. Tacitus, Agricola, Germania, Annalen I und II; Horaz, ausgew. Satiren und Briefe. — UI. Cicero, in Catil. I und III, Cato Maior, de officiis I; Horaz, ausgew. Oden und Epoden. — OII. Cicero, Cato Maior, in Anton. I und II; Vergil, Aeneis I und II. — UII. Cicero, in Catil. I—IV; Sallust, Catilina; Vergil, Aeneis II. — OIII. Cäsar, b. g. IV, V und teilweise VI; Ovid, Metam. (Ausw.). — IV. Nepos, 10 Lebensbeschreibungen. — V. und VI. Lesestücke aus Busch-Fries.

Griechisch: OI. Thukydides, Auswahl aus I—VII; Platon, Kriton; Sophokles, König Oedipus. — UI. Thukydides, Auswahl aus I, II, III, VI, VII; Homer, Ilias I—XXIV (Auswahl). — OII. Herodot VII und VIII mit Auslassung einiger Stücke; Homer, Odyssee XIII–XXIV (Auswahl). — UII. Xenophon, Anabasis II, 6, I, III; Homer, Odyssee I—XII (Auswahl). — OIII. Xenophon, Anabasis I, 1—4; Homer, Odyssee I, 1—100.

Französisch: OI. Töpfer, Nouvelles génevoises (Auswahl); Corneille, le Cid; Molière, l'Avare; Balzac, Mercadet. — UI. Molière, les Femmes savantes, l'Avare; Daudet, la Partie de Billard; Souvestre, les Désirs; — OII. Michaud, Croisades (Rengersche Ausgabe); Gedichte aus der Sammlung Gropp-Hausknecht. — UII. Auswahl aus Halévy, l'Invasion (Renger) und Lamé-Fleury, Hist. de la Découv. de l'Amérique (Renger). — O III. Auswahl aus Lamé-Fleury, Hist. de France (Renger). — OIII–IV. Lesestücke aus Baumgarten. — R. 1. Etienne, la jeune Femme colère; Racine, Esther; Guizot, Récits historiques. — R. 2—4 b. Lesestücke aus Gruner.

Englisch: OI. Marryat, the three Cutters (Schluß); Bulwer, Money; Shakespeare, Richard II. — UI. Lesestücke aus Tendering; Irving, Tales of the Alhambra II. (Belhagen); Dickens, Christmas Carol (Anfang.) – R. 1. Scott, Ivanhoe. — R. 2—3b. Lesestücke aus Deutschbein.

B. Die Lehrer.

(Ostern 1897.)

1. Ordentliche Lehrer und Verwalter von Lehrerstellen.

1. Direktor Dr. Bernhard Mangold, Gymnasium.
2. Professor Friedrich Soldan, Leiningerstr. 15.
3. Professor Dr. Theodor Maurer, Steinstr. 22.
4. Professor Dr. Jakob Nover, Gymnasiumsstr. 20.
5. Professor Dr. August Weckerling, Wollstr. 28.
6. Professor Dr. Karl Nies, Humboldtstr. 18.
7. Professor Dr. Franz Staudinger, Steinstr. 15.
8. Professor Hermann Rahn, Moltke-Anlage 8.
9. Professor Dr. Friedrich Becker, Goethestr. 14.
10. Professor Heinrich Veith, Gewerbschulstr. 26.
11. Professor Dr. Ludwig Heilmann, Gymn.-Str. 16
12. Ludwig Knöpfel, Gymnasiumsstraße 22.
13. Heinrich Habermehl, Gymasiumsstraße 8.
14. Wilhelm Sammet, Goethestraße 1.
15. Christian Göckel, Gymnasiumsstraße 10.
16. Ludwig Dautel, Löwenstraße 6.
17. Rudolf Dieckmann, Goethestraße 19.
18. Dr. Hermann Briegleb, Humboldtstraße 14.
19. Dr. Hermann Schäfer, Luginsland 12.
20. Dr. Jakob Keil, Seidenbänderstraße 5.
21. Dr. Otto Seip, Schillerstraße 20.
22. Dr. August Scheuermann, Siegfriedstr. 20.
23. Max Hecker, Gaustraße 36.
24. Albert Faulstroh, Schillerstraße 18.
25. Assessor Heinrich Diehl, Moltke-Anlage 9.
26. Assessor Karl Busch, Schillerstraße 10.

2. Lehrer der Vorschule.

27. Philipp Schüler, Renzstraße 7.
28. Heinrich Schmahl, Luginsland 17.
29. Wilhelm Pohl, Humboldtstraße 14.
30. Franz Martin Vogt, Schillerstraße 10.

3. Außerordentliche Lehrer.

31. Kaplan Heinr. Hattemer, Gymnasiumsstr. 17.
32. Rabbiner Dr. Alex. Stein, Moltke-Anl. 10.

Rechner: Friedrich Guyot, Gemeinde-Einnehmer, Amtszimmer im Stadthaus.

Schuldiener: Adam Ruppel, Pedell. Philipp Kreider, Heizer und Schuldienergehilfe.

Verteilung des Unterrichts im Wintersemester 1896/97.

Nr.	Namen	Klassenlehrer in	O I	U I	O II	U II	O III	U III	IV	V	VI	1	2	3a	3b	4a	4b	5a	5b	6a	6b	7	B. 1	B. 2	B. 3	Zahl der Stunden
1.	Mangold	O I	6 Griech.				3 Franz.					2 Gesch.														11
2.	Foldan		3 Deutsch. 3 Gesch.	3 Deutsch. 3 Gesch.	3 Gesch.	3 Gesch.																				18
3.	Maurer	U I		7 Latein. 6 Griech.	3 Deutsch. 2 Gesch.																					18
4.	Rover					3 Deutsch. 2 Latein.							4 Deutsch				5 Deutsch 2 Gesch.	4 G.Ogr.								20
5.	Weckerling	O II	7 Lat.		3 Latein. 4 Griech.																					18
6.	Ries		4 Math.	4 Math.	4 Math.							4 - 1 Math. 1 Geogr.														21
7.	Staudinger	I	3 Franz. 2 Engl.	2 Engl.								4 Deutsch Chr. Rel.		3 Engl.												21
8.	Rahn	U II				4 Latein. 4 Griech.	3 G.Ogr.	6 Griech.																		20
9.	Becker	O III		5 Franz.		3 Franz.	2 Deut. Lit. 4 Griech.																			21
10.	Veith	3 b							5 Franz.				3 Engl.		3 Franz. 3 Englisch		3 Englisch 2 Ogr.									21
11.	Heilmann	U III						2 Deut. Lit. 2 G.Ogr. 1 Zeichnen						4 Deutsch. 4 G.Ogr.												21
12.	Knopfel						2 Turn.	2 Rat.	2 Rat. 2 Turn.	2 Rat.	2 Rat. 2 Turn.		2 Physik 3 Ch. 2 T.													21
13.	Habermehl											2 Physik 3 Ch. 2 T.		2 Rat.	2 Rat.	2 Rat.	2 Rat.	2 Rat.	2 Rat.	2 Rat.						23
14.	Hammel	IV							3 Deut. 4 Latein. 4 Ogr.							5 Deut. 4 G.Ogr.										24
15.	Göckel	3 a	2 Physik 2 Turnen.			2 Physik 2 Turn.		4 Math.						6 Math. 2 Turnen					2 Geom.							22
16.	Paulek	4 b		2 Physik	2 Physik 2 Turn.		4 Math. 2 Physik		4 Math.								4 Math. 4 Turnen									24
17.	Dieckmann	4 a											4 Franz.			5 Franz. 5 Engl.		6 Franz.		6 Franz.						24
18.	Briegleb	V						3 Franz. 2 Turn.		4 Deutsch 4 Latein.							5 Franz.									23
19.	Schäfer		2 Religion 2 Hebr.		2 Religion 3 Franz.		2 Religion					2 Religion							6 Franz. 2 Gesch.							23
20.	Keil	5 a								4 Rech. 2 Turn.					6 Math.			4 Math. 4 Turnen			4 Rechn.					24
21.	Heip	VI									4 Z. 2 Ogr.				4 Disch.					4 G.Ogr.						22
22.	Scheuermann	5 b	3 Chorstunden für Schüler aller Klassen						1 Singen		1 Singen					1 Singen			4 Z. 2 Ogr. 4 Scheib. 2 Religion 1 Singen	1 Singen	4 G.Ogr.					23
23.	Hecker		19½ Zeichnen				1 Zeichnen		2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichnen		2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.					26½
24.	Faulstroh	6 a								2 Religion 2 Schreib.								5 Disch. 2 Schreib.	4 Rechn.	4 Deutsch 4 Rechn. 4 Turnen						27
25.	Diehl	6 b											4 G.Ogr.	5 Franz.							6 Deutsch 6 Franz.					21 u. Mus.
26.	Busch	2				4 Math.				3 Ogr.			8-1 Math.			6 Math.										20
27.	Schäfer	7							2 Religion							2 Religion 1 Schreib.						2 Religion 2 Chr. Rel. 3 Rech. 2 Z.				26
28.	Schmahl	B. 3																		2 Religion 3 Schrb.	3 Schrb.			2 Religion (2 U.-S. 4 Rechn. 1 Sing. 1 Turn.)		26
29.	Pohl	B. 2									2 Religion 2 Rechnen 2 Schreiben													4 Deutsch (Chr. Rel. 1 Sing. 2 T.		26
30.	Pogt	B. 1															1 Schrb.					2 Ogr. 2 Nat. 1 Singen	2 Deutsch (Chr. Rel. 2 Ogr. 1 G. 2 Turnen			27
31.	Hallemer		2 Religion		2 Religion		2 Religion			2 Religion mit N. 5 u. 6 vereinigt		2 Religion		2 Religion				2 Religion mit V u. VI vereinigt				2 Religion		2 Religion		16
32.	Plein		2 Religion		2 Religion		2 Religion			2 Religion mit N. 5 u. 6 vereinigt		2 Religion		2 Religion				2 Religion mit V u. VI vereinigt				2 Religion		2 Religion		18

C. Die Schüler.

I. Übersicht über den Schülerbestand von Ostern 1896 bis Ostern 1897.

	Bestand am Schluß des vorigen Schuljahres	Versetzt, bezw. aus OI und R. 1 entlassen	Hiervon ausgetreten	Nicht versetzt	Hiervon ausgetreten	Am Anfang des lauf. Schulj. neu aufgen.	Bestand am Anfang des lauf. Schuljahres	Während des Schulj. eingetreten	Gesamtzahl	Heimat				Konfession				Während des Schulj. ausgetreten	Bestand am Schluß des lauf. Schuljahres
										Wormser	Andere Hessen	And. Deutsche	Nicht-Deutsche	Protestanten	Katholiken	Andere Christen	Israeliten		
OI.	24	23	—	1	—	1	13	1	**14**	5	4	5	—	9	4	—	1	1	13
UI.	13	11	—	2	2	3	23	—	**23**	11	8	4	—	15	4	—	4	1	22
OII.	21	20	—	1	—	—	20	3	**23**	12	9	2	—	15	5	2	1	2	21
UII.	27	23	4	4	—	—	24	—	**24**	13	10	1	—	17	7	—	—	5	17
OIII.	23	20	—	3	2	—	23	—	**23**	15	6	2	—	15	2	1	5	1	22
UIII.	26	22	—	4	—	1	28	—	**28**	19	8	1	—	16	8	—	4	1	27
IV.	27	24	1	3	—	—	23	1	**24**	15	8	1	—	12	8	—	4	—	24
V.	24	21	1	3	—	—	37	—	**37**	22	13	2	—	21	9	—	7	1	36
VI.	39	36	2	3	1	11	34		**35**	25	8	2	—	23	5	1	6	4	31
Gymnasium	224	200	8	24	5	16	225	61	**231**	137	74	20	—	143	52	4	32	16	215
1.	32	28	—	4	—	—	31	—	**31**	16	12	3	—	18	5	—	8	4	27
2.	28	28	1	—	—	—	30	—	**30**	17	12	1	—	17	7	1	5	4	26
3a.	20	18	2	2	2	—	19	—	**19**	16	3	—	—	14	2	1	2	1	18
3b.	19	14	—	5	3	—	14	—	**14**	6	7	1	—	6	2	1	5	1	13
4a.	23	20	1	3	1	1	22	—	**22**	16	3	3	—	13	5	1	3	3	19
4b.	20	14	2	6	2	—	25	—	**25**	12	12	1	—	15	4	1	5	1	24
5a.	25	21	2	4	—	—	26	1	**27**	16	11	—	—	18	4	—	5	1	26
5b.	26	23	2	3	—	1	25	—	**25**	14	11	—	—	17	4	1	3	2	23
6a.	26	22	—	4	1	11	30	2	**32**	23	9	—	—	25	2	1	4	1	31
6b.	27	21	—	6	1	10	29	1	**30**	17	12	1	—	22	2	—	6	—	30
7.	35	17+17	1+3	1	—	19	40	3	**43**	30	12	1	—	35	4	—	4	1	42
Realschule	281	243	14	38	10	42	291	7	**298**	183	104	11	—	200	41	7	50	19	279
Gymnasium und Realschule	505	443	22	62	15	58	516	13	**529**	320	178	31	—	343	93	11	82	35	494
V. 1.	42	21+20	—	1	1	3	36	1	**37**	35	2	—	—	18	6	—	13	—	37
V. 2.	35	34	1	1	—	1	39	1	**40**	38	1	1	—	29	5	—	6	3	37
V. 3.	37	37	—	—	—	38	38	2	**40**	40	—	—	—	26	7	—	7	2	38
Vorschule	114	112	1	2	1	42	113	4	**117**	113	3	1	—	73	18	—	26	5	606
Zusammen	619	555	23	64	16	100	629	17	**646**	433	181	32	—	416	111	11	108	40	606

II. Verzeichnis der Schüler.

1. Gymnasium.

(Die mit * bezeichneten Schüler sind im Laufe des Schuljahres ausgetreten.)

Ober-Prima.

Blumers, Eugen
Boxheimer, Johann
Faber, Gustav
Goldschmidt, Ernst
Hanz, Friedrich
Kranzbühler, Max
Marx, Hermann
Merckle, Wolfgang
*Mündler, Max
Pistor, Otto
Rieff, Friedrich
Roth, Heinrich
Schnell, Philipp
Wallau, Wilhelm.

Unter-Prima.

Baas, Karl
Como, Jakob
Emrich, Karl
Gernsheim I, Karl
Gernsheim II, Eugen
Hofmann, Wilhelm
Kaßiell, Wilhelm
König, Georg
*Langenbach, Alfred
Lindemann, Emil
Mattes, Hugo
Orb, Otto
Ostern, Adolf
Perron, Oskar
Rahn, Wilhelm
Reich, Alexander
Rodenhausen, Herm.
Schneider, Otto
Senckenberg, Karl
Specht, Karl
Wendecker, Rudolf
Wörißhoffer, Ludwig
Zwilling, Wilhelm.

Ober-Secunda.

Berberich, Karl
*Danz, Paul
Hofmann, Otto
v. Hößlin, Hans
Hüthwohl, Johannes
Ittmann, Theodor
Kissel, Adam
Kopp, Heinrich
Lenhart, Wilhelm
Mehlmann, Johann
Möllinger, Richard
Müller, Wilhelm
Perron, Heinrich
Pfaff, Alexander
Riehl, Karl
Rupp, Philipp
*Salzer, Wilhelm
Staudinger, Hermann
Stein, Nathan
Stieler, Franz
Uhrig, Karl
Wagner, Wilhelm
Walbott, Theodor.

Unter-Secunda.

Ackerknecht, Heinrich
*Bardong, Joh. Gg.
Becker, Paul
Becker, Friedrich
*Bingel, Otto
Blankenhorn, Herm.
Braunwarth, Karl
Friedrich, Franz
Hein, Karl
*Kühling, Karl
*Lang, Fritz
Looff, Ernst
*Michel, Christian
Obenauer, Karl
Roser, Johannes
Rücker, Wilhelm
Sander, Otto
Schiffer, Johannes
Schmahl, Ludwig
Schumacher, Konrad
Schwörer, Wilhelm
Walter, Georg
Witzel, Johannes
Zatzmann, Jakob.

Ober-Tertia.

†Adam, Ludwig
Beckerle, Alfred
Binder, Friedrich
Blün, Franz
Dexheimer, Hugo
Fink, Franz
Happel, Julius
Hofmann, Emil
Hunter, Sherwood
Krug, Ernst
Langenbach Hans
Langenbach, Paul
Löb, Ernst
Löb, Jakob
Looff, Paul
Mangold, Karl
Möllinger, Ulrich
Müller, Emil
v. Müller, Wilhelm
Ostern, Hermann
Schmitt, Georg
Strub, August
Zemsch, Eduard.

Unter-Tertia.

Blatz, Johann
David, Jakob
Fuß, Adam
v. Heyl, Max
*Herte, Philipp
Hochgesand, Julius
Holl, Friedrich
Illert, Johann
Kahl, Wilhelm
Kappesser, Wilhelm
Köhl, Friedrich
Kühler, Gustav
Lehmann, Eugen
Löb, Adam
Mießler, Franz
Müller, Eduard
Muth, Josef
Nau, August
Rahn, Ludwig
Rodrian, Friedrich
Schalk, Jakob
Schmidt, Martin
Schmitt, Lorenz
Schmitt, Reinhard
Stieler, Georg
Strauß, Martin
Walter, Erich
Weckerling, Georg.

Quarta.

Bamberger, Siegfried
Becher, Joseph
Beck, Johannes.
Becker, Karl
Blüm, Heinrich
Ermarth, Jakob
Hein, Julius
Herte, Jakob
Heyter, Rudolf
Hirsch, Philipp
Hochschild, Salv
Holl, Rudolf
Jekel, Hugo
Jung, Wilhelm
Knorz, Kurt
Köhl, Eugen
Löb, Kurt
Metzler, Hans
Schellenschläger, Jakob
Schlegel, Werner
Schwabe, Aribert
Schwörer, Erich
Strack, Heinrich
Beith, Hermann.

Quinta.

Antz, Ludwig
Boller, Aloys
Bopp, Friedrich
Braunwarth, Franz
David, Robert
Fix, Heinrich
Frey, Eugen
Fuhry, Adam
Geil, Hans
Glaser, Rudolf
Gusdorf, Siegmund
Heß, Rudolf
Hofmann, Pilipp
Hofmann, Ludwig
Hoffmann, Heinrich
Ibach, Alfred
Immel, Heinrich
Kirchheimer, Joseph
Kleinhanß, Philipp
Knies, Richard
Köhl, Otto
Konrad, Friedrich
Küchler, Otto
*Kühling, Christian
Löb, Paul
Muth, Jakob
Pfaff, Friedrich
Rücker, August
Salomon, Bernhard
Schott, Eduard
Schwabe, Richard
Schwarz, Rudolf
Selig, Walter
Simandl, Ferdinand
Spieß, Heinrich
Balckenberg, Hans
Völsing, Theodor.

Sexta.

Anton, Karl
Berg, Paul
Bertges, August
Bingel, Hermann
*Bittel, Erich
Blankenhorn, Eduard
Diehl, Heinrich
Diller, Karl
Fix, Wilhelm
Frankenbach, Walter
Guggenheim, Wilhelm
Hechler, Heinrich
v. Heyl, Ludwig
Joseph, Paul
Kappesser, Ernst
Kauffmann, Eugen
Knöpfel, Friedrich
Krause, Edwin
Kremer, Johannes
Kuhn, Karl
Leichtweiß, Friedrich
Marx, Hermann
Meyer, Siegfried

Reinhardt, August
Sartorius, Karl
Scheidt, Wilhelm
Schmidt, Wilhelm
Schramm, Nikolaus
*Stahl, Paul
Stephan, Rudi
*Stern, Leopold
Tent, Rudolf
Walldorf, Martin
Weinberg, Alfred
*Werger, Wilhelm.

2. Realschule.

Erste Realklasse.

Becker, Heinrich
Clemens, Christian
Dexheimer, Philipp
*Dreser, Georg
Dürkes, Karl
Enzinger Albert
Felbermayer, Heinrich
Geil, Wilhelm
Hartmeier, Philipp
Hirsch, Julius
Hochgesand, Gustav
Hochschild, Moritz
Hofmann, Anton
Ittel, August
Keiser, Ludwig
*Keller, Siegfried
Kröhler, Rudolf
Küstner, Wilhelm
Levis, Leopold
Lickhard, Karl
Mayer, Ludwig
*Mayer, Siegmund
*Möbus, Heinrich
Müller, Ludwig
Müssig, Rudolf
Ostermayer, Georg
Reichleser, Max
Rupp, Ernst
Schäfer, Wilhelm
Sondheimer, Adolf
Uhrig, August.

Zweite Realklasse.

Ackermann, Johann
Blodt, Otto
Boos, Joseph
Bruchhäuser, Karl
Buchinger, Theodor
Bürchl, Karl
Dettweiler, Jakob
*Geiger, Franz
Guttandin, Richard
Hirsch, Theodor
*Hoffmann, Johann
Kaufmann, Leonhard
Kiefer, Ernst
Klein, Ludwig
Knierim, Ernst
Konrad, Jakob
Leopold, Joseph
Mohaupt, Paul
Prior, Heinrich
Reichmann, Otto
Rettig, Jakob
Schmitt, August
*Schmitt, Karl
Schwerdt, Jakob
*Sieber, Jakob
Vetter, Otto
Weber, Jakob
Werz, Philipp
Wolff, Cornelius
Wolff, Friedrich.

Realklasse 3a.

Beny, Heinrich
Berg, Ludwig
Dieffenbach, Ernst
Diehl, Karl
Fitting, Otto.
Frank, Viktor
*Grab, Heinrich
Hirsch, Friedrich
Körner, Gustav
Kröhler, Eugen
Kröhler, Robert
Lauth, Wilhelm
Mink, Kaspar
Pfaffmann, Ferdinand
Reuter, Franz
Riedel, Karl
Seitz, Ludwig
Sponagel, Friedrich
Tribus, Karl.

Realklasse 3b.

Dietrich, Heinrich
Forrer, Rudolf
Fuhrmann, Robert
Huck, Richard
Joseph, Max
Leopold, Siegfried
Lippert Rudolf
Mannheimer, Rudolf
Ostermayer, Hans
Oswald, Georg
Schäfer, Wilhelm
Schmitt, Emil
*Sinsheimer, Berthold
Weickel, Tobias.

Realklasse 4a.

Bamberger, Ludwig
*Bender, Julius
Diehl, Albert
Duborg, Adolf
Düring, Franz
*Eller, Franz
Flohn, Friedrich
Frank, Friedrich
Heintz, Jakob
Käge, Eugen
*Keiser, Peter
Klein, Wilhelm
Krauß, Karl
Mohaupt, Kurt
Neumann, Adolf
Reitz, Peter
Schwerdt, Friedrich
Spielmann, Heinrich
Stein, Julius
Steinmüller, Karl
Sulzbacher, Johann
Wechsler, Heinrich.

Realklasse 4b.

Appel, Johannes
Borg, Adolf
Deboben, Wilhelm
Decker, Eugen
Eberstadt, Eduard
Frank, Hans
Gropp, Heinrich
*Grub, Johann
Hechler, Georg
Hufnagel, Ernst
Jakobi, Jakob
Kraft, Georg
Mall, Friedrich
Mann, Hugo
Mayer, Moritz
Orb, Georg
Schack, Julius
Schäfer, Friedrich
Schuler, Heinrich
Sommer, Emil
Stephan, Peter
Straub, Ferdinand
Theobald, Jakob
Weyrich, Rudolf
Wolff, Richard.

Realklasse 5a.

Ahl, Jakob
Bender, Karl
Berberich, Richard
Conrad, Hermann
Dexheimer, Johannes
Elbert, Jakob
Emsheimer, Ludwig
Freitag, Heinrich
Gölzenleuchter, Eduard
Goldmann, Gustav
Groß, Johannes
Heckmann, Wilhelm
Hirsch, Johann
Hirsch, Hugo
Hirsch, Edmund
Hammann, Heinrich
Lamm, Ludwig
Münzenmaier, Adolf
Montag, Erich
Ostermayer, Ludwig
Probst, Karl
Schäfer, Otto
*Schredelseker, Friedr.
Spira, Theodor
Walter, Georg
Weinert, Friedrich
Wolff, Adolf.

Realklasse 5b.

Antz, Alexander
Bender, Ernst
Diefenbach, Johann
Diehl, Anton
Dieterich, Jakob
Döß, Heinrich
*Eurich, Jakob
Fuhry, Fritz
Heckel, Philipp
Hirsch, Karl
Hochstädter, Ludwig
Hunter, Willy
Joseph, Hugo
Kleinschmitt, Johann
Kühn, Georg
Lippert, Georg
Mann, Johann
Melzer, Hermann
Schmitt, Philipp
Sichmund, Adam
Sundheimer, Wilhelm
Bautz, Johann
*Waldner, Heinrich
Webel, Adam
Weber, Melchior.

Realklasse 6a.

Andrä, Hermann
Arnold, Friedrich
Baier, Peter
Balß, Ludwig
Becher, Karl
Bopp, Georg
Brüstlein, Rudolf
Decker, Friedrich
Fauth, Justus
Giersch, Georg
Hamm, Karl
Heckmann, Heinrich
Herf, Albert
Hofmann, Karl
Höbel, Johannes
Hunter, Stringer
Jäger, Wilhelm
Joseph, Paul

*Kahn, Adolf
Keller, Jakob
Kröhler, Alfred
Lott, Otto
Lutz, Jakob
Mangold, Adolf
May, Siegfried
Müller, Philipp
Sauerwein, Heinrich
Schnaibel, Wilhelm
Stumpp, Emil
Trümmer, Georg
Weber, Adam
Witzel, Heinrich.

Realklasse 6b.

Baas, Wilhelm
Biedert, Philipp
Claß, Paul
Dirx, Johann
Eckelmann, Johann
Engel, Jakob
Fuhry, Emil
Hamm, Ludwig
Herbert, Wilhelm
Hirsch, Rudolf
Hofmann, Philipp
Horn, Georg
Immel, Philipp
Kunkel, Wilhelm
Kuntz, Wilhelm
Lamm, Julius
Löb, Eugen
Mannheimer, Albert
Mayer I., Josef
Mayer II., Josef
Perpente, Gustav
Rauschkolb, Hermann
Schack, Max
Schindel, Philipp
Schwarz, Karl
Seilheimer, Adolf
Wechsler, Georg
Wetzel, Johann
Wolff, Heinrich
Zahn, Georg.

Realklasse 7.

Ackermann, Rudolf
Baier, Hermann
Blün, Eduard
Bittel, Erich
Bitter, Georg
Conrad, Jakob
Elbert, Friedrich
Fritz, Otto
Heß, Georg
Herbert, Albert
Herbrand, Valentin
Hertz, Ludwig
Jung, Hermann
Kammerer, Georg
Klein, Julius
Korn, Karl
Körle, Friedrich
Lickhard, Jakob
Lorenz, Hugo.
Michel, Franz
Neukumeter, Karl
Orth, Wilhelm
Puder, Georg
Racke, Heinrich
Schärf, Georg
Schneider, Hans
Schneider, Konrad
Schwalb, Heinrich
Sommerkorn, Philipp
Spira, Hans
Stamm, Georg
Stamm, Philipp
Stark, Alexander
Steffan, Ludwig
Sternberg, Moritz
Sulzbacher, Ludwig
Uhrig, Julius
Weigert, Philipp
Weiler, Heinrich
Werger, Wilhelm
Wiblishäuser, Heinrich
Wolff, Robert
*Wöllner, Vincenz.

3. Vorschule.

Erste Vorklasse.

Bender, Siegfried
Berliner, Ludwig
Bonhard, Otto
Buschhoff, Wilhelm
Decker, Ernst
Diefenbach, Karl
Eberstadt, Friedrich
Ganz, Josef
Gießen, Karl
Helbig, Paul
Hofmann, Leonhard
Holzinger, Ludwig
Hunter, Georg
Huthmacher, Otto
Janson, Wilhelm
Lippert, Wilhelm
Löb, Josef
Lott, Georg
Ludwig, Peter
Mangold, Bernhard
Mannheimer, Alex.
Mayer, Julius
Mayer, Paul
Mörschel, August
Muth, Burkhard
Peters, Otto
Sammet, Erich
Schneider, Wendel
Sinsheimer, Alfred
Stauffer, Heinrich
Stieler, Wilhelm
Tribus, Julius
Völsing, Otto
Wachenheimer, Albr.
Weinberg, Friedrich
Wisser, Hermann
Zemsch, Wilhelm.

Zweite Vorklasse.

Bernhold, Alfred
Boller, Clemens
Burghardt, Friedrich
v. Chaulin, Albert
Denzer, Friedrich
Diehl, Wilhelm
Frank, Karl
Giersch, Wilhelm
*Gusdorf, Hermann
Gusdorf, Paul
Hagen, Hermann
Haldenwang, Herm.
Hermsdorff, Emil
Kahn, Richard
Klein, Friedrich
Krieghoff, Friedrich
Kühler, Otto
Mangold, Otto
Meyer, Gerson
*Meyer, Friedrich
Orth, Friedrich
Ostern, Franz
Peters, Wilhelm
Probst, Friedrich
Roth, Hans
Schildknecht, Wilhelm
Schmid, Friedrich
Schütz, Friedrich
Schwalb, Friedrich
Schwarz, Kurt
Siede, Paul
Staudinger, Hans
Trümmer, Eugen
Veith, Rudolf
Vogeley, Georg
Vogeley, Cornelius
Weber, Otto
Weickel, Philipp
*Wolff, Hermann
Zahn, Heinrich.

Dritte Vorklasse.

Becker, Heinrich
Beckhardt, Wilhelm
Berkenkopf, Friedrich
Brücher, Rudolf
Ebert, Wilhelm
Ganz, Alfred
Groh, Heinrich
Hendrichs, Max
Herz, Eduard
Hescher, Johannes
Hoffmann, Werner
Hubert, Georg
Hunter, Rudolf
*Immel, Wilhelm
Kastell, Aloys
Kiechle, Emil
Klöppinger, Ludwig
Körner, Harry
Lampe, Heinrich
Lawall, Heinrich
Mayer, Friedrich
Metzger, Karl
Michel, Paul
Muth, Erwin
Paul, Gustav
Pfaffmann, Heinrich
Ruppel, Adam
Sander, Wilhelm
Schlebach, Heinrich
Schöneck, Wilhelm
Straub, Otto
Velte, Hermann
Völzing, Rudolf
Weinberg, Max
Weiß, Adam
Wittmann, Friedrich
*Wöllner, Friedrich
Wolff, Heinrich
Zahn, Johann
Zapf, Johann.

D. Zur Geschichte der Anstalt.

Das Schuljahr begann Dienstag den 14. April 1896, nachdem tagszuvor die Aufnahmeprüfungen stattgefunden hatten, und wird am 3. April 1897 schließen.

Unsre Schule hat in diesem Jahre einen sehr schmerzlichen Verlust zu beklagen. Der hochverehrte Senior unseres Kollegiums, Herr Professor Dr. Marx, der über 33 Jahre an unsrer Anstalt aufs Segensreichste gewirkt hat und seinen Amtsgenossen ein treuer Kollege, seinen Schülern ein väterlicher Freund gewesen ist, ist am 30. September 1896 plötzlich einem tückischen Herzleiden erlegen. Er hatte im Sommersemester wegen dieses Leidens Urlaub nehmen müssen, war aber dann neugestärkt und mit frischem Mut am 14. September 1896 wieder in den Dienst eingetreten und hatte noch an seinem Todestage rüstig und freudig seine Stunden gehalten. Am 3. Oktober 1896 wurde er unter Beteiligung unsrer ganzen Schule und mit einem großen Geleite aus der Stadt, in der er viele Jahre hindurch in mannigfachen Ehrenämtern und Vertrauensstellungen unermüdlich und mit größtem Erfolge gewirkt hat, zur letzten Ruhe bestattet. Der Direktor legte im Namen des Lehrerkollegiums einen Kranz am Grabe nieder und gab den Gefühlen der Trauer und der Verehrung für den Dahingeschiedenen Ausdruck, die alle Lehrer und Schüler beseelen. Auch von den Schülern wurde eine Reihe von Kränzen dargebracht.

Die Herren Assessoren F. Werner und Hoffmann schieden mit Beginn des Schuljahres von uns, um an anderen Anstalten Verwendung zu finden. Die Stelle des Herrn Professor Dr. Marx wurde vom 7.—31. Mai von Herrn Acc. Lettermann und vom 1. Juni bis 13. September von Herrn Assessor Busch versehen, der sie auch seit dem 7. Oktober wieder versieht.

Herr Dr. Seip nahm auf Veranlassung Großh. Ministeriums vom 26. Mai bis 3. Juni 1897 an einer archäologischen Ferienreise (Würzburg, Aschaffenburg, Salburg, Limes) hessischer und bairischer Gymnasiallehrer unter Führung der Herren Geh. Oberschulrat Soldan und Professor Dr. Sittl Teil.

Herr Professor Dr. Heilmann mußte infolge einer ernstlichen Erkrankung seit dem 1. Februar 1897 der Schule fern bleiben. Sein Unterricht wurde unter mehrere Kollegen verteilt.

Leider wurde uns auch in diesem Jahre ein Schüler, der zu den schönsten Hoffnungen berechtigte, der Obertertianer Ludwig Adam durch den Tod entrissen. Er erlag in den Pfingstferien einer schweren Krankheit. Der Direktor und die meisten seiner Mitschüler gaben ihm am 27. Mai 1896 in seinem Heimatorte Nieder-Flörsheim das letzte Geleit.

Am Sedanzuge beteiligten sich diesmal nur die oberen und mittleren Klassen unter Führung des Direktors und mehrerer Lehrer; die Feier am Vorabend unterblieb. — Bei unsrer Großherzogsfeier am 25. November 1896 gab Herr Professor Soldan ein Lebensbild Philipps des Großmütigen, bei der Kaiserfeier am 27. Januar 1897 sprach Herr Professor Dr. Heilmann über Leben und Charakter Wilhelms II., bei der Jahrhundertfeier am 22. März 1897 feierte der Direktor den erhabenen Gründer des neuen deutschen Reiches als ein Vorbild in allen königlichen und menschlichen Tugenden. — Bei diesen drei Festen wirkte auch unser Schülerorchester mit. Zweimal seit Abschluß unseres letzten Jahresberichtes veranstaltete dieses Orchester unter Leitung des Herrn Assessors Diehl selbständige Feiern, nämlich eine Beethoven-Feier am 26. März 1896 und eine Schubert-Feier am 6. Februar 1897. Zu diesen Feiern, die im großen Saale des Festhauses stattfanden, erschienen die Angehörigen unserer Schüler und Freunde der Anstalt in großer Zahl

und erfreuten uns durch ihre liebenswürdige Teilnahme an unseren bescheidenen künstlerischen Bestrebungen.

Aus dem vorigen Schuljahre ist noch zu berichten, daß auf Veranlassung des Direktors am 3. Juli 1895 ein Gymnasial-Ruderverein gegründet wurde, dem die Schüler der vier obersten Gymnasial- und der zwei obersten Realklassen beitreten dürfen. Die Gründung des Vereins wurde wesentlich erleichtert durch das freundliche Entgegenkommen der hiesigen Rudergesellschaft. Im Jahre 1895—96 gehörten 21, im laufenden Jahre 14 Schüler dem Vereine an.

Die Heizungs-Angelegenheit, von der wir im vorigen Jahre berichteten, hat einen guten Verlauf genommen. Nachdem sich die Vertreter des Staates und der Stadt in einer Konferenz am 13. Mai 1896 dahin geeinigt hatten, daß, auf Ersuchen der Stadt als Eigentümerin des Hauses, der Staat — entsprechend dem Verhältnisse, in dem er bei Erbauung des Hauses einen Zuschuß von 130000 Mark geleistet hatte, — auch jetzt $^4/_9$ der durch die Änderung der Heizung erwachsenden Kosten, die auf 30000 Mark veranschlagt waren, übernehmen werde, beschloß die Stadtverordnetenversammlung am 29. Mai 1896 einstimmig, unsre Centralluftheizung durch eine Centraldampfheizung ersetzen zu lassen. Mit der Einführung dieser Heizung wurde die Firma Käuffer in Mainz, mit den dadurch veranlaßten umfangreichen Umbauten das städtische Hochbauamt beauftragt. Dank der nachdrücklichen und umsichtigen Förderung der Arbeiten seitens der genannten Firma und des genannten Amtes wurde es möglich, die Heizung im wesentlichen in fünf Wochen herzustellen und ohne Ferienverlängerung in das Wintersemester einzutreten. Der Erfolg der Änderung entspricht durchaus den gehegten Erwartungen. Die Luft in den Schulzimmern ist rein, die Temperatur stetig und der Betrieb nicht mehr den Störungen ausgesetzt wie früher. Wir sagen daher den staatlichen und städtischen Behörden, die uns zu diesem erfreulichen Zustande verholfen haben, aufrichtigsten Dank.

An Geschenken erhielt die Anstalt von Freiherrn Heyl zu Herrnsheim: Boos, Geschichte der rheinischen Städtekultur, I, sowie 100 Exemplare der Beiträge zur Geschichte der Stadt Worms von Hans Soldan zur Verteilung an Abiturienten; von Herrn Lehrer Gruber: Scheffel, Welches Stenographiesystem ist das beste?; von Frau Herbert, Übersichtskarte über die britische Kriegsflotte von 1896; von Herrn Gymnasiallehrer Habermehl: E. Laas, der deutsche Aufsatz, 2. Abteilung; von Herrn Professor Dr. Nover, das von ihm verfaßte Heft (Rhein) des Sammelwerkes: Das ist des Deutschen Vaterland; von Herrn Professor Dr. Staudinger seine Abhandlung: Kants Traktat zum ewigen Frieden; vom Altertumsverein: Köhl, neue prähistorische Funde aus Worms; von Herrn Kranzbühler die Wormser Zeitung; von mehreren Buchhändlern Bücher ihres Verlags; von den Abiturienten Faber und Wallau 5 Mk., bezw. 10 Mk. für unsern Stipendienfonds. Ferner ist zu erwähnen, daß bei Gelegenheit unserer Schüler-Konzerte die Herren Stern und Jochem uns Instrumente, Herr Lohnstein ein Postament gratis überließen, und daß die Herren Fischer und Kranzbühler uns hierbei durch kostenfreie Anzeige in ihren Blättern und Herr Kranzbühler durch unentgeltliche Drucklegung der Programme unterstützten. Für alle diese freundlichen Zuwendungen sagen wir unsern verbindlichsten Dank. — Ebenso danken wir den Herren der Lederwerke Doerr und Reinhart, die unsere Oberpcima bei einem Besuche in diesen Werken freundlichst geleiteten und belehrten.

Am 8. August 1896 bestand der Oberprimaner Max Mündler aus Frankenthal (Chemie) die unter dem Vorsitze des Direktors abgehaltene Reifeprüfung. Am 27. Februar 1897 bestanden unter dem Vorsitze des Herrn Geh. Oberschulrats Soldan folgende 12 Abiturienten: Eugen Blumers aus Pfeddersheim (Rechtswissenschaft), Johann Boxheimer aus Abenheim (Rechts-

wissenschaft), Gustav Faber aus Magdeburg (Militär), Ernst Goldschmidt aus Worms (Medizin), Friedrich Hanz aus Saarlouis (klass. Philologie), Max Kranzbühler aus Worms (Ingenieur), Hermann Marx aus Worms (Rechtswissenschaft), Wolfgang Merckle aus Frankenthal (Medizin), Otto Pistor aus Worms (Militär), Heinrich Roth aus Worms (Ingenieur), Philipp Schnell aus Wies-Oppenheim (kath. Theologie), Wilhelm Wallau aus Mainz (Medizin). Fräulein Käte Kehr von Worms wurde mit unsern Abiturienten zusammen geprüft; sie wurde für reif erklärt und beabsichtigt, Medizin zu studieren.

Unter dem Vorsitze des Direktors wurden am 8. August 1896, und am 11. März 1897 Abgangsprüfungen für Schüler unserer 1. Realklasse abgehalten. Am 8. August 1896 bestanden: Siegfried Keller aus Worms und Siegmund Mayer aus Alsheim, am 11. März 1897 folgende 25 Abiturienten: Heinrich Becker und Christian Clemens aus Worms, Karl Dürkes aus Rheindürkheim, Albert Enzinger und Heinrich Felbermayer aus Worms, Wilhelm Geil aus Nieder-Flörsheim, Philipp Hartmeier aus Pfeddersheim, Julius Hirsch aus Usingen, Gustav Hochgesand aus Worms, Moritz Hochschild aus Biblis, Anton Hofmann aus Bensheim, Ludwig Keiser aus Bobstadt, Rudolf Kröhler aus Worms, Wilhelm Küstner aus Guntersblum, Leopold Levis, Karl Lickhard und Ludwig Mayer aus Worms, Ludwig Müller aus Dalsheim, Rudolf Müssig vom Nonnenhof bei Worms, Georg Ostermayer, Max Reichleser und Ernst Rupp aus Worms, Wilhelm Schäfer aus Niefernheim, Adolf Sondheimer aus Bürstadt, August Uhrig aus Pfeddersheim.

E. Oeffentliche Prüfungen.

Freitag den 2. und Samstag den 3. April d. J. finden öffentliche Prüfungen statt, zu denen hiermit ergebenst eingeladen wird. Es werden geprüft werden:

Freitag:	Sexta	$8^1/_2$—9	in Deutsch	von	Herrn	Dr. Seip,
	Quinta	9—$9^1/_2$	„ Lateinisch	„	„	Dr. Briegleb,
	Quarta	$9^1/_2$—10	„ Naturgeschichte	„	„	Knöpfel,
	7. Realklasse	10—$10^1/_2$	„ Deutsch	„	„	Schüler,
	Realkl. 6a	$10^1/_2$—11	„ Französisch	„	„	Dieckmann,
	„ 5a	11—$11^1/_2$	„ Mathematik	„	„	Dr. Keil,
	„ 4a	$11^1/_2$—12	„ Englisch	„	„	Dieckmann.
Samstag:	3. Vorschulklasse	$8^1/_2$—9	in Rechnen	von	Herrn	Schmahl,
	2. „	9 - $9^1/_2$	„ Deutsch	„	„	Pohl,
	1. „	$9^1/_2$—10	„ Heimatkunde	„	„	Vogt,
	7. Realklasse	10—10^{20}	„ Turnen	„	„	Schüler,
	Unter-Tertia	10^{20}—10^{40}	„ „	„	„	Dr. Briegleb,
	2. Realklasse	10^{40}—11	„ „	„	„	Knöpfel,
	Unter-Secunda	11—11^{20}	„ „	„	„	Göckel,
	Ober-Secunda	11^{20}—11^{40}	„ „	„	„	Dautel,
	Unter-Prima	11^{40}—12	„ „	„	„	Göckel.

F. Bekanntmachung.

Anmeldungen zur Aufnahme in unsere Anstalt nimmt der Unterzeichnete am 22., 23. und 24. April von $8^1/_2$—12 Uhr in seinem Amtszimmer entgegen. Es ist dabei ein Geburtsschein, in dem der Rufname unterstrichen sein muß, ein Impfschein und, wenn der Schüler von einer anderen Schule kommt, ein Abgangszeugnis derselben (nicht ein einfaches Quartal- oder Semesterzeugnis) vorzulegen. Wir warnen im Interesse der Knaben selbst und der Schule dringend davor, Knaben zur Schule zu bringen, die noch nicht voll sechs Jahre alt sind; jedenfalls werden wir solche Knaben erst nach einer Probezeit von 3—4 Wochen definitiv aufnehmen. — Wir machen darauf aufmerksam, daß in die Sexta und die sechste Realklasse nur solche Schüler aufgenommen werden können, die die lateinische Schrift geläufig schreiben.

Die Aufnahmeprüfungen finden Montag den 26. April, von $8^1/_4$ Uhr an statt. — Der Unterricht beginnt Dienstag den 27. April, um $8^1/_4$ Uhr.

Worms, den 26. März 1897.

Großherzogliche Direktion des Gymnasiums und der Realschule.

Dr. **Mangold.**

F. Bekanntmachung.

Anmeld Anstalt nimmt der Unterzeichnete am 22., 23. und 24. A szimmer entgegen. Es ist dabei ein Geburtsschein, in d uß, ein Impfschein und, wenn der Schüler von einer eugnis derselben (nicht ein einfaches Quartal- oder Sem im Interesse der Knaben selbst und der Schule dringend , die noch nicht voll sechs Jahre alt sind; jedenfalls wert Probezeit von 3—4 Wochen definitiv aufnehmen. — Wir Sexta und die sechste Realklasse nur solche Schüler aufge e Schrift geläufig schreiben.

Die Aufn April, von $8^1/_4$ Uhr an statt. — Der Unterricht beginnt T

Worms

Gro asiums und der Realschule.

ld.