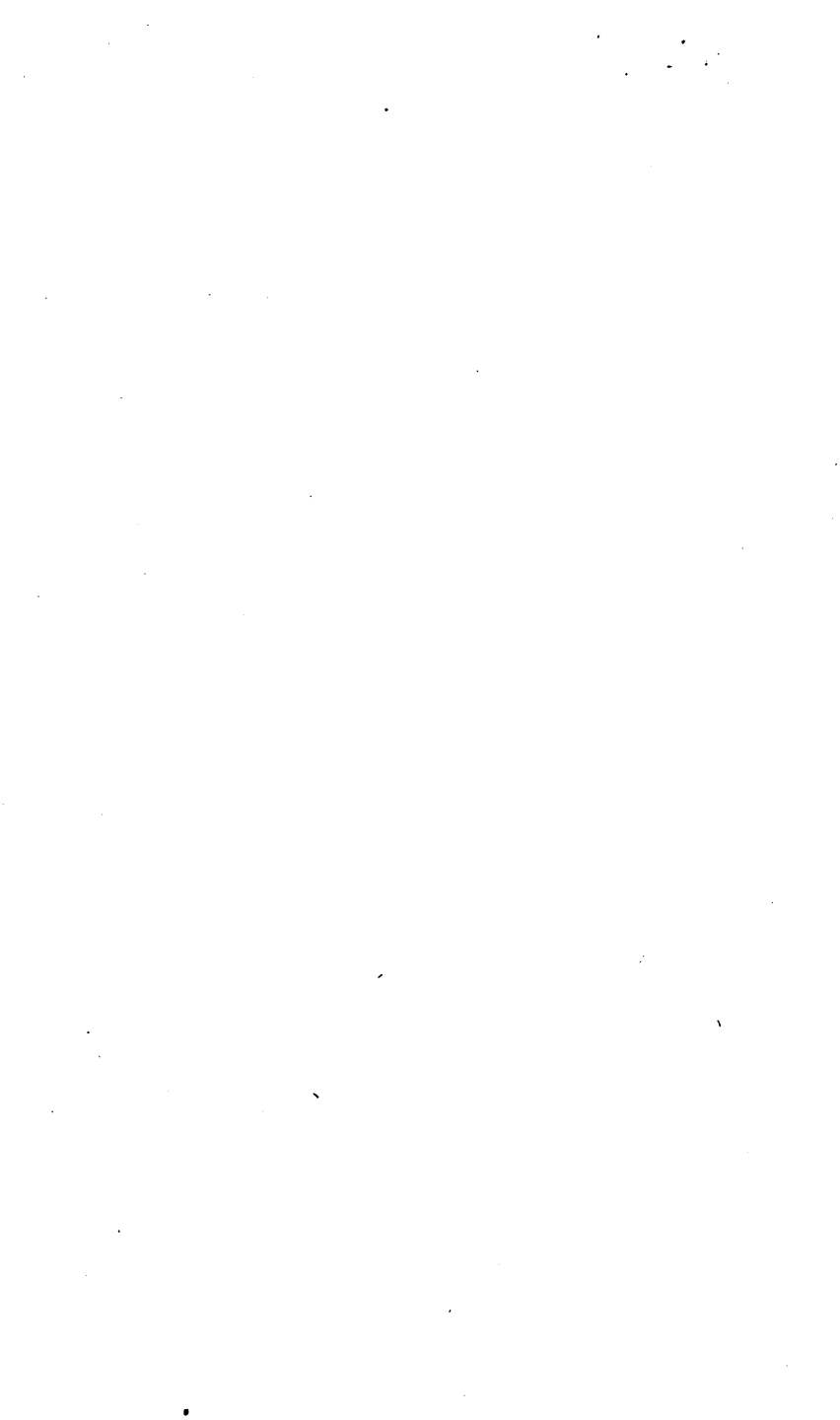


OK 43







~~W. 10~~

Methodenbuch

für

angehende Lehrer

die

den ersten Curfus

des

Neuen Elementarwerks

bei ihrem Unterrichte

zum Grundlegen.

Herausgegeben

von

Chr. Gottfr. Schük,

Professor der Beredsamkeit und Dichtkunst zu Jena.

H A L L E,

bei Johann Jacob Gebauer,

1783.



3240





Vorrede.

Eine Vorrede wäre bei diesem Buche ganz unnötig gewesen, wenn ich nicht den mir dazu vergönnten Raum auf die Erörterung einer Recension der vier ersten Theile des neuen Elementarwerks verwenden müßte, wobei, wie ich hoffe, sich noch mancher angehenden Lernern interessanter Punct, die Methode bei dem Gebrauche desselben betreffend, wird ins Licht setzen lassen.

Wenn es in Sachen der Kritik auf Ansehen des Journalisten, oder des Journals, und nicht auf Gründe ankäme, so würde ich mich, sowol was das Lob als den Tadel dieser Recension betrifft, in einer fast gleichschwebenden Bewegung, oder vielmehr in einer ganz ruhenden Gleichgültigkeit befinden. Eines ungenannten Recensenten Lob oder Tadel, ohne Gründe, kann dem Schriftsteller we-

der wol noch wehe thun und den Leser weder anlocken noch abschrecken. Hätte also der Hr. Recensent das Elem. B. in der A. D. B. schlechtweg und ohne Gründe gelobt und getadelt, so würde ich kein Wort darüber verlieren. Nun könnte zwar mancher verleitet werden, eine Recension schon deswegen für gründlich zu halten, weil sie in der A. D. B. steht; einem Journale, das sich bisher in gutem Ansehn erhalten, ob es gleich weder an Cabalen dagegen, noch an Rivalen gefeilet hat, die ihm den Rang abzulaufen suchten. Allein da dieses Ansehen der A. D. B. theils von dem weitumfassenden und wolüberdachten Plan des Unternehmers, theils von dessen rümllicher Beiferung, so viel an ihm liegt, möglichst gründliche und unparteiische Recensionen für sein Journal zu erhalten, theils von einer wirklich großen Anzahl gründlicher Recensionen, aus denen man Männer kennen lernt, die mit Kenntniß der Sache sprechen, herrüret, so beweiset dieses für den Wert einer Recension so viel als nichts; wenn sie nicht sich durch sich selber legitimiren kann. Denn es ist ja längst bekannt, wie manche äußerst feichte und schlechte Recension in mer als einem Fache in diesem Journal mit untergelaufen, welches auch bei einem Werke von solchem Umfange und bei der großen Anzahl der dazu nöthigen Mitarbeiter gar nicht anders sein kann. Es ist mir daher immer unbegreiflich gewesen, warum manche Autoren, die sich durch den Tadel in der allg. deutschen Bibliothek beleidigt glaubten, so gleich gegen das ganze Journal, oder dessen Herausgeber zu Felde zogen.

gen. Gründe können nur durch Gründe beantwortet werden; und wo diese nicht sind, werden sich Verständige weder von Lob noch Tadel irre machen lassen.

Der Recensent der vier ersten Theile des neuen Elementarwerks ist keiner von denen, die bloß Machtprüche thun, ohne Beweise anzuführen. Seine Recension verdient also mit Achtung geprüft, und erörtert zu werden.

Der Recensent, der sich mit Bb. unterzeichnet hat, geht davon aus, daß er seinen Begriff von einem Elementarwerk vorlegt.

„Ein Elementarwerk soll eine Folge von Büchern sein, worinn die einem Menschen von guter Erziehung, aus jedem gesitteten Stande, nützlichen Kenntnisse, von den ersten einfachsten Elementen an, in wolabgemessenen Stufen bis zu demjenigen Grade fortgeführt werden, mit welchem sie aufhören, gemeinnützig, das heißt, für Kinder und junge Leute aller gesitteten Stände gleich nützlich zu sein.“

Ich würde von diesem Ideal eines Elementarwerks gar nichts zu sagen brauchen, wofern es nicht eben Hr. Bb. zu einem Maßstabe gebraucht hätte, um darnach das neue Elementarwerk zu beurtheilen. Hier hat nun Hr. Bb. gleich anfangs vergessen, daß es absolute und relative Elemente gibt; und daß das Neue Elementarwerk zum Behuf derjenigen Kinder, die, wie man im gemeinen Leben zu reden pflegt, akademisch studiren sollen,

und demnächst der erste Cursus für Kinder von acht Jahren bestimmt ist.

Ein Elementarwerk, worinn die absolut ersten oder einfachsten Elemente des Unterrichts enthalten wären, ist fürs erste ein ganz unmögliches Ding, (denn wer getraut sich diese allerersten und einfachsten Elemente des Unterrichts in Büchern zu fassen, die Kinder schon im ersten Jahre verstehn lernen;) zweitens aber wäre ein Buch dieser Art, wenn es auch möglich wäre, meines Erachtens völlig unnütz: denn wer wird Kinder von zwei bis fünf Jahren nach einem Elementarbuche unterrichten. Eine Methode mit solchen Kindern umzugehen, würde ich eher gelten lassen; ob gleich die Erfahrung von der ganzen häuslichen Erziehung, die bei Kindern dieses Alters, auch in den besten Häusern, eingeführt ist, sicher vermuten läßt, daß ein solches Methodenbuch für Kinder in den ersten fünf Jahren äußerst selten gebraucht werden, und mer eine angenehme Speculation bleiben werde. Der Hr. Recensent scheint dies selbst gemerkt zu haben, indem er sagt: „Es versteht sich übrigens von selbst, daß „der Verf. eines Elementarwerks nicht bis zur Geburt des Kindes herabzusteigen nötig hat; sondern eine gewisse kleine Masse von alltäglichen „Ideen, welche allen Kindern von vier bis fünf „Jahren gemein zu sein pflegt, für sich voraussetzen „könne. Denn zu welcher ungeheuren Zal von „Bänden würde sein Werk sonst nicht anschwellen „müssen?“ — Hr. Bb. gibt also mit diesem Zusaze offenbar den ersten Charakter seines idealischen Ele-

Elementarwerks von selbst wieder auf. Es sollen darinn Ideen, die vier- bis fünfjährigen Kindern gemein zu sein pflegen, vorausgesetzt werden. Und doch vergißt Hr. Bb. ganz, daß das Hallische Elementarwerk in seinen fünf ersten Theilen für acht- bis neunjährige Kinder geschrieben ist. Er hätte also eine richtigere, schärfere und passendere Beurtheilung davon liefern, notwendig untersuchen müssen, was und wie viel denn in diesen Theilen sich finde, das für acht- oder neunjährige Kinder zu hoch sei; oder das den gemeinen Erfahrungen nach, bei Kindern, die akademisch studiren sollen, in diesem Alter schon zu viel voraussetze. Nun ist ja notorisch, daß die meresten solcher Kinder schon vom 5ten bis 8ten Jahre einen Anfang im Lateinischen machen müssen; es sei nun, daß die Väter ihre Kinder selbst unterrichten, oder ihnen Hauslerer halten. Ich könnte davon aus eigener Erfahrung ser viele Beispiele anführen. Ich selbst erinnere mich aus meinen Kinderjaren, daß ich im 4ten Jahre unter der Anführung meines würdigen sel. Vaters schon das Deutsche fertig lesen konnte; und im fünften Comenii orbem pictum zu lesen anfing; im achten aber täglich mit meinem Cornelius Nepos unterm Arm, nach einem Dorfe, das eine Viertelstunde weit von meinem Geburtsorte lag, spazirte, wo der Prediger desselben, der viel Lust zur Information hatte, mit mir ein Kapitel nach dem andern durchexponirte, und es mich denn zu Hause übersetzen ließ. Ob ich nun gleich nachher habe einsehen lernen, daß Kindern solchen Alters ganz andere Sachen,

und nach anderer Methode gelert werden sollten; so bleibt doch so viel gewiß, daß die meresten Kinder, die zu akademischen Studien bestimmt werden, vor acht Jahren schon einen Anfang des Lateinischen gemacht haben. Ich habe hier in Jena vier Kinder aus guten Häusern nach dem ersten Cursus des Elementarwerks ein Jar lang unterrichten lassen, und zum Theil selbst unterrichtet, um zu sehn, wie weit das rechte Mas der Materialien getroffen sein möchte; inzwischen hatten alle diese Kinder schon vorher Unterricht im Lateinischen, obwol jedes nach anderer Art, gehabt. Es felet auch nicht an einzelnen kleinen lateinischen Lesebüchern, die für diejenigen, denen es belieben möchte, Kinder noch vor dem achten Jare im Lateinischen zu unterrichten, brauchbar sein können, noch ehe sie den ersten Theil des Neuen Elementarwerks zur Hand nehmen; zu welchen ich des Hrn. Dir. Gedike neulich erschienenenes Lesebuch als eins der vorzüglichsten rechne. Gesezt aber auch, daß Kinder vor dem achten Jare nichts weiter von der lateinischen Sprache gelert hätten, als bloß das Lesen der Buchstaben, so wird man, wenn sie nur sonst nicht ganz verwarloset worden sind, auch gewiß mit ihnen ein Buch zum Anfange lesen können, worinn wenigstens die meisten Sachen ihnen aus der täglichen Anschauung schon bekannt, oder doch faßlich zu machen sind.

Wenn Hr. Bb. für den Gebrauch seines idealischen Elementarwerks voraussetzt, daß es für Kinder aus jedem gesitteten Stande bestimmt sein

sein solle, will ich die Unbequemlichkeit des Ausdrucks, gesitteter Stand, hier nicht rügen; ob ich gleich nicht weiß, wie vielerlei Stände er darunter begreife. Aber so viel kann ich, wie mich dünkt, voraussetzen, daß er künftige Künstler, Kaufleute und Officiere, eben so gut, als künftige Prediger, Justizbediente, Sachwalter, und Aerzte, unter den Kindern gesitteter Stände begreifen werde. Nun schliesse ich aber künftige Künstler, Kaufleute und Officiere ausdrücklich aus der Zahl derjenigen aus, für welche das Elementarwerk bestimmt ist. Auf allen Titelblättern des Elem. W. steht ja, daß es für die niedern Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien geschrieben werde; lateinische Schulen aber sind nicht dazu da, um Künstler, Kaufleute und Officiers zu bilden. Dazu müssen eigne Künstlerschulen, eigne Handlungsschulen, eigne écoles militaires sein, wie es dergleichen auch wirklich schon gibt. Daß in unsre gewöhnlichen lateinischen Schulen, ohne Unterschied auch Kinder aufgenommen werden, die für diese Stände bestimmt sind, das ist ein leidiger und höchstschädlicher Mißbrauch, dem aber der Verfasser eines Elementarwerks für lateinische Schulen nicht abhelfen kann. Eben so wenig darf er bei der Ausarbeitung auf diese schädliche Vermischung der Zöglinge Rücksicht nehmen. Denn selbst die lateinischen Schulen, welche Schüler ohne Rücksicht auf ihre künftige Bestimmung aufnehmen, feren sich doch an das Bedürfniß künftiger Kaufleute, Künstler und Officiers so gut als gar nicht, sondern lassen sie

sie alle die Lectionen treiben, die künftigen akademisch studirenden nach dem Schulplan (wol oder übel, davon ist hier nicht die Frage) angewiesen sind. Da nun Hr. Bb. sich ein Elementarwerk denkt, das schon vom fünften Jahre an von Kindern aus allen gestitteten Ständen, künftige Künstler, Kaufleute und Officiers mit einbegriffen, gebraucht werden solle, ich aber vom achten Jahre an fange, und Kinder, die nicht dermaleinst Prediger oder Lehrer, Justizbediente, Sachwalter, Aerzte werden sollen, aus dem Plane des nach dem Elem. B. zu gebenden Unterrichts ausschliese, wie kann er sich nun noch wundern, daß sein Ideal, und das Elementarwerk, das er danach beurtheilt, nicht zusammen passen. Ich beschreibe einen Zirkel, und er hat ein schönes Lineal, mit dem sich recht ser gerade Linien ziehen lassen. Nun kommt er mit seinem Lineale, hält es an meinen Zirkel; und ruft aus: diese Figur kann kein Zirkel sein, sie ist bloß ein sogenannter Zirkel, denn sie paßt ja nicht zu meinem Lineale. Hätte der Hr. Recensent eine gründlichere Kritik über die ersten Theile des Elementarwerks anstellen wollen, so hätte er zuvörderst sich über meinen dem ganzen Werke vorgesezten Schulplan herauslassen, denn den Plan des Elementarwerks selbst untersuchen, und zeigen müssen, wo entweder schon in dem Plane Fehler lägen, oder wo in der Ausübung von dem Plane merklich wäre abgewichen worden. Da er dis nicht gethan, so fällt sein Hauptadel gänzlich hinweg, wenn auch sein Ideal von Elementarwerk über alle
Ein-

Einwürfe, die man dagegen machen kann, erhaben wäre.

Was der Hr. Recensent über die wol abgemessenen Stufen sagt, ist im Allgemeinen vollkommen richtig; allein es wird bis ans Ende der Welt kein Elementarwerk, und am wenigsten von einer, wie er wünscht, daß es geschehen möge, ausgesonderten Gesellschaft von Gelehrten, verfertigt werden, das nicht unzählige Ausnahmen von allen diesen in der Idee sehr leicht zu vereinigenden, in der Praxis aber sich hundertmal durchkreuzenden Forderungen machen müßte. Der Schluß der Recension läßt mich vermuten, daß der Hr. Recensent an ein wirkliches Elementarwerk, wie er sich ausdrückt, Hand anlegen wolle. Ich wünsche ihm Glück dazu, und verspreche mir im voraus viel Gutes davon; aber das läßt sich ohne Warsagergeist voraussehn, daß wenn es fertig sein wird, man es auf eben die Art, wie Er das meinige, für ein bloß so genanntes Elementarwerk werde erklären können.

Die Forderungen, welche der Hr. Recensent in Absicht der wolabgemessenen Stufen des Unterrichts an das Elementarwerk thut, sind so idealisch, daß sie sich, wie alle Ideale, recht wol ausnehmen, so lange man nicht an die Praxis denkt. Ist aber von wirklicher Ausübung die Rede, so kann man sicher darauf rechnen, daß die Idee eines Elementarwerks, das diese zum Theil ganz widersprechenden Forderungen erfüllte, eben so wenig jemals realisirt werden wird, als die Idee eines voll-

komm-

kommen Staats, oder der allgemeinen Sprache. Um nur eins anzuführen, so verlangt Hr. Bb., daß wenn das Elementarwerk auch in den Händen eines ungeübten Lehrers brauchbar sein solle, ein jeder Unterricht so wol in Ansehung der Folge, als auch in Ansehung der Gleichzeitigkeit in genau bestimmte Lektionen abgetheilt werden solle. Dis ist an sich recht gut, wenn es mit der Genauigkeit nur nicht übertrieben wird. Denn wer nur einige Erfahrung im Unterrichte der Kinder gehabt hat, wird wissen, daß man unmöglich die Lektionen so genau abzirckeln kann, daß gerade in so und so viel Stunden mit verschiedenen Kindern immer gleichviel Lektionen absolvirt würden. Ist der Lehrer also schon ser geübt, so wird er eine solche Vertheilung der Lektionen, nach dem individuellen Bedürfnisse seiner Schüler, schon jedesmal selbst gut genug machen; ist er aber ungeübt, so wird ihm auch die pünktlichste Eintheilung der Stundenlectionen das nicht ersetzen, was ihm fehlt. Bald wird er mit dieser Lektion in einer Stunde nicht ausreichen, bald wird er an jener viel zu viel haben, um in einer Stunde damit fertig zu werden. Und über das alles gehört eine solche Abtheilung der Stunden, die nur eine ungefähre Norm für den Lehrer seyn soll, gar nicht in das Elementarwerk, das auch die Kinder selbst in die Hände bekommen, sondern in das Methodenbuch.

In dem Lobe und Tadel des Basedowschen Elementarwerks stimme ich mit dem Hrn. Recensenten überein; allein er gibt mir mit Unrecht schuld, daß

daß ich alles, was Basedowisch heißen könnte, um nur etwas Eigenthümliches zu haben, sorgfältig ausgeschlossen habe. Dis hat er nicht bewiesen, und wird es nie beweisen können.

Hr. Bb. sieht es als einen großen Vorzug des Basedowischen Werkes an, daß darinn der Anfang des Unterrichts durch Kupfer gemacht werde. Nun ist es eine sehr bekannte Sache, die ich nicht zu läugnen begere, daß Kupfer eine angenehme Unterhaltung für Kinder sind, und daß besonders Kinder von 4 bis acht Jahren nichts lieber haben, als Bilderbücher. Für Kinder dieses Alters würde ich demjenigen, der die Basedowsche Kupfersammlung kaufen kann, allerdings raten, sie zu brauchen, nicht um dabei lateinisch und französisch zu plaudern, sondern vielmehr in deutscher Sprache ihm allerlei Sachkenntnisse bei Gelegenheit der Kupfer beizubringen. Denn es ist doch wol unstrittig vernünftiger, bis ans achte Jar hin einem Knaben erst in seiner Muttersprache eine gute Fertigkeit des Ausdrucks beizubringen, als ihn schon in diesem zartesten Alter mit fremden Sprachen zu verwirren. Indem ich nun diesen Nutzen der Basedowischen Kupfersammlung, so wie andern ähnlichen, auch einzelnen für Kinder gehörigen Kupfern einräume, so bin ich hingegen weit entfernt, diese oder eine andre Kupfersammlung für ein unentberliches, oder wol gar für das beste Hülfsmittel bei dem Kinderunterricht zu halten. Unentberlich ist es deswegen nicht, weil unzählige Objecte, die Hr. Basedow in Kupfer hat stechen lassen, weit

weit leichter in natura vorgezeigt, und zur Veranlassung eines unterrichtenden Gesprächs mit Kindern gemacht werden können. Dahin gehören ganz bekannte Scenen aus dem kindischen Leben selbst. Ist es z. E. nicht weit kürzer, Kinderspiele mit Kindern selbst zu spielen, und ihnen dabei das nöthige zu sagen, als ihnen die stumme Abbildung solcher Spiele, nach der 5ten Basedowischen Kupfertafel, zu dieser Absicht vorzuhalten? Dahin gehören Objecte, die die Kinder in der Natur selbst weit besser vor sich haben, als sie ihnen durch die vortrefflichste Zeichnung dargestellt werden können. Wozu solls doch in aller Welt dienen, die fünf Sinne und das Gedächtniß, die das Kind in sich selbst hat, erst nach einer Kupfertafel, wie die 13te Basedowische ist, zu erläutern? So ist's auch mit inländischen Mineralien, Pflanzen und Thieren, Handwerksinstrumenten, Maschinen, u. d. gl. Wer wird dem Kinde einen Kirschbaum, eine Rose, ein Stück Bernstein, eine Windmühle bloß zu diesem Behufe malen, um ihm Begriffe davon beizubringen? So wenig aber Kupfer, überhaupt genommen, zu dieser Absicht unentberlich sind, eben so wenig läßt sich behaupten, daß sie das beste Hülfsmittel des Unterrichts sein, wenn von sinnlichen Objecten die Rede ist. Das erste und beste Mittel, diese Kindern bekannt zu machen, ist doch wol unstreitig die Natur selbst. Laß den Knaben die Rose selbst sehen, riechen, fühlen und zergliedern; zeig ihm ein Stück Bernstein vor; nimm ihn mit in den Garten, und zeig ihm den Unterschied
zwei-

zwischen Kirsch- und Pflaumenbäumen; führe ihn in eine Mühle, und zeige ihm wie das Mel gemalen wird. Das wird doch hoffentlich weit elementarischer sein, als die so hochgepriesenen elementarischen Kupfertafeln. Wo nun die Gegenstände in natura nicht zu haben sind, obgleich das Kind vom vierten bis achten Jahre vollauf zu thun haben wird, nur das nötigste von dem, was wirklich zu haben ist, sich bekannt zu machen, da ist denn doch noch bei vielen Objecten ein Mittelweg einzuschlagen, ehe man zu Kupfern seine Zuflucht nehmen darf. Von allen Kunstsachen, die sich modelliren lassen, ist's weit besser und ratsamer, Kindern Modelle als Kupfer vorzuzeigen. Ein Pflug, ein Dreschflegel, im kleinen nachgemacht, wenn man eben nicht dazu kommen könnte, diese Ackerwerkzeuge im Großen zu zeigen, ist weit vortheilhafter, als ein Kupferstich davon; an dem Modell einer Wassermühle kann ein sechsjähriges Kind fast so gut, als im Großen, begreifen, wie es mit dem Malen zugehe; dahingegen es aus einem Kupferstich davon, es mag eine perspectivische Zeichnung, oder ein Durchschnitt sein, gar nicht klug werden kann. Wo nun aber die sinnlichen Objecte weder in natura, noch in Modellen gezeigt werden können, da haben gute Abbildungen ihren längstbekanntesten Nutzen, und Hr. Basedow hat ja, wenn er diesen Nutzen eingeschärft hat, nur etwas gethan, was hundert andere, nur mit wenigerm Geräusch, schon vor ihm gethan hatten. Gleichwol ehe die Reihe an solche Kupfer kommt, als die in Basedow's Elementarwerk

werk sind, gibt es noch andre, zum Unterricht weit bequemere. Dahin gehören von Thieren und Pflanzen, die illuminirten Kupfer. Gewiß, es ist ein himmelweiter Unterschied, ob man einem Kinde Schrebers Säugthiere, oder aber eine Gruppe so kleiner Figuren von Thieren, als die auf der 8ten bis 10ten Basedowischen Kupfertafel sind, vorzeige. Hieher gehören auch beim geographischen Unterricht Prospective von Städte und Landschaften, nach der Natur gezeichnet. Hoffentlich wird nun Hr. Bb. die Billigkeit haben, mir nicht weiter nachzusagen, daß ich den Gebrauch der Bilder als überflüssig verwerfe.

Eben so falsch ist es, wenn er sagt, daß nach meiner Forderung das erste Gespräch im 1sten Theile de columbis in einer einzigen Stunde absolvirt werden solle. Dis habe ich nirgends gesagt.

Bei der ersten geographischen Stunde rechnet es der Hr. Recensent als einen Fehler an, daß S. 1. gleich die Beschreibung des Salkreises angeht. Er bildet sich nemlich ein, daß ich damit auch gleich in der Stunde den geographischen Unterricht wolle angefangen wissen. Eine grundfalsche Einbildung, die der Hr. Recensent aus der Vorrede sich selbst berichtigen konnte, auch zum Theil wirklich berichtigt hat. In der Vorrede wird ausdrücklich gesagt, 1) daß der Lehrer, ehe er zur wirklichen Erdbeschreibung schreitet, noch erst den Schülern gewisse Vorerkenntnisse durch sokratische Unterredungen beibringen müsse. 2) Daß ein jeder Lehrer mit dem Lande, worin er lebt, anfangen müsse, z. B. der

der in Halle, mit dem Salkreise; der in Braunschweig mit dem Herzogtume gleiches Namens. Daß ich jene Vorerkenntnisse und die Art sie beizubringen, in der Vorrede zum zweiten Theile nicht weitläufiger ausgeführt, kann mir nicht zum Vorwurf gemacht werden; denn die Vorrede sollte ja kein Methodenbuch sein, und es wär ja höchst unschicklich, dieses den Kindern in die Hände zu geben. Wenn nun der Hr. Recensent sagt, daß den Kindern anschaulich gemacht werden müsse, was Berg und Thal; was Quelle, Bach, Fluß, Strom u. s. w. was Inseln, Halbinseln 2c. sein, so ist das ganz richtig; und ich habe eben das in der Vorrede zum 2ten Theil des *Cl. B. S.* XVII. nr. 3. gesagt. Wenn aber der Hr. Recensent, wie es scheint, verlangt, daß alle diese Begriffe, in den ersten Stunden hintereinander, gleichsam wie eine *Geographia definitiva* den Kindern eingeprägt werden solle, so kann ich nicht seiner Meinung sein, sondern ich müßte diese Lerart, selbst nach einem seiner eignen Grundsätze für ganz unmethodisch und unelementarisch erklären. Was eine Insel sei, muß dem Schüler nicht eher gesagt werden, als bis man das erstemal in der Erdbeschreibung an eine Insel kömmt; und so mit dem übrigen.

Hr. Bb. tadelt auch, daß ich zu den Vorerkenntnissen, die vor dem Anfange der wirklichen Erdbeschreibung den Schülern beigebracht werden sollen, auch den Satz rechne, daß die Erde rund sei. Setzt diese Kenntniß, fragt er, wenn sie nicht symbolisch dem Gedächtniß eingeprägt, sondern von

Methodenb. 1. Curs. b der

der Einbildungskraft und dem Verstande umfaßt werden soll, nicht erst manche andre Vorübung des jungen Geistes voraus. Ich antworte: Wer wird das läugnen? Haben denn aber acht- oder neunjährige Kinder nicht schon unzählige Vorübungen des jungen Geistes gehabt? Er wird doch gewiß nicht eine achtjährige Kinderseele für eine tabulam rasam halten! — Wie weit aber und auf welche Art diese Kenntniß beizubringen, oder vielmehr Kindern aus dem Vorrathe ihrer schon mitgebrachten Begriffe abzulocken sei, habe ich in dem Methodebuche gezeigt. Hieher nemlich gehörte es, und nicht in das Elementarwerk; daher die zweite Frage des Hrn. Recensenten: „darf der Verfasser eines Elementarwerks die Erfindung und Anordnung dieser Vorübungen jedem angehenden Lehrer überlassen?“ völlig überflüssig wird.

Die Recension fährt fort: „In der dritten Stunde soll Kinderlogik und deutsche Sprachkunst angefangen werden, und schon dieses muß jeder sachverständige Beurtheiler, one noch einmal auf die Art und Weise, wie dabey verfahren wird, für äußerst unmethodisch erklären.“ Das ist doch arg. Ein sachverständiger Beurtheiler soll eine Methode, noch ehe er sie kennt, für äußerst unmethodisch erklären! Dazu kommt, daß der Hr. Recensent seinen Lesern ganz und gar das nicht gesagt hat, was er ihnen hätte sagen sollen. Denn offenbar hätten jene angeführten Worte so lauten sollen: „für die dritte Tageslection der untersten Klasse ist der dritte Theil des Elementarwerks bestimmt; in wel-

welchem ein deutsches Lesebuch enthalten ist, nebst den ersten Anfangsgründen der Kinderlogik und deutschen Sprachlere.„ Und nun hätte der Recensent nicht bloß eine Declamation von zwei Seiten, über die Bestimmung der Logik hinschreiben, sondern Beispiele anführen sollen, was denn eigentlich für Kinder von acht bis neun Jahren, in diesem Buche zu hoch sei. Wenn über das ganze Buch der Lehrer so mit den Kindern dialogiret, wie ich gleich zu Anfange ein Beispiel gegeben habe, um die Begriffe von Ähnlichkeit und Unterschied, von Einzelnen und Allgemeinen anschaulich zu machen, so bin ich überzeugt, und die Erfahrung an dem wirklichen Gebrauche des Buchs hat mich in der Ueberzeugung bestätigt, daß der Unterricht nach demselben nicht nur den Kindern verständlich, sondern auch angenehm gemacht werden könne, und daß es für die bessere Richtung ihrer Aufmerksamkeit, für das bessere Behalten dessen, was sie sonst lesen und hören, und für die übrige Entwicklung ihres jungen Verstandes wirklich einen großen Vortheil bringe. Dem Hrn. Recensenten ist auch das Gleichniß, das er braucht, um das Unmethodische des Buchs ins Licht zu stellen, völlig verunglückt. „Würde man nicht lachen, sagt er, wenn ein Architect seinen jungen Schüler die Regeln der Baukunst lehren wollte, wenn derselbe noch nicht einmal die Materialien kenne? Und handelt derjenige, der den jungen Geist zu einer regelmäßigen Bearbeitung der Ideen anführt, bevor er ihm Ideen mitgetheilt hat, wol minder verkeret?„ Sollte man

nach diesen Worten nicht denken, daß ich die achtjährigen Schüler im 3ten Theile des El. B. die Kunst Definitionen und Schlüsse zu machen, Beweise anzulegen, ja wol gar Disputationen zu schreiben gelert hätte? Aber daran habe ich mit keiner Sylbe gedacht. Was ich Anfangsgründe der Kinderlogik nenne, ist weiter nichts als eine bessere Nomenclatur einiger ihnen längstbekanntem Materialien des Denkens. Ein achtjähriges Kind weiß ja längst aus dem gemeinen Leben, etwas von Aenlichkeit und Verschiedenheit, von Arten und Gattungen u. s. w. Was ich also nach dem Lerbuche, davon die Rede ist, gethan haben will, ist nichts weiter, als ein Anfang zu besserer Anordnung dieser Materialien, und zu bestimmterem Kenntniß derselben. Das heißt also nicht Kinder die Baukunst lernen, ehe sie die Baumaterialien kennen. Oder meint Hr. Bb., daß ein angehender Mäurerjunge auch schon zu viel lernt, wenn ihm, der längst schon wußte was Kalk sei, von seinem Meister gesagt wird, was für ein Unterschied zwischen Sparkalk und Lederkalk sei? Ich muß aufrichtig gestehn, daß es mir manchmal so vorkömmt, als ob einige neue Pädagogiker die Kinder weit kindischer und unfähiger vorstellen, als sie wirklich sind, nur um einige elementarisch sein sollende Spielereien, desto eher in Gang zu bringen. Ich weiß, daß man mit achtjährigen Kindern noch oft spielen müsse; aber ich weiß auch, daß man mit ihnen, besonders, wenn sie zum akademischen Studiren bestimmt sind, schon in merern Stunden des Tages ernsthafter umgehen

hen könne, als mancher meinet, one daß sie dadurch abgeschreckt werden, oder einen Ekel vor den Lektunden bekommen sollten. Da der Hr. Recensent selbst bekennet, in mancher meiner Auseinandersetzungen recht große Anschaulichkeit gefunden zu haben, so hätte er mir einen Gefallen gethan, wenn er diejenigen angezeigt hätte, worinn er die Anschaulichkeit vermiste; nur hätte er auch dann noch bedenken müssen, daß das Buch ja nicht den ganzen Vortrag für die Kinder, sondern nur die Materialien enthalten soll, die erst durch die sokratische Unterredung mit ihnen vollkommen anschaulich werden können. Von dergleichen Unterredungen habe ich ein par Beispiele gegeben; und das ist für jeden auch nur mittelmäßigen Lehrer, der nur Fleiß anwenden will, schon genug. Ich hoffe, daß der Hr. Recensent, oder wenn das auch nicht wäre, wenigstens die Leser, die Richter zwischen uns sind, nunmehr einsehen werden, daß dergleichen Ausdrücke, womit diese Rüge beschloffen wird: „Aber Logik gleich am ersten Tage! Beim ersten Cursus! mit achtjährigen Studenten! Ich kann von meiner Verwunderung nicht zurückkommen!..“ bloße leere Exclamationen sind!

Hr. Bb. fährt fort: „doch ich komme zurück; denn der Einfall zu eben dieser Zeit nun auch schon Grammatik treiben zu wollen, macht beinahe, daß mich jener gar nicht mer befremdet, weil dieser wirklich noch befremdender ist. Will man denn, nach so mancher Beleuchtung der Sache recht geflissentlich nicht sehen, daß man den Thurm auf die Spitze

stellt, wenn man den Sprachunterricht, er betreffe eine todte oder eine lebendige Sprache, mit grammatikalischen Abstraktionen anfängt? Nicht sehen, was doch so sichtbar ist, daß Grammatik die Metaphysik der Sprache ist, weil sie das Einzelne unter allgemeine Gesichtspuncte bringt!., u. s. w. Denn eben dies wiederholt der Recensent mit andern Worten noch eine ganze Octavseite herunter; welche ich abzuschreiben nicht nötig finde.

Wenn es bei Untersuchung des Wahren auf Autoritäten ankäme, so dürfte ich dem Urtheile des Hrn. Recensenten, nur die Gedanken eines Quintilian entgegenzusetzen, dem er doch wol nicht absprechen wird, daß er auch was von der Erziehungskunst verstanden habe. Dieser vortreffliche Mann, weist dem grammatischen Unterrichte gleich die erste Stelle an, so bald nur der Zögling lesen und schreiben gelernt habe *). *Primus in eo, qui legendi scribendique adeptus erit facultatem, grammaticis est locus.* Es ist bekannt, daß die Alten noch mer unter Grammatica verstanden, als was wir Sprachlere nennen, indessen war diese doch darunter begriffen. Und also gilt es von dieser hauptsächlich mit, wenn Quintilian sagt: *Quo minus sunt ferendi, qui hanc artem, ut tenuem ac jejunam, cavillantur; quae nisi oratori futuro fundamenta fideliter jecerit, quicquid superstruxeris corruet, NECESSARIA PUERIS; u. s. f.* Und noch deutlicher geht es auf Sprachlere, der Grammatik im engern Sinn, wenn er (l. 4, 27.) sagt:
Sed

*) *Instit. orat. I. 4.*

Sed in verbis quoque quis est adeo imperitus, ut ignoret genera, et qualitates, et personas, et numeros? *Litterarii* paene ista sunt *ludi*, et trivialis scientiae. Gerade das, was nach Quintilian beinahe schon für Abschüler gehört, und mer nicht, habe ich von der deutschen Sprachlere im ersten Cursus für acht oder neunjährige Schüler vorgetragen. Und diese Abschülerweisheit sieht der Recensent für so schwer an, und braucht von dem dabei seiner Meinung nach begangnen Fehler der Methode solche Ausdrücke, als ob ich ihnen die Theorie der Regelschnitte, oder die Analysis Situs hätte vortragen wollen. Doch wie gesagt, ich will Quintilians und so vieler andern vortrefflichen Männer, die die frühe, doch wie sich von selbst versteht, nach der jedesmaligen Fassungskraft eingerichtete Betreibung der Sprachlere, angeraten, ausgeübt, und den Nutzen davon durch Beispiele bewärt haben, ganz beiseite setzen; ich will nur mit Gründen streiten.

Wer in aller Welt kann doch wol beweisen, daß es für einen achtjährigen Knaben zu hoch sei, ihn, der schon lange hat, Gans und Gänse, der Löffel und Die Löffel sagen können, nunmer zu belehren, daß bei einem Nennworte Singularis und Pluralis, einfache und merere Zal vorkomme? Wer kann beweisen, daß es ihm, der längst schon, in den allermeisten Fällen richtig decliniren gelernt hat, viel zu hoch sei, den Unterschied der Declinationen kennen zu lernen, und nun, was er längst im Besondern weiß, auch im Allgemeinen sich vorzustellen, daß es eine andre Declination ist, wonach das

Beil, und eine andre, wonach das Feld umgeendet wird!

Frägt nun aber der Gegner: warum soll denn aber der achtjährige Knabe dis izt schon lernen, wozu allenfalls noch im funfzehnten Zeit genug wäre? so dürfte ich ihn hinwiederum nur fragen; warum soll der Knabe denn das, was er im achten Jahre recht gut begreifen kann, erst im funfzehnten lernen? Allein ich will es dabei nicht bewenden lassen. Daß der Knabe, der zum Studiren bestimmt ist, schon früh, jedoch praemissis praemittendis anfangs, sich mit diesen ersten Elementen der Sprachlere bekannt zu machen, ist vorß erste deswegen ratsam, weil gerade dergleichen Kenntnisse seinem Fleiße die nöthige Richtung geben, daß er nicht bloß das sinnlich Angenehme, sondern auch das Nützliche, wenn es auch etwas trocken, und weniger anziehend ist, mit Vergnügen treibe. Acht Jahre sind lang genug, die Sinne und die Phantasie der Kindersele mit mancherlei Nahrung zu unterhalten, der sie sich so zu sagen fast unwillkürlich öffnet. Aber die freie Aufmerksamkeit in Bewegung zu setzen, muß man mit dem achten Jahre anfangen, sie mit unter auf solche Gegenstände zu führen, die zu beachten kein so dringendes Bedürfnis in der Sele ligt. Wer nun noch immer bis zum zwölften Jahre hin, die Kinder mit Märchen, Kupferbildern, und Spielen hinhalten wollte, würde zwar sie immer bei recht guter Laune erhalten können; allein er würde für die eigene Betriebsamkeit des Zöglings ser schlecht sorgen; er würde gerade solche Leute bilden, wie man sie oft
auf

auf Universitäten zu sehn bekommt, die wenn sie Theologie studiren sollen, es weit geratner finden, bloß neuere Erbauungsbücher, Predigten u. d. gl. zu lesen, als Ebräisch und Griechisch zu lernen, um die Bibel zu verstehn; oder wenn sie die Rechte studiren sollen, auf die Pandecten, und alle in Deutschland geltende Rechte und ihre Trockenheit fluchen, und bloß in Romanen, Musenalmanachen, u. d. gl. Nahrung für ihre Seele finden. Doch mer! Ein solcher Unterricht würde auch diese Klasse akademischer Studenten bilden, die man leider in noch weit größserer Anzahl findet, die das ganze Studium in ein fleißiges Anhören der Collegien setzen; und von eignem Studiren, von Selbstdenken sich gar keinen Begriff machen können; die bei ihrem ganzen Studiren, nur immer genießen, und nie sich selbst anstrengen wollen; die nur Amusemens de l'esprit, aber keine Arbeiten des Geistes kennen. Nun frage ich den Hrn. Recensenten, welche andre Art von Kenntnissen, dieses Uebel gleich in seinem ersten Keime besser ersticken könne, als wenn mit dem achten Jare, in welches ich den ersten formellen Unterricht setze, auch die ersten Linien der Grammatik angelegt, und diese in der Folge immer mer erweitert und ausgezeichnet werden! Historie, Geographie, Fabeln, Naturgeschichte leistet es nicht, weil hier alles, was für Kinder gehört, oder doch bei weitem das meiste so bildlich, und für die Neugierde, für die mechanische Aufmerksamkeit so anziehend ist, als ein gutes Gericht Essen für den Gaumen eines Hungrigen. Selbst die Anfangs-

b 5 grun-

gründe der Mathematik, die ich doch aus dem ersten Cursus nicht ausschliesse, (indem der 4te Theil des Cl. W. dafür bestimmt ist) leisten dis nicht eben so gut, auch nicht von eben der Seite, als es die Anfangsgründe der Sprachkunst leisten. Jene setzen freilich das Nachdenken, das ernsthafte Nachdenken zuerst in Bewegung; aber doch ist immer noch dabei ser viel Mechanisches, und viel Sinnliches, welches man auch hier nötig hat, und durchaus beibehalten muß, um selbst die ersten Anfangsgründe, die sonst äuserst leicht sind, nicht zu ser zu erschweren. Allein die Sprachkunst führt uns auf Kenntnisse, die an sich gar keinen sinnlichen Reiz haben; und doch von äuserster Wichtigkeit sind; auf Kenntnisse, die gerade in ihren ersten Anfängen etwas haben, womit sich der kindische Verstand lieber beschäftigt, als der Verstand eines Erwachsenen, der nicht schon auch als Kind davon einen Anstrich bekommen hat; auf Kenntnisse, deren erste Anfänge, so simpel sie sind, dennoch dem kindischen Verstande eine kleine ser heilsame Anstrengung seiner Thätigkeit notwendig machen; die ihm früh schon das Gefühl beibringen können, daß nicht alles, was man thun und lernen muß, unmittelbar angenehme Eindrücke auf die Sinnlichkeit mache, und daß, wie zwischen körperlicher Arbeit und körperlichem Genuße, also auch zwischen Geistesarbeit und geistigem Genuße ein Unterschied sei.

Zweitens würde es den Unterricht selbst in vielen Kenntnissen, die vom achten bis funfzehnten Jare, demjenigen, der akademisch studiren soll, bei-

beigebracht werden müssen, ser aufhalten, wenn man nicht den grammatischen Unterricht immer neben dem Sachunterricht fortlaufen lassen, sondern ihn zu Anfange ganz beiseitsetzen, und ihn erst hinterher z. E. im 15ten Jahre nachholen wollte. Der Unterricht in den Sprachen, in schriftlichen Aufsätzen, in der Declamation wird theils oft ser schwankend werden, theils ohne die geringste Noth Umwege suchen müssen, wenn man den Unterricht in der Grammatik davon trennen, und ganz bis ans Ende verschieben wollte.

Endlich beruht die Vorstellung von der zu großen Schwierigkeit des grammatischen Unterrichts bloß auf einseitigen Beobachtungen. Es giebt eine Art dieses Unterrichts, (wer wird es läugnen) wodurch nicht nur die Köpfe der Kinder dieses Alters überladen, sondern so gar verderbt, betäubt, und abgeschreckt werden müssen. Allein das ist nicht diejenige, welche ich vorschlage, und empfehle. Soll es aber für Kinder von acht Jahren zu schwer sein, ihnen durch den Weg vom Einzelnen das sie schon kennen auf das Allgemeine, deutlich zu machen, was die erste oder zweite Endung Nominativus oder Genitivus eines Nennworts sei, so müßte es auch für Kinder von vier Jahren zu schwer sein, ihnen zu sagen, daß das Instrument, womit man Suppe ißt, ein Löffel heiße.

Nach diesem allen wird der Herr Recensent, wie ich hoffe, nicht mer glauben, daß es den Thurm auf die Spitze stellen heiße, wenn man die ersten Gründe der Grammatik im achten Jahre so anlegt,
wie

wie ichs verlange; daß es vielmehr einen Thurnt one Fundament auf bloßen Sand bauen heise, Kinder die künftig akademisch studiren sollen, so lange one alle Grammatik zu lassen, als er es zu fodern scheint; er wird auch mir nicht mer vorwerfen, daß ich Kindern die Metaphysik der Sprache beibringen wolle; denn wenn jene ersten kindischen Anfänge, Metaphysik der Sprache heißen sollen, so muß es auch höhere Mechanik heißen, wenn das Kind lernt, daß es um weniger zu fallen, die Füße auswärts setzen müsse; oder Philosophie der Botanik, wenn man ihm sagt, was an einer Blume, Stengel, Blatt, Blüte, und Samen sei.

Aus dem bisherigen ergibt sich, daß der Hr. Recensent noch lange nicht nöthig hatte seine Anmerkung mit den Worten zu schließen; „aber ich erröte „vor meinen einsichtsvollen Lesern eine ganze Seite „mit der Bestreitung einer Methode angefüllt zu haben, deren Verkertheit so augenscheinlich ist.“ Eine Floskel, die wie viele andre ähnliche, die in Rezensionen vorkommen, so wenig bedeutet, als das ehemals so modische Q. E. D. wo man doch nichts bewiesen hatte.

Die Art, wie in dem vierten Theile den Kindern ein Begriff von dem Wert der Zalen nach Maßgabe ihrer Stellung beigebracht wird, findet der Hr. Recensent wirklich elementarisch; und setzt hinzu, diese Art zeige, was ich auch in andern Fächern hätte leisten können, wenn ich an Hrn. Semlers Stelle einen philosophischen und zugleich praktischen Pädagogen zum Ratgeber gehabt hätte.

Was

Was das erste betrifft, so versichre ich den Hrn. Recensenten, daß ich eben so gut, als ich die ersten Gründe der Numeration aus einander gesetzt habe, auch alle übrigen Stücke des mathematischen Elementarbuches, ja alle Theile des Elementarwerks hätte bearbeiten wollen, und daß ich mir auch one Pralerei zutraue, es gekonnt zu haben, so bald ich nur gewollt hätte. Allein diese ersten Seiten des vierten Theils sollten nur dem noch nicht ganz geübten Lerer ein Fingerzeig sein, wie er auch das übrige bearbeiten müsse, um alle in dem Lerbuche enthaltenen Sätze den Kindern vollkommen anschaulich und zugleich angenehm zu machen. Hätte ich jeden einzelnen Theil so weitläufig ausführen wollen, so würde ich eine Sammlung wirklicher Kindergespräche von mer als 60 Bänden, nicht ein Elementarwerk in 16 Theilen haben schreiben müssen. Und wozu würde wol eine so unerträgliche Weitläufigkeit haben nützen können. Der verständige und geschickte Lerer würde einen solchen Gängelwagen mit Verachtung angesehen; und der ganz ungeschickte würde ihn zum Schaden der Kinder gemißbraucht haben. Alles was also mit Fug und Recht von einem Elementarwerke nach dem Plane des meinigen gefodert wird, ist Auswal und Anordnung der Materialien; wodurch dem Lerer ein großer Theil seiner Mühe erleichtert, und er in Stand gesetzt wird, desto mer Fleiß auf die schicklichste Bekleidung derselben im Unterrichte zu verwenden. Der Seitenblick aber auf Hrn. D. Semler hat gänzlich das Ziel verfehlt. Ich wiederhole es; Hr. D. Semler ist

ist Mitherausgeber, nicht Mitarbeiter am Elementarwerk; hat das letzte nicht sein wollen, und würde auch das erste nicht geworden sein, wenn ich ihn nicht theils selbst zu Beförderung des Werks darum ersucht hätte, theils aber dadurch zu meiner eignen Ehre ein öffentliches Andenken von der Verbindung, in welcher mit ihm gestanden, und one welche das Elementarwerk vielleicht nie erschienen wäre, hätte stiften wollen. Uebrigens gestehe ich aufrichtig, daß ich eben so wenig absehe, was dem Hrn. D. Semler, dessen Num auf Schriften ganz anderer Art, und wozu unendlich viel mer Talente und Kenntnisse gehören, sicher gegründet ist, für eine sonderliche Ehre dadurch zu wachsen könnte, wenn er auch noch ein brauchbares Elementarwerk selbst geschrieben hätte; als ich begreifen kann, was mir der Nat dieses berühmten Mannes bei der Ausarbeitung eines solchen Werkes hätte schaden können, wenn ich ihn auch darum ersucht hätte.

Der Hr. Recensent geht nun zu dem zweiten Requisit eines guten Elementarwerks über, welches er ganz richtig darinn setzt, daß es Schritt vor Schritt in wol abgemessnen Stufen weiter führen sollte; und versichert, daß in dem Hallischen Elementarwerke dawider häufig gefeilet worden. Das könnte ich nun dem Hrn. Recensenten one alles Bedenken, und one Furcht dem Nutzen des Werks Abbruch zu thun, geradehin zugeben; obgleich davon nicht wol geredet werden kann, ehe und bevor das Werk vollständig heraus ist; und eine genauere Einsicht in die Bestimmung und den Plan desselben

selben dazu erfordert wird, als der Hr. Recensent sich zu verschaffen Lust gehabt haben mag. Nur die angeführten Beispiele beweisen es nicht. Die im fünften Gespräche aufgenommene Fabel von Deucalion und Pyrrha, und die Stelle aus des Ovidius Verwandlungen, die die deucalionische Wasserflut beschreibt, habe ich nicht ohne Ueberlegung aufgenommen. Hie und da muß etwas auch in dem ersten Elementarbuche vorkommen, woran die Kräfte eines Kindes etwas schärfer, als gewöhnlich geübt, und angestrengt werden müssen; muß etwas vorkommen, was sie igt sich noch nicht völlig deutlich machen können. Genug wenn das Ganze einer solchen Stelle nicht über den Horizont der Leringe ist. Die Bilder die Ovidius braucht sind alle sinnlich; und nur hie und da ist ein Ausdruck gebraucht, der ein wenig längere Zeit erfordert, um Kindern deutlich, wenn auch schon, wie gesagt, nicht völlig deutlich gemacht zu werden. Im geographischen Lehrbuche tadelt Hr. Bb. die weitläufigen Beschreibungen der Kleider der Nationen. Ich gebe zu, daß manche kürzer gefaßt werden konnten; aber im Ganzen ist dabei theils auf solche Lerer gerechnet worden, die im Stande wären, auch eine Abbildung davon den Kindern vorzulegen, theils aber hat man aus selbst angestellter Erfahrung, daß dergleichen weitläufige Erzählungen und Beschreibungen gerade eben für achtjährige Kinder unterhaltend sind. Wie aber die Kinder dergleichen behalten können? Ei es hat ja noch niemand gesagt, daß diese Sachen die Kinder behalten sollen! Und ein
Ele-

Elementarwerk, das nichts, ganz und gar nichts enthalten sollte, als was die Kinder ihr Leben lang behalten sollen, wird entweder niemals geschrieben werden, oder wenn es geschrieben werden sollte, so wird es sicherlich nichts taugen. Also sollen denn auch die Kinder nicht alle die Naturproducte, die bei jedem Lande angeführt werden, behalten, sondern sie sollen nur den Lehrer sicher setzen, daß wenn ihn sein wißbegieriger Schüler, nachdem er ihm einige genannt hat, noch nach mehreren fragt, er nicht entweder seine Unwissenheit bekennen, oder dem Schüler Unwarheiten sagen dürfe.

Der Recensent vermißt noch die Abtheilung der Abschnitte in einzelne Stundenlectionen. Ich antworte; diese gehört vors erste nicht ins Elementarwerk, sondern ins Methodenbuch; und zweitens lassen sich die Lectionen nicht für alle Scholaren und alle Lehrer so genau abtheilen; als Pulver und Pillen für die Patienten. Wie aber der Hr. Recensent nur einen Augenblick hat glauben können, daß die Abschnitte, oder sogenannten Lectionen, Stundenlectionen sein sollten, wie er dieses erst nach der letzten Durchblätterung hat merken können, würde mir unbegreiflich sein, wenn ich nicht wüßte, daß meistentheils ein ehrlicher Recensent mer zu thun hat, als sich auch nur von dem Aeußerlichen eines Buchs, das er nun eben recensiren soll, einen vollständigen Begriff zu machen. Denn da ich gesagt habe, daß ein ganzes Jar dazu erfordert werde, um die fünf Theile des ersten Coursus, wenn täglich auf jeden eine Stunde verwendet würde, durchzu-
gehen,

gehen, so darf man ja nur, da z. E. der 3te Theil in 17 Lectionen abgetheilt ist, und dazu nach meiner Angabe außs allerwenigste 250 Stunden erfordert werden, 250 durch 17 richtig dividiren können, um zu finden, daß auf eine der gemachten Lectionen oder Abschnitte, im Durchschnitt 14 volle Lerstunden kommen; wenn ich auch nicht noch ausdrücklich in einigen Vorreden gesagt hätte, daß das Wort Lection von keinen Stundenlectionen zu verstehen sei.

Was die Anmerkungen des Recensenten über den lateinischen Unterricht anbetrifft, so finde ich unnötig etwas darüber zu sagen. Wo ich mit dem Hr. Rec. in Grundsätzen einig bin, da treffen seine Folgen nicht, und wo seine Folgesätze dem lateinischen Lehrbuche für den ersten Cursus zur Last fallen würden, bin ich mit ihm in principiis nicht einig. Contra negantem principia ist aber wie bekannt nicht zu disputiren.

Was der Hr. Rec. am Ende zum Lobe des Elementarwerks gesagt hat, ist so viel, daß, wenn es mir nicht um Wahrheit, sondern um Lob zu thun wäre, ich gegen seinen Tadel nichts hätte

Methodenb. 1. Curs. c erin-

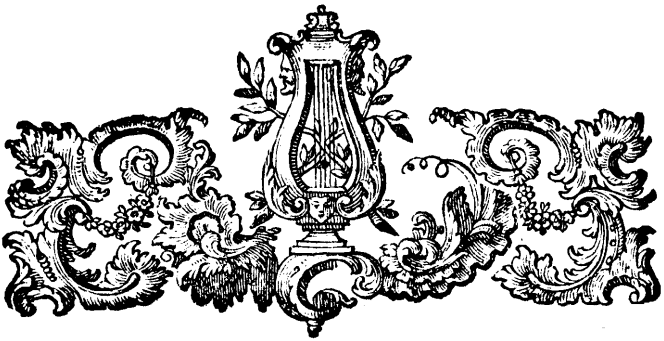
erinnern dürfen. Ich traue dem Herrn Rec. vollkommen zu, daß wenn er, ehe er das Elementarwerk weiter beurtheilet, das Ende desselben abzuwarten belieben sollte, um es ganz übersehn zu können, er auch Stoff genug zu gegründetem Tadel finden werde, der allemal zur Verbesserung des öffentlichen Unterrichts, es sei nach diesem oder einem andern Elementarwerke, gereichen würde. Ich muß aufrichtig bekennen, daß ich seine Recension mit mererem Interesse gelesen habe, als ich bei einer kalten Anpreisung würde gehabt haben.

Den Verfasser einer Recension zu wissen, kann eigentlich weder das Publicum noch den Autor des recensirten Buchs interessiren. Da mir aber vor kurzem erst gesagt wurde, daß in Gotha, (und vielleicht auch anderswo) von manchen versichert werde, daß Hr. Hofrat Henne Verf. dieser Recension des Elementarwerkes in der N. D. B. sei, so kann ich dieser Anekdote zuversichtlich widersprechen, denn man darf nur die Recension dieses berühmten Mannes in den göttingischen Zeitungen vergleichen, um sogleich

zu sehn, daß beide nicht einerley Verfasser haben können. Ob Hr. Hofr. Heyne Mitarbeiter an der A. D. B. sei, weiß ich nicht; aber das weiß ich, daß Hr. Prof. Trapp mit an der Recension der Erziehungsschriften für dieses Journal arbeitet, weil er mirs einmal selbst gesagt hat. Ich sage diß bloß darum, weil eines Theils die Recension selbst mit seinen Grundsätzen ziemlich übereinstimmt, der Ton derselben aber, in Betracht gewisser Vorfälle, die leicht bei ihm darauf hätten Einfluß haben können, seiner Kaltblütigkeit Ehre bringen würde, wenn er sie wirklich verfaßt hätte; andern Theils aber, damit diejenigen, welche der A. D. B. schuld geben, als ob die Mitarbeiter daran wechselseitig einander nur immer lobten, den Ungrund davon an einem neuen Beispiele sehen können; denn Hr. Prof. Trapps Pädagogik ist in diesem Journale nicht bloß gelobt; sondern auch in verschiedenen Punkten freimütig getabelt worden.

Wenn übrigens der Recensent versichert, daß ungeachtet des Guten, was er an dem Elementarwerke gefunden, dennoch andre, die ein besse-

res verfertigen wollen, ihre Feder nicht zerstampfen dürfen, so bin ich darin mit ihm vollkommen einig. Das Bessermachen steht in jeder Art von Büchern einem jeden frei, der es kann; und ich wüßte gar nicht, wie es jemanden einfallen könnte, nur bey Erziehungsschriften, oder bei Büchern, die für den Unterricht der Jugend bestimmt sind, eine Ausnahme machen zu wollen.



Erster Abschnitt.

Methode des lateinischen Unterrichts für den ersten Cursus.

(nach dem ersten Theile des neuen Elementarwerks.)



I. Von der eigentlichen Lection in der Haupt- stunde.

I.

Die lateinische Lection erfordert wöchentlich sechs Stunden, davon im Anfange zwei zur cursorischen, zwei zur analytischen, und zwei zur grammatischen Lection, weiter hin vier zur cursorischen, eine zur analytischen, und eine zur grammatischen bestimmt werden.

A. Von der cursorischen Lektion.

2.

In der cursorischen Lektion läßt der Lehrer das Pen-
sum bloß von einem Schüler übersetzen, und von einem
oder ein paar andern wiederholen, ohne daß dabei auf die
grammatische Analyse gesehen wird. Die Absicht dieser
Lektion ist bloß den Schüler mit Wörtern und Redens-
arten bekannt zu machen, und sie ihn richtig und verständ-
lich ins Deutsche übertragen zu lernen. Im ersten halben
Jahre kann das Kind hier noch nichts von selbst thun; es
ist genug, wenn es dem Lehrer bloß nachspricht, und vieles
von dem Nachgesprochenen behält. Es ist weder zu verlan-
gen, noch zu erwarten, daß im ersten Cursum schon alles
behalten werden solle. Ein angehender Lehrer muß sich vor
keinem Fehler sorgfältiger hüten, als vor der Ungeduld, und
vor dem nachtheiligen Hange, die Kinder zu übertreiben.
Arbeitet er unter den Augen der Eltern, so kann es sich
gar wol treffen, daß selbst der Vater seines Eleven so un-
verständlich ist, zu glauben, sein Sohn sei nicht fleißig, nicht
aufmerksam, oder nicht behaltensam genug, wenn er nicht
alle schon einmal dagewesene Wörter und Redensarten auf
ein Haar mit ihrer Bedeutung wieder aussagen kann; und
in diesem Falle muß er den Vater von diesem Vorurtheile
mit aller seinem Principal schuldbigen Bescheidenheit abzu-
bringen suchen. Oft trifft sich aber auch, daß junge leb-
hafte Lehrer, ohne daß es jemand verlangt, die Schüler über
ihr Vermögen angreifen, und von ihnen fordern, daß sie
durchaus alles, was ihnen ein parmal gesagt worden, be-
halten, und nie etwas vergessen sollen. Der Lehrer lasse
sein wichtigstes Bestreben sein, dieses gewaltsame Drängen
sich abzugewöhnen, und bedenke ernstlich den Schaden, der
dadurch

dadurch dem Körper und dem Geiste der Kinder zugezogen wird. Er lasse sich nie verdriesen, wenn ein Wort auch zehnmal dagewesen, und zehnmal vergessen worden, dem Knaben seine Bedeutung zum elftenmale mit eben der Heiterkeit und Sanftmut zu wiederholen, als er sie ihm zum erstenmale beibrachte. Ich habe angehende Lehrer gesehen, die bei einem Worte, das mermal schon vorgekommen, und von dem Schüler immer noch nicht behalten war, so bald es wieder vorkam, sich solche Redensarten angewöhnt hatten: Nu! was felt Ihnen? das Wort ist ja wol schon zehnmal dagewesen. Sie wissen also nicht mer, was ala heist? Besinnen Sie sich doch! Ei das ist ja abscheulich! Nicht mer zu wissen, was ala heist! Nun geben Sie Achtung! Ala heist der Flügel! Mann bedenke, was für Zeit bei solchen Reden verloren geht; wie ser die Laune der Kinder dadurch verderbt, und Aufmerksamkeit und Gedächtniß wirklich geschwächt wird. Wie viel besser wärs gewesen, gleich one weiteres dem Knaben, da er ala zehnmal vergessen hatte, zum elftenmale zu sagen, es heist der Flügel, und mit dieser geduldigen Wiederholung, one allen Zwang, one alles Treiben so lange, wo ala wieder vorkömmt, fortzufaren, bis der lateinische Ausdruck mit seiner deutschen Bedeutung von dem Knaben behalten worden!

Es versteht sich von selbst, daß es vollends ganz unanstehlich ist, wenn in solchen Fällen der Lehrer mit Schimpfwörtern um sich wirft, welches er niemals thun, oder körperliche Züchtigungen braucht, welche er nur bei Verbrechen, und auch da nur äußerst selten brauchen sollte.

Aber auch ein weit geringerer Zwang ist hier schädlich. Wenn der Lehrer sagt: wir haben ala schon gehabt, besinnen Sie sich doch, was es heist; so legt

er dem Schüler ganz unnötiger Weise eine saure Arbeit auf. Denn es ist eine saure Kopfarbeit, wie jeder Erwachsene weiß, sich auf Namen oder Worte, die einem entfallen sind, oder nicht gleich einfallen wollen, zu besinnen. Und sie nützt zu gar nichts, diese Arbeit, als dem armen Knaben den Kopf wüste zu machen, und seine Nerven anzustrengen. Wer würde im gemeinen Leben so unbarmherzig sein, jemanden, der ein Buch verlegt, oder einen Schlüssel verworfen hat, wenn er ihm mit einem Worte sagen könnte: da ist das Buch; hier ist der Schlüssel, lieber erst eine Weile suchen zu lassen, blos um ihn in der Arbeit des Suchens zu exerciren?

3.

In der cursorischen Lektion bekümmert sich der Lehrer um weiter nichts, als um den richtigen Verstand der Wörter, und um die richtige Uebersetzung.

Da im ersten Theile des Elementarwerks die Wörter meist in eigentlicher Bedeutung vorkommen, so wird auch nur die eigentliche Bedeutung gesagt. Z. E. wo lumen das Licht heißt, wird dem Knaben nichts weiter beigebracht, als daß lumen das Licht heiße; um die übrigen Bedeutungen läßt sich der Lehrer vorist unbekümmert.

Wo aber hie und da ein tropischer Ausdruck vorkommt, muß erst die eigentliche, und dann die figurliche oder verblümete Bedeutung gesagt werden. Hier ist noch keine Erklärung nötig, was ein verblümter oder tropischer Ausdruck sei; der Knabe abstrahirt sich nach und nach von selbst einen anfänglich unbestimmten Begriff aus mehreren Fällen vom uneigentlichen Ausdrucke, der so lange Dienste thut, bis es Zeit ist, ihn bestimmter zu machen. Z. B. S. 72. kommt die aurea mediocritas vor. Der Lehrer sagt:
aureus

aureus heißt eigentlich golden; und muß auch hier so übersetzt werden; es bedeutet aber hier doch nicht wirklich das, was von Golde ist, aus welchem die louis d'or geschlagen werden, sondern es heißt gleichnißweise, verblühterweise so viel, als das, was schön, herrlich ist, wie das Gold auch ein schönes herrliches Metall ist. So sagt man auch: der goldne Schlaf, d. h. der Schlaf, der so köstlich, der so angenehm ist, als Gold.

Nun ist aber hier ein doppelter Fall. Der eine, wenn einerlei Metapher im lateinischen und Deutschen gebraucht werden kann; wie in dem eben angeführten Beispiele. Der andre, wenn statt der in der lateinischen Sprache vorkommenden Metapher im Deutschen eine andre gesetzt werden muß. Z. E. gemma vitis, im Deutschen das Auge des Weinstocks; hier sagt der Lehrer, daß gemma eigentlich ein Edelstein heiße, daß aber gleichnißweise die Knospe des Weinstocks auch gemma genannt werde, weil am Weinstock die Knospen sich eben so auszeichnen, wie ein Edelstein im Fingerringe; im Deutschen aber sage man nicht: der Edelstein des Weinstocks, sondern das Auge des Weinstocks, ebenfalls gleichnißweise, weil sich die Knospe am Weinstock so auszeichne, wie das Auge am menschlichen Körper.

4.

So oft Constructions vorkommen, die von der deutschen Wortfügung abweichen, ist im Anfange nichts anders zu thun, als daß man schlechtweg die deutsche der lateinischen substituirt, ohne sich bei einer grammatischen Vergleichung aufzuhalten.

Z. E. bei der Construction des Accusativi cum Infinitivo. Gesezt, es komme die Redensart vor, Existimo

te beatum esse, so ist im Anfange weiter nichts nötig, als es zu übersezen: ich glaube, daß du glücklich seist, oder ich halte dich für glücklich. Es wäre eine zur Zeit noch unnötige Grübeleien, dem Knaben zu sagen, daß diese Redensart so müsse reducirt werden: existimo quod tu beatus sis; auch wär es izt noch ganz unverständlich, von der Construction des Accusativi cum Infinitivo zu reden; denn der Knabe hat beide Kunstwörter sich noch nicht geläufig gemacht. Gegen das Ende des ersten Cursus, da der Schüler schon den Accusativum und infinitivum kennet, ist es Zeit, ihn mit dieser Redensart genauer bekannt zu machen.

Eben so wenig darf man sich in dem Falle, da ein adjectivum cum substantivo im lateinischen, durch ein zusammengesetztes Hauptwort im Deutschen ausgedrückt werden muß, zu Anfange bei grammatischen Abstractionen aufhalten. Es kömmt z. E. S. 48. lancea venatoria vor. Der Lehrer sagt: „lancea heißt ein Spieß, oder Lanze; venator der Jäger; venatorius dem Jäger zugehörig, jägerisch; lancea venatoria zusammen heißt ein Jaadspieß, eine Jägerlanze.“ Hat er dis seinen Scholaren wieder abgefragt, so geht er weiter.

5.

Von allen vorkommenden nominibus muß in der cursorschen lection der nominativus singularis, und von allen verbis die prima persona praesentis indicativi, auch die infinitivus angegeben werden.

Z. E. in dem Perioden S. 33. Antequam in rus prodeamus, aliquantulum hic in corte subsistimus, ut quid agant aves cohortales videamus. Hier wird erst das comma, antequam in rus prodeamus, so übersezt:
 ehe

ehe wir auf das Feld herausgehn; dann jedes Wort besonders erklärt, *antequam ehe*; *rus* das Feld; *prodeo* ich gehe heraus; *prodire* herausgehn; *cupio prodire*, ich will herausgehn. Ferner: *Aliquantulum hic in corte subsistemus*, übersetzt: wollen wir ein wenig hier im Viehhofe stehn bleiben; dann hinzugesetzt: *aliquantulum* heißt ein wenig; *cors* der Viehhof. *Subsisto* ich bleibe stehn; *subsistere* stehn bleiben; *volo subsistere*, ich will stehn bleiben. Endlich *ut quid agant aves cohortales videamus*; *ut videamus*, damit wir sehn; *quid aves cohortales agant*, was das Hausgeflügel, das Federvieh mache. Nun setzt der Lehrer hinzu: *video* ich sehe; *avis* der Vogel; *aves cohortales* das Hausgeflügel; *cohortalis* zum Viehhofe gehörig, und fragt alles dieses den Scholaren wieder ab; so daß die Fragen theils auf das lateinische aus dem Deutschen, theils auf das Deutsche aus dem lateinischen gehen. Z. E. es wird eben sowol nachgefragt: „was heißt *video*?“, als: „was heißt ich sehe?“, nicht bloß was heißt *avis*? sondern auch was heißt der Vogel?

6.

Es würde zu lange aufhalten, wenn ein Lehrer sechs und merere Schüler in einer Stunde hat, jeden derselben das nemliche Redestück wiederholen zu lassen. Dagegen ist, um die Schüler alle bei Aufmerksamkeit zu erhalten, sehr nützlich, 1) bei jedem Perioden, oder Satze der sich mit einem Punkte anfängt und schließt, einen andern Scholaren lesen zu lassen; 2) sie nicht nach der Ordnung wie sie sitzen, oder nach irgend einer andern bestimmten Ordnung aufzurufen; 3) nie den nemlichen, der ein Stück zuerst übersetzt hat, es auch wiederholen zu lassen; sondern die Wie-

berholung einem andern aufzutragen; 4) die unachtsamen am öftersten, ehe sie sich versehen, aufzurufen; 5) nicht die besten Köpfe, die sich von selbst treiben, sondern die langsamen am öftersten so zu beschäftigen, daß man sie übersezen lasse, oder sie bei der Wiederholung ausfrage.

B. Von der grammatischen Lektion.

7.

In der grammatischen Lektion hat der Lehrer noch mehr als in der cursorischen sich vor Zwang und Uebertreibung in acht zu nehmen. Thut er das, so wird er auch über seine Scholaren nicht zu klagen haben, daß ihnen die grammatischen Lektionen verdrieslich würden.

Im ersten Cursus ist es hauptsächlich darauf abgesehen, nur die paradigmata der Declinationen, und der regulären Verborum beizubringen. Diese paradigmata werden durch öfteres lautes Vorlesen und Nachfragen ein nach dem andern dem Gedächtnisse eingeprägt. Wenn die Kinder nicht selbst darauf verfallen, hier manches mit Fleiß zu memoriren, so hat man auch nicht nötig, es ihnen aufzugeben. Am wenigsten muß irgend ein Knabe zwangsweise zum Memoriren dieser Paradigmatum angehalten werden. Aber dazu kann man diejenigen, die hierinn zurückbleiben, allerdings anhalten, daß sie, so oft die Gelegenheit dazu in der Lektion vorkömmt, ein nomen oder verbum, dessen Abwandlung die übrigen schon behalten haben, nach dem paradigmate, auf welches sie die Augen richten müssen, laut herlesen.

Niemals muß das lateinische allein, z. B. mensa, mensae &c. oder amo, amas, amat &c. von den Knaben aufgesaget, sondern die deutsche Bedeutung immer dazu gese-

gesezet werden; wobei auch mancherlei Abwechslungen möglich sind. Bald läßt man den Scholaren ein paradigma lateinisch und deutsch hersagen; als N. penna die Feder, G. pennae der Feder ꝛc.; bald umgekehrt deutsch und lateinisch, z. B. N. die Feder penna; G. der Feder pennae ꝛc. Bald in der gewöhnlichen Ordnung der Casuum und Temporum; bald rückwärts; bald ganz außer der Ordnung; zu der letztern Art muß sich der Lehrer ein Schema, in welchem die Casus oder tempora durch einander gewesen sind, machen, und es dem Scholaren vorlegen. So muß auch oft der Lehrer bald nach der Reihe, bald außer der Ordnung die Scholaren fragen; den Fragen selbst alle mögliche Abwechslung geben; bisweilen die Frage an alle zusammen richten, um zu sehen, wer am geschwindesten richtig antwortet; und wer am öftersten zurückbleibt; endlich demjenigen, der am meisten zurückbleibt, am meisten nachhelfen, ihn am öftersten die paradigmata lesen lassen, und am öftersten die Fragen an ihn richten.

8.

Die Generalregeln, welche die genera nominum betreffen, können im ersten Cursus ganz gut gefaßt werden; daß aber alle Ausnahmen behalten werden sollten, ist im ersten Cursus noch nicht zu erwarten. Deswegen muß beim zweiten Cursus darauf Bedacht genommen werden, das vergessene von neuem in Erinnerung zu bringen. Ueberhaupt sind die Lehrbücher des ersten Cursus des Elementarwerks, auch beim zweiten Cursus, wenn gleich der Hauptunterricht nach neuen Lehrbüchern gegeben wird, immer noch bei der Wiederholung zu brauchen, und dürfen nicht ganz beiseit gelegt werden.

C. Von der analytischen Lektion.

9.

Die analytische Lektion hat zur Absicht, das, was in jeder Woche von Grammatik beigebracht, unmittelbar nebst dem sonst schon gelernten zu wiederholen und anzuwenden. Deswegen nimmt der Lehrer ein kleineres Stück des lateinischen Textes, als er cursorisch in einer Stunde absolviren kann, und wenn solches gehörig exponirt worden, nimmt er jedes Wort einzeln, läßt sich die Bedeutung, und von einem nomine den Nominativum Sing. von einem verbo die erste Person des praesentis indic. Act. nebst dem Infinitivo angeben. Nur bei denjenigen nominibus, deren Declination in der grammatischen Stunde schon gelehrt worden, und bei denjenigen Verbis, deren Conjugation bereits beigebracht worden, hält sich der Lehrer länger auf, und läßt sie bald ganz durchflectiren, bald einzelne Casus oder Tempora angeben. Die Festigkeit, welche dadurch die Scholaren nach meiner auch nun bereits nach dem Plan des Elementarwerks schon ein halb Jahr lang mit 8, 9 jährigen Kindern angestellten Erfahrung in den Grundelementen der Sprache erlangen, ist unglaublich, und für den ganzen folgenden Unterricht von unaussprechlichem Nutzen.

II. Von dem beiläufigen lateinischen Unterricht in einer täglichen Spielstunde.

10.

Der lateinische und geographische Unterricht vertragen, wegen des dabei vorkommenden Gedächtniswerks, noch eine tägliche darauf eingerichtete Spielstunde, welche bei den übrigen Lektionen theils nicht nötig, theils nicht wol schick-

schlich einzurichten ist. Da aber solche Spielstunden nur in Pensionsanstalten, oder unter Hofmeistern angestellt werden können, so müßte der Lehrer, in einer Schule von der gewöhnlichen Einrichtung, der sich diese Spiele für die Scholaren zu Nutz machen wollte, dann und wann eine von den ordentlichen lateinischen Lestunden in eine solche Spielstunde verwandeln.

Die Einrichtung und Folge dieser Spielstunden für die lateinische Lektion sehe man nr. IV. dieses Abschnitts.

III.

Folge der Lektionen

mit beiläufigen Anmerkungen für angehende Lehrer über die Behandlung einzelner Stellen.

Erste Stunde.

Erste cursorische Lektion.

Colloq. dec. I. coll. 1. wird gelesen vom Anfange bis maxime delectarent.

Pag. 2. Quid narras?] Was sagst da dazu? Eigentlich heißt narrare erzählen.

Zweite Stunde.

Zweite cursorische Lektion.

Ebendas. von den Worten Sed jam accessimus bis aut faseolos aspernantur.

Peristereona — columbaria] Peristereon, oder peristerotrophium das Laubenhäus; columbaria sind die einzelnen Abschläge oder Borschläge auf dem Laubenhause.

habent os] Mann bemerke hier, daß os eigentlich den Mund, hier aber den Eingang oder das Flugloch bedeute.

Sublimenta portarum] die Unterschwellen der Eingänge. tabellae Breterchen. vestibulum Vorsaal. lavantur, comuntur] waschen und putzen sich. ervum] Wicken. faveoli] Bonen.

Dritte Stunde.

Erste grammatische Lektion.

Man nimmt das Stük Seite 7. 8. durch, und läßt hauptsächlich dabei auf die Endungen der ersten Declination achtung geben, one noch das Wort Declination zu nennen. Doch läßt man immer die Namen der Casuum, Nominativus, u. s. w. dazu sagen. Mann nimmt außer den daselbst angeführten Beispielen noch merere nomina 1. decl., die bereits 1. 2. Lektion vorgekommen sind, auf ähnliche Art durch, z. E. tabella, porta, penna. z. E.

N. Tabella lignea;

G. Color tabellae lignae;

D. Litteras inscribo tabellae lignae, u. s. w.

N. Pennae albae;

G. Color pennarum albarum;

D. Habeo multas pennas, &c.

Vierte Stunde.

Zweite grammatische Lektion.

Pag. 259. wird von Amo das Praesens und Imperfectum Indicativi mermaß durchgelesen, so daß jeder Scholar nach der Reihe mit Zusezung des Deutschen herlesen muß:

Amo ich liebe Amabam ich liebte,
 Amas du liebest 2c. Amabas du liebtest 2c.

Uebendenn muß jeder ein Substantivum der 1. Decl. hinzusetzen; als:

Amo columbas, ich liebe die L.
 Amas columbas, du liebst die L. u. f. w.

Olim amabam columbas albas, nunc amo columbas caeruleas, ehemals liebte ich 2c.

Olim amabas — nunc amas 2c. ehemals liebtest du u. f. w.

Man lasse dabei die Schüler auf die Endungen achtung geben, O, ABAM, — AS, ABAS, u. f. w.

Auch kann man ihnen dabei zugleich die Namen Praesens und Imperfectum beibringen; so wie die Namen erste Person, zweite Person, dritte Person, auch Singularis und Pluralis, bekannt machen; so daß der Schüler mit unter vorlesen muß.

Praesens. Erste Person. Amo ich liebe;
 — Zweite Person. Amas du liebest 2c.
 — Pluralis. Erste Person. Amamus wir lieben;
 — — Zweite Person. Amatis ihr liebet 2c.
 Imperfectum. Erste Person. Amabam ich liebte;
 — Zweite Person. Amabas du liebtest 2c.

Mann sage zugleich, daß Tempus praesens eine gegenwärtige Zeit, und Tempus imperfectum eine vergangne Zeit bedeute.

Zu mererer Uebung lasse mann aus der ersten und zweiten lection die vorgekommenen Zeitwörter narro, dōno, exulto, curo, lavo, observo, nach dem Paradigmate im praesenti und imperfecto durchflectiren; und zwar theils mit, theils one angehängtes substantivum. Die substantiva

14 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

tiva muß man aus der ersten Declination nehmen. z. E. narro fabulam, observo columbam, u. s. w. dono tibi pennam, donabam tibi pennas, u. s. w.

Fünfte Stunde.

Erste analytische Lektion.

Man geht das bereits 1. lect. cursorisch gelesene Stück pag. 1. Agite — delectarent so durch, daß man erstlich die Uebersetzung wiederholet; dann fragt man bei jedem vorkommenden nomine der ersten decl. die Casus, und bei jedem verbo 1. Conjug. die beiden tempora, Praesens und Imperfectum Indicativi, durch.

Sechste Stunde.

Zweite analytische Lektion.

Das bereits (2. lect.) cursorisch gelesene Stück Sed jam — aspernantur, wird nach eben dem Mase, wie bei der 5ten Lektion angegeben, durchgenommen.

Siebente Stunde.

Dritte cursorische Lektion.

Text. p. 2. Num etiam — O miram avis fidem pag. 3.

columba domestica Haustaube. — agrestis Feldtaube, saxatilis Bergtaube.

minus eleganter habitant] wohnen nicht so schön.

laevissimo marm. obl.] mit dem glättesten Gips

überzogen.

marmoratum Gips oder Kalkdecke, Uebersetzung.

ne mus — qua] qua irgendwo.

reticulatae] vergittert. Reticulum Netz, Gitter.

pulli columbini junge Tauben. Columbinus

Tauben zugehörig.

ungues frigore perdere] von Wort zu Wort: die Zehen durch Kälte verderben; deutscher: die Zehen erfrieren.

Achte Stunde.

Vierte cursorische Lektion.

Text. pag. 4. Jam pergite — p. 5. faciamus.

ovum obinane] ein Wunde; unfruchtbares Ei, obinanus ler. Eben das ist ovum irritum, unfruchtbares Ei. irritus vergeblich.

Purum esse uniusmodi] daß es ganz hell und überall eiförmig aussieht.

inae sanguineae] blutige Fäserchen. inae vitales Lebensfäserchen.

Neunte Stunde.

Dritte grammatische Lektion.

Nach kurzer Wiederholung des Stücks S. 7. 8. nehme man das Exempel S. 9. durch; lasse ferner nach dem paradigmate andre Wörter, die bereits dagewesen, als fenestra, fenestra reticulata, ina sanguinea, avicula lepidada durchdecliniren; man kann dabei das paradigma oder auch nur die Endungen der ersten Declination, A, AE, AE, AM u. s. w. an eine Tafel schreiben, und die Schüler die besagten nomina darnach decliniren lassen.

Zehnte Stunde.

Vierte grammatische Lection.

Mann wiederholt das praesens und imperfectum indic. I. Conjug. nach dem paradigmate p. 259. und läßt nach demselben die verba. habito, evolo, volo, remeo, meo, paro, monstro, asso, in diesen temporibus erst allein durchconjugiren, so daß, wie immer geschehn muß, das Deutsche zugesetzt werde.

Dann lasse mann auch folgende Formeln durchexerciren:

Asso columbam, assas columbam etc.

Assabam columbam, ich briet eine Taube etc.

Ego puer non volo, tu, amice, non volas; at columba volat. Nos pueri non volamus; vos amici non volatis, at columbae volant.

Ego p. non evolabam; tu etc. at columba evolabat etc.

Diese und ähnliche Formeln, die der Lehrer schon in Bereitschaft haben muß, werden theils lateinisch aufgegeben, und dem Schüler das Deutsche abgefragt; theils deutsch vorgesagt, so daß sie der Schüler ins lateinische übersetzen muß.

Elfte Stunde.

Dritte analytische Lection.

Das Stück p. 2. Num etiam — avis fidem p. 3. wird wie das in der 5ten Stunde tractiret.

Zwölfte Stunde.

Vierte analytische Lection.

Der Beschluß des ersten colloquii: Jam pergite p. 3. — faciamus, wird wie das pensum der 5ten Stunde durchgenommen.

Dreizehnte Stunde.

Fünfte cursorische Lection.

Es wird des 2ten Gesprächs Anfang *Salvere — mira narras optime praeceptor p. 4. 5.* gelesen.

Superiore parte — incurvata] so daß der Oberschnabel, wo er sich in eine Spitze endigt, sanft abwärts gekrümmt ist.

appellantur columbae tabellariae] diese nennt man Briestauben, oder Posttauben.

Vierzehnte Stunde.

Sechste cursorische Lection.

Mann liest das Stück p. 5. *Quid autem — aut prodesse possit. p. 6.*

p. 6. *non habebat, ubi consisteret*] Mann bemerke, daß hier in Gedanken *locum* ergänzt werden müsse. Deutsch: Sie konnte sich nirgends erhalten, anhalten, oder nirgends festen Fuß fassen.

Fünfzehnte Stunde.

Fünfte grammatische Lection.

Mann nimmt das *pensum* S. 17. 18. durch.

Sechzehnte Stunde.

Sechste grammatische Lection.

Es wird das *perfectum* und *plusquamperfectum* der ersten Conjugation nach dem *paradigmate* S. 260. von den Scholaren öfters gelesen, und die deutsche Bedeutung zugesetzt.



Dabei ist zu bemerken, daß man die Scholaren nicht gewöhnen muß amavi immer zu übersetzen ich habe geliebet, sondern: ich liebte, oder ich habe geliebet. Denn es kann beides bedeuten, nachdem die Verbindung der Rede ist. Ist es in der eigentlichen historischen Erzelung, so heißt amavi ich liebte; ist es aber außer derselben in der Bejahung, oder Antwort auf eine Frage, so heißt es: ich habe geliebet. Diesen Unterschied müssen vor der Hand die Kinder bloß ex usu lernen; ihn nach der eben angeführten Regel beizubringen, ist igt noch unthunlich, weil der Unterschied zu fein ist, als daß ihn Kinder dieses Alters deutlich begreifen könnten.

Zu mererer Abwechslung läßt man außer dem paradigm. amo auch die in der 10ten Stunde angegebnen verba in diesen beiden temporibus flectiren.

Siebzehnte Stunde.

Fünfte analytische Lektion.

Man wiederholt das erste Colloquium, so weit die Zeit reicht, so, daß man nach einmaliger Uebersetzung alle nomina der ersten Declination, die vorkommen; durch die Casus, und die verba der ersten Conjugation durch die tempora, Praesens, Imperf., Perf. und Plusquamperf. Indic. flectiren läßt.

Achtzehnte Stunde.

Sechste analytische Lektion.

Fortsetzung der vorigen.

Neunzehnte Stunde.

Siebente cursorische Lection.

Text pag 6. Columba — convertamur p. 7.

ad afferes] In beiden ersten Auflagen des ersten Theils ist hier ein Druckfehler. Man muß alles lesen, d. i. Breter. Afferes heißen Balken.

Wenn diese Lection die Stunde nicht ausfüllt, kann ein Stück dieses colloquii cursorisch wiederholt werden.

Zwanzigste Stunde.

Achte cursorische Lection.

Das 3te colloquium p. 9. bis p. 11. cantandi.

p. 10. quam rebustos lacertos] was für starke Gelenke an den Flügeln, oder was für starke Brustmuskeln. Hierbei muß gesagt werden, daß lacertus beim Menschen den Oberarm, besonders das Fleischnetz daran beudeute.

palea rubra subalbicans] der rote und weisliche Lappen.

quam pilosa femina] was für harichte Schenkel; d. h. was für befiederte. Es werden hier die länglichten und dünnen, gleichsam den Haren ähnlichen Federn verstanden.

p. 11. definitis horarum intervallis] zu gewissen Stunden; intervallum die Zwischenzeit, der Zwischenraum.

Ein und zwanzigste Stunde.

Siebente grammatische Lection.

Man wiederholt die vier ersten tempora Indic. 1. Conjug., und läßt darinn verschiedene Exempel durch

flectiren. Mann prägt die charakteristischen Endungen O, ABAM, AVI, AVERAM dem Gedächtnisse ein.

Zwei und zwanzigste Stunde.

Achte grammatische Lection.

Mann nimmt das futurum indic. 1. Conjug. durch, läßt es nach dem Paradigmate lesen, und mehrere Exempel darnach conjugiren.

Und weil das fut. 1. conj. am ersten mit dem imperfecto verwechselt werden könnte, so läßt mann auch in folgender Ordnung die Schüler conjugiren: amabam ich liebte, amabo ich werde lieben; amabas du liebtest, amabis du wirst lieben u. s. w. Oder olim amabam gallinas, nunc amo columbas, easque semper amabo; Ehemals ic. olim amabas gallinas, nunc amas columbas, easque semper amabis etc.

Drei und zwanzigste Stunde.

Siebente analytische Lection.

Mann geht das Stük Colloq. 2. Salvete — accurate narrare p. 4. analytisch durch; nachdem es übersezt worden; und läßt dabei folgende Uebungsformeln ins Deutsche übertragen.

Amo gallinas, easque semper amabo.

Amamus columbas, easque semper amabimus.

Amas columbas, easque semper amabis.

Amatis gallinas, easque semper amabitis.

Sorores amant columbas, easque semper amabunt.

Soror mea amat gallinas, easque semper amabit.

Nuper mihi pater monstravit gallinas, cras monstrabit columbas.

Nuper tibi monstravi gallinas, cras monstrabo columbas.

Nuper mihi monstravisti gallinas, cras monstrabis columbas.

Heri monstravimus vobis nidos columbarum, hodie monstrabimus ova gallinarum.

Heri monstravistis nobis pullos columbarum, hodie monstrabitis pullos gallinarum.

Heri sorores nobis monstraverunt columbas, hodie monstrabunt gallinas.

Heri pater monstravit mihi columbas, quas olim vehementer amabam; hodie monstrabit gallinas, quas et nunc valde amo, et semper amabo u. s. w.

Diese und ähnliche Formeln läßt man auch aus dem Deutschen ins lateinische übertragen.

Vier und zwanzigste Stunde.

Achte analytische Lektion.

Das Stuf p. 4. 5. Tu autem — optime praeceptor wird durchgenommen. Uebrigens alles wie in der nächst vorhergehenden Lektion.

Fünf und zwanzigste Stunde.

Neunte cursorische Lektion.

Text p. 11. Nunc ascendamus — interjecta voce acuta.

[loca gallinarum] den Ort, wo das Ei bei den Hühnern sitzt, Mann kann es auch etwas uneigentlich den Eierstok übersetzen lassen.

22 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

vehementer te amo] heißt zwar von Wort zu Wort ich liebe dich sehr; muß aber übersetzt werden: da thust du mir einen geosenen Gefallen; oder, du wirst mich dadurch sehr verbinden.

glocire] glucksen. crebros singultus edere] ein oft wiederholtes Schluchzen hören lassen, einen schluchzenden Ton von sich geben. interjecta voce acuta] so daß sie oft ein helles Gekreisch darunter mischen.

Sechs und zwanzigste Stunde.

Zehnte cursorische Lektion.

Text p. 12. 13. Ah ah jam intelligo — nondum excuperunt.

Sieben und zwanzigste Stunde.

Neunte grammatische Lektion.

Mann nimmt §. 1. 2. S. 96. 97. durch, und läßt dabei die angegebenen Wörter der 1. Decl. flectiren.

Acht und zwanzigste Stunde.

Zehnte grammatische Lektion.

Eben so wie in der vorhergehenden erklärt man §. 3. 4. 5. Seite 98. 99.

Neun und zwanzigste Stunde.

Neunte analytische Lektion.

Das Stük p. 5. 6. Quid autem tu — occurrant columbae wird übersetzt; und bei jedem vorkommenden verbo der ersten Conjugation das Praes., Imp., Perf., Plusquamperf. und Futurum durchflectiret.

Dreis

Dreißigste Stunde.

Zehnte analytische Lection.

Auf ähnliche Weise, wie in der vorigen, wird das Stück p. 6. *Formica sitiens* — *fabulam narrabo tractaret*.

Ein und dreißigste Stunde.

Elfte cursorische Lection.

Text: *Nihilne aliud bis zu Ende p. 12 - 14.*

pastio villatica] die Viehzucht auf dem Lande.
Was *pastio* und *villaticus* heißen, wird besonders erklärt.
pullitris] jungen Hünern, die aber doch keine Küchlein mer, sondern schon erwachsen sind.

Zwei und dreißigste Stunde.

Zwölfte cursorische Lection.

Text: p. 14. *Colloq. 4. Ah mea foror* — *gallinis inest p. 15.*

arrectis interim et horrescentibus pennis] indent ihr die Federn emporstanden und sich emporsträubten.

Drei und dreißigste Stunde.

Elfte grammatische Lection.

Mann läßt nach einmaliger Wiederholung der *temporum Indicativi* das *Praesens* und *Imperfectum Coniuncti*. *Aet. 1. Coniug.* mermals nach dem *Paradigmate S. 261. 262* vorlesen; wobei zu merken, daß diese tempora nie so allein, wie sonst immer gewöhnlich, *amem, ames, amet* &c. sondern in Verbindung mit einem andern Worte müssen conjugirt werden; damit die Kinder schon vorläufig ein dunkles Gefühl von der Absicht des *Coniunctivi* bekommen.

Mann kann ihnen auch sagen, daß der Coniunctivus meistens in solcher Verbindung gesetzt werde; und braucht ihnen igt noch keine Fälle anzuführen, wo diese Regel Ausnahmen leidet. Also lasse man, wie auch am angef. Orte des Elementarw. bereits angedeutet worden, so coniugiren:

Facio ut amem, ich mache daß ich liebe;

Facio ut ames, ich mache daß du liebest;

Facio ut amet, ich mache daß er liebe zc.

Vier und dreißigste Stunde.

Zwölfte grammatische Lection.

Mann wiederhole zuerst die nächstvorhergehende; und hiernächst mache manns aus §. 6. S. 100. 101. die Casus der nominum den Schülern bekannt.

Fünf und dreißigste Stunde.

Elfte analytische Lection.

Das Stük Columba siti enecta — convertamur p. 6. 7. wird durchgenommen; und folgende Exempel bei den vorkommenden verbis erster Coniug. um die in der 33 St. gelernten tempora Coniunctivi besser einzuprägen, theils aus dem lateinischen ins Deutsche, theils aus dem Deutschen ins lateinische übersezt.

Rogo, ne de me male existimes;

Rogas, ne de te male existimem;

Rogat, ne pater de se male existimet;

Rogamus, ne de nobis male existimetis;

Rogatis, ne de vobis male existimemus;

Rogant suos, ne de se male existiment.

Rogo te, ut patri obtemperes;

Rogas me, ut patri obtemperem;

Rogat eum, ut patri obtemperet;
 Rogamus vos, ut parentibus obtemperetis;
 Rogatis nos, ut parentibus obtemperemus;
 Rogant eos, ut parentibus obtemperent.

*

Si me rogares, fabulam tibi narrarem;
 Si te rogaret, fabulam ei narrares;
 Si eum rogares, fabulam tibi narraret;
 Si vos rogaremus, fabulam nobis narraretis;
 Si nos rogaretis, fabulam vobis narraremus;
 Si eos rogaretis, fabulam vobis narrarent.

Sechs und dreißigste Stunde.

Zwölfte analytische Lektion.

Mann fängt an, das Certamen scholasticum zu lesen p. 42. und nimmt für diese Stunde das Stück Hodie ad — sex tempora indicat p. 42. Mann sagt, nach dem das Stück übersezt worden, von jedem vorkommenden nomine den nominativum und die Bedeutung; von jedem verbo die erste Person des activi und den Infinitiv nebst der Bedeutung vor, wie in allen analytischen Lektionen geschehn muß; übrigens hält man sich bloß bei den nominibus 1. Decl. und bei den verbis 1. Conjug. auf; als provocare, notare, indicare; welche man, so weit bisher das paradigma gelernt worden, (man sehe die 35ste Stunde) flectiren läßt.

Sieben und dreißigste Stunde.

Dreizehnte cursorische Lektion.

Text: Incredibiliter delectatus sum p. 15. —
 compensabo p. 17.

26 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

Statt pabuli concoctionem promovent S. 15. lin. penult. lese mann ad pabuli concoctionem proficiunt.

Acht und dreisigste Stunde.

Vierzehnte cursorische Lektion.

Mann lese das Stük p. 16. Mulier vidua — in scholam vocabit p. 17.

Neun und dreisigste Stunde.

Dreizehnte grammatische Lektion.

Es wird die Regel vom Nominativo nach §. 8. S. 102, 105. durchgegangen.

Vierzigste Stunde.

Vierzehnte grammatische Lektion.

Mann bringt durch öfteres lesen des paradigmatis das perfectum, plusquamperf. und futurum Conj. Activi 1. conjug. bei; und wiederholt zugleich die lection der 33sten Stunde.

Ein und vierzigste Stunde.

Dreizehnte analytische Lektion.

Mann liest das Stük S. 43. Has schedulas — quam quae habet; und da ser viele Wörter der ersten Declination daselbst vorkommen, so läßt mann nicht nur einige davon decliniren, sondern frägt auch nach dem Namen der Casuum. Z. E. was ist arcam für ein casus? u. s. w.

Zwei und vierzigste Stunde.

Vierzehnte analytische Lektion.

Mann liest das Stük S. 43. ad me delatae sunt — scilicet a sole p. 44. und läßt hierauf den Indicativum
und

und Coniunctivum des verbi postulo durchflectiren, wobei die Schüler das paradigma amo vor sich legen können, doch auch hier immer die deutsche Bedeutung zusezen müssen.

Drei und vierzigste Stunde.

Fünfzehnte cursorische Lektion.

Es wird das Stück des 5ten Colloquii vom Anfange bis zu den Worten hirundines infant. O. Teneo S. 20. gelesen.

Vier und vierzigste Stunde.

Sechzehnte cursorische Lektion.

In eben demselben wird p. 20. von den Worten: Nunc audite bis En pugillaria p. 22. gelesen.

Fünf und vierzigste Stunde.

Fünfzehnte grammatische Lektion.

Mann erklärt §. 9. 10. vom Genitivo und Dativo nebst den Exempeln p. 106. 107.

Sechs und vierzigste Stunde.

Sechzehnte grammatische Lektion.

Mann läßt nunmehr den ganzen Indicativum und Coniunctivum der ersten Coniug. mit einander in Parallelen hersagen. Dis kann durch diese Formeln geschehn.

Amo te, ut me ames;

Amas me, ut te amem;

Amat me, ut eum frater meus amet.

Amamus vos, ut nos ametis;

Amatis nos, ut vos amemus;

Amant nos, ut eos parentes nostri ament.

Amabam te, ut me amares etc.

Amabamus vos, ut nos amaretis etc.

Haud scio an te plus amaverim, quam tu me amavisti.
(*Vielleicht hab ich dich mer &c.*)

Haud scio an me plus amaveris, quam ego te amavi.

Haud scio an frater me plus amaverit, quam Cajus fratrem amavit.

Haud scio an vos plus amaverimus, quam vos quidem nos amavistis.

Haud scio an nos plus amaveritis, quam nos quidem vos amavimus.

Haud scio an parentes vos plus amaverint, quam illi vos amaverunt.

Cajum ego dudum amaveram; non tamen amaviffem, nisi me amaviffet.

Cajum dudum amaveras; non tamen amaviffes, nisi te amaviffet.

Cajum dudum amaverat; non tamen amaviffet, nisi eundem tu amaviffes.

Sempronium dudum amaveramus; non tamen amaviffemus, nisi nos amaviffet.

Sempronium dudum amaveratis; non tamen amaviffetis, nisi vos amaviffet.

Sempronium dudum amaverant; non tamen amaviffent, nisi eundem vos amaviffetis.

*

Si te amavero, tu me amabis;

Si me amaveris, ego te amabo;

Si me Cajus amaverit, etiam Sempronius me amabit;

Si vos amaverimus, vos quoque nos amabitis;

Si nos amaveritis, nos quoque vos amabimus;

Si nos fratres amaverint, etiam forores amabunt.

Sieben

Sieben und vierzigste Stunde.

Fünfzehnte analytische Lektion.

Mann liest das Stück p. 44. Mea schedula continet — lire, cavea p. 45. Die Uebung dabei wie in der 41sten Stunde.

Acht und vierzigste Stunde.

Sechzehnte Analytische Lektion.

Mann liest das Stück p. 45. Nunc vobis edicam — viginti quatuor, und wiederholt bei den verbis, tractare, laudare, explicare, vituperare, die tempora Indicativi und Coniunctivi Activi, nach dem paradigmate S. 259. welches die Schüler vor sich liegen haben können.

Neun und vierzigste Stunde.

Siebzehnte cursorische Lektion.

Mann liest den Text Jam quia p. 22. bis tuum est hoc sudarium p. 23.

Funfzigste Stunde.

Achtzehnte cursorische Lektion.

Mann wiederholet den Anfang des 5ten colloquii p. 19. so weit man in der Stunde kommen kann.

Ein und funfzigste Stunde.

Siebzehnte grammatische Lektion.

Mann erklärt das erste Stück des §. 11. vom Accusativo, S. 107. läßt die Beispiele S. 108. übersetzen, und übt die Schüler in noch merern ähnlichen.

S. 108. Z. 22. statt tornaculas ließ tomaculas.

Zwei und funfzigste Stunde.

Achtzehnte grammatische Lection.

Mann nimmt den Imperativum, den Infinitivum, die Gerundia und Supina der ersten Conjug. durch. S. 263. 264.

Den Infinitiv muß man immer mit einem verbo recto verbinden lassen. Der Lehrer sagt z. B. amo heißt ich liebe, was heißt: ich will lieben? Antw. volo amare. Eben so porto ich trage, was heißt: ich will tragen? cupio portare u. f. w.

Auch die gerundia muß man nicht, wie gewöhnlich geschieht, so allein, als amandi, amando, amandum her sagen lassen, wobei die Kinder gar nichts denken können; sondern allemal in der gehörigen Verbindung, wie sie wirklich vorkommen.

Mann sagt z. B. amo heißt ich liebe; was heißt die Kunst zu lieben? Antw. ars amandi. Poto heißt ich trinke, was heißt die Lust zu trinken? Antw. cupiditas potandi. Somnio ich träume, was heißt die Gewohnheit zu träumen? Consuetudo somniandi.

Hiebei macht man die Schüler darauf aufmerksam, daß das gerundium in *Di* den genitivum vorstellt; ars amandi so viel ist als ars amoris, u. f. w.

Eben so bei dem Gerundio in *Do*; z. E. Fessus ambulando, müde vom Gehen; fessus verberando; aptus pugnando; u. f. w. wobei angemerkt wird, daß es die Stelle des dativi und ablativi vertritt.

Nicht minder bei dem Gerundio in *Dum*: utilis ad pugnandum; adducor ad laudandum, ad cantandum &c.

So bei den Supinis: Venio potatum; Eo spectatum; und Ars digna est amatu; Frater indignus est lau-

laudatu; u. s. w. Mann läßt dabei auf den Unterschied Achtung geben, daß die Gerundia ein D, und die Supina ein T vor der Endung haben.

Die Participia werden igt bloß im nominativo gemerkt: amans der da liebt, ein liebender. filius amans patrem, der Son, der seinen Vater liebt, u. s. w. Desgleichen amaturus der da lieben wird: u. das Decliniren muß vor igt noch ausgesetzt bleiben; bis erst die Adjectiva vorgekommen sind.

Drei und funfzigste Stunde.

Siebzehnte analytische Section.

Mann übersezt das Stük S. 45. Ut autem — asportantur.

Bei den verbis triturare, perflare, evannare, asportare, läßt mann, wie bei der 52sten Stunde gesagt, den Imperat., Infnit., die Gerundia, Supina und Participia sagen.

3. E. trituro heist ich dresche, was heist die Kunst zu dreschen? Antw. Ars tritुरandi. — Was ist das tritुरandi? Etwa der Infnitivus? Antw. Nein, das gerundium. — Was für ein gerundium? Antw. das gerundium in DI. — Was heist Occasio frumentum asportandi? Antw. die Gelegenheit Korn wegzutragen. Was heist asporto? Ist asportandi der Imperativus?

Eben so, was heist: Venio tritुरatum; eo grana evannatum? Was ist tritुरatum, der Imperativus? Antw. Nein, das Supinum. An welchem Buchstaben erkennt mann das Supinum, an D oder T? u. s. w.

Dergleichen mechanische Uebungen sind den Kindern weder schwer, noch unangenehm; wie einige neuere pädagogische Schriftsteller behaupten, die bloß a priori über Methoden speculirt, und nicht Versuche angestellt haben.

Sie

Sie sehn auch bald ein, was für Nutzen sie beim Exponiren davon haben, und werden daher von selbst auf die grammatischen Uebungen aufmerksamer.

Vier und funfzigste Stunde.

Achtzehnte analytische Lektion.

Mann nimmt das Stük S. 46. Dedi exemplum — S. 47. cape nummum auf eben die Art, wie in der vorigen Lektion, durch.

pressula rotunditas] eine etwas geschweifte, eingebogne Ründung.

Fünf und funfzigste Stunde.

Neunzehnte analytische Lektion.

Das Stük Cum nemo ignoret S. 23. — utiles essent S. 24. wird gelesen.

irridendam praebent] machen lächerlich. non habet quod — jactet] hat eben nicht Ursach — zu pralen. Quid? quod — vellent] Ja, wenn die Esel alzuklug sein wollten. qui ultra — sapiebat] der mer Verstand hatte, als mann sonst bei Eseln findet, der mer als Eselsverstand besaß.

Sechs und funfzigste Stunde.

Zwanzigste cursorische Lektion.

Text: S. 24. Haud majore — sententia dixi. S. 25.

Haud majore jure] mit eben so wenigem Rechte. Similes — lactucas] Wie die Schnauze, so der Salat. haud scio an — laudanda sit] vielleicht ist die Genügsamkeit der Esel zu loben. non magis — quam] eben sowol — als.

Sieben und funfzigste Stunde.**Neunzehnte grammatische Lektion.**

Es werden die Praepositiones ad, adversus, ante, apud nach dem S. 108. f. stehenden Exempeln, in Absicht ihrer Bedeutung und Regierung des Accusativs, durchgenommen.

Acht und funfzigste Stunde.**Zwanzigste grammatische Lektion.**

Nach Wiederholung des ganzen Activi erster Conjugation werden die beiden ersten tempora Passivi Indicat. S. 264. 265. beigebracht.

Neun und funfzigste Stunde.**Neunzehnte analytische Lektion.**

Text: Jam tu — Cape nummum. S. 47. Nachdem der Text übersetzt worden, läßt man die casus der vorkommenden nominum 1. decl. angeben, und das activum des verbi appellare, nach dem paradigm. flectiren.

Sechzigste Stunde.**Zwanzigste analytische Lektion.**

Text S. 47. At ego — imitabor. Alles wie in der vorigen. Man wiederholt aber auch das praesens und imperf. passiv. 1. conj. bei den vorkommenden verbis generare, laudare, vituperare u. a. m.

Ein und sechzigste Stunde.**Ein und zwanzigste cursorische Lektion.**

Text: gratulor clientibus — lubenter faciam.
S. 26.

morosa prurigo] ein verdriesliches Zucken. verminat auris mihi das Or feuert mir; verminare geht auf das brennende Zucken. auriscalpium Orlöffel. dentiscalpium Zanstoher. dentifricium Zanpulver. mundicinae dentium eine Reinigung für die Zähne. nitelae oris ein Schönheitsmittel für den Mund. complanator ein Glätter, d. i. einer der glättet. complanatorem tumidulae gingivulae i. q. qui complanat tumidulam gingivulam, ein Pulver, das das geschwollene Zanfleisch eben macht, der Geschwulst des Zanfleisches abhilft. converritor ein Kermann, Auskerer; h. l. i. q. qui converrit.

Zwei und sechzigste Stunde.

Zwei und zwanzigste cursorische Lektion.

Text: Jam autem — inservire. S. 27.

salutandi officio] ein Compliment zu machen.

Drei und sechzigste Stunde.

Ein und zwanzigste grammatische Lektion.

Nach kurzer Wiederholung der 57sten Stunde werden S. 109. 110. die praepositiones *cis*, *circa*, *circiter*, *contra*, *erga*, *extra*, eben so wie in der 57sten Stunde beigebracht.

Vier und sechzigste Stunde.

Zwei und zwanzigste grammatische Lektion.

Nach S. 265. 266. werden das praeteritum, plusquamperf. und futurum pass. 1. Conj. durch öfters lautes Vorlesen des paradigmatis, mit hinzugesetzter Bedeutung im Deutschen, beigebracht.

Fünf und sechzigste Stunde.

Ein und zwanzigste analytische Lection.

Text S. 47. Mea schedula — cruribus. Die vorkommenden verba 1. Conj. werden im Indicativo Passivi durch alle tempora nach dem paradigm. S. 264. flectiret.

Sechs und sechzigste Stunde.

Zwei und zwanzigste analytische Lection.

Text S. 48. Ego admoneor — modestia. Wie in der vorigen. punctim] auf den Stich. caesim auf den Hieb.

Sieben und sechzigste Stunde.

Drei und zwanzigste cursorische Lection.

Text S. 27. Imo pluris — parari cribrum. S. 28. fulmentae h. l. Solen zur Ausfütterung der Schuhe. muscarium Fliegenwedel. pilei materia Hutfilz.

Acht und sechzigste Stunde.

Vier und zwanzigste cursorische Lection.

Text S. 28. Ha ha hae — facile assequer. S. 29.

Neun und sechzigste Stunde.

Drei und zwanzigste grammatische Lection.

Mann nimmt die praepositiones S. 111. von infra bis propter S. 112. durch; wiederholt auch die 63ste St.

Siebzigste Stunde.

Vier und zwanzigste grammatische Lection.

Wiederholung des ganzen Indicativi pass. 1. Conjug. und hiernächst des praes. und imperf. Coniunctivi dieser Conjugation. S. 261.

Ein und siebzigste Stunde.

Drei und zwanzigste analytische Lection.

Text S. 49. modestia est — humanitatem vestram.

Mann läßt unter andern bei den verbis: arrogare und probare den Indicat. Passivi durch alle tempora wiederholen.

Zwei und siebzigste Stunde.

Vier und zwanzigste analytische Lection.

Text S. 49. Tu bene laudasti — nihil impedimus. S. 50. wird wie bei der 71sten Stunde tractirt.

Drei und siebzigste Stunde.

Fünf und zwanzigste cursorische Lection.

Text S. 29. Naso quid — describendos dederat. S. 30.

Vier und siebzigste Stunde.

Sechs und zwanzigste cursorische Lection.

Text: Exspatiata ruunt — jejunia victu. S. 30. 31.

Bei der Erklärung dieser poetischen Stelle geht der Lehrer langsamer zu Werke; von den tropischen oder bildlichen Ausdrücken gibt er erst die eigentliche Bedeutung an, und erklärt darauf das Bildliche:

Z. B. exspatior, heißt eigentlich ausspaziren, im Gehen umherschweifen; hier wird es von den Flüssen gebraucht, die ihr

ihr gewöhnliches Bette verlassen, aus den Ufern treten, und ganze Felder überschwemmen. Wie ein Spaziergänger oft aus dem gebanten Wege herausgeht, und hie und da auf dem Felde, oder den Wiesen, ohne Ordnung herumschweift. *aperti campi*, die offenen Felder, das freie Feld; wo keine Anhöhe den Fluten sich widersetzt. *penetralia* eigentlich der innerste, geheimste Platz eines Tempels, hier aber anstatt der Trempel. *penetralia cum suis sacris*, die Tempel mit ihren Heiligtümern, als Altären, Opfergefäßen, Bildsäulen 2c. *labare* wird gebraucht, wenn jemand vor Mattigkeit in die Knie sinkt. Von Thürmen gebraucht, heißt es also: sie sinken ein, wollen einstürzen. *Nereides* Wassernymphen, erdichtete weibliche Göttingen, die nach der alten fabelhaften Sage im Meer wohnen sollten. *robora* Steineichen. *vires fulminis* die Stärke der Hauer. *fulmen* h. l. die hervorragenden Zähne des Ebers, die man Hauer nennt.

Ist das Stück wörtlich durchgegangen, so muß man den Schülern eine die dichterische Schönheit nach ihrer Fassung möglichst ausdrückende Uebersetzung mittheilen. Z. B. folgende:

Aus ihren Banen schweifend stürzen die Flüsse über die offenen Felder, und reißen Saten und Sträucher, Herden und Hirten, Häuser und Tempel samt ihren Heiligtümern mit sich fort. Wo noch ein Haus blieb, und unversunken dieser Not zu widerstehn vermochte, deckte doch seinen Giebel die höhere Welle; und Thürme sanken unter der Last der Wasserstrudel ein. Schon war zwischen Land und Wasser kein Unterschied mehr; alles war See, und kein Ufer begränzte die See. Hier flüchtet einer auf einen Hügel; ein anderer sitzt im gebognen Kan, und führt da das Ruder, wo er neulich gepflügt hatte. Jener segelt über Saten, oder den Giebeln eines versunkenen Landhauses; dieser fängt einen Fisch im Wipfel des Ulmbaums. Wie es der Zufall fügt, gräbt sich hier ein Anker auf grünender Wiese ein; dort schleifen bauchichte Schiffe über die Fläche versunkener Weinberge.

Und da, wo noch unlängst schlauke Ziegen im Grase weideten, liegen igt hässliche Seefälber gestreft. Staunend sehen die Nereiden Haine und Städte und Häuser im Wasser; Delphine wohnen in Wäldern, schlüpfen durch die hohen Nester, und schlagen an die erschütterten Eichen. Dort schwimmt der Wolf unter Schafen; bräunliche Löwen führt das Wasser, das Wasser führt Tiger mit fort; und hier versagen die Hauer dem Eber, die schnellen Schenkel dem fortgeschwemmten Hirsche den Dienst nach langen vergeblichen Versuchen, ein trocknes Plätzchen zur Ruhe zu finden, fällt der unfräte Vogel mit ermatteten Flügeln herab in die See. Alle Hügel hatte die gränzenlose Wut des Ocean überschwemmt; und nie gesehne Wellen schlugen die Spitzen der Berge. Der größte Theil der Menschen ward ein Raub der Fluten, und was die Fluten verschonten, unterlag bei Mangel der Nahrung dem langwierigen Hunger.

Endlich muß mann nicht vergessen durch Fragen zu erforschen, ob auch bei jedem Bilde die Schüler das denken, was sie sollen; ob sie die Sachen hinlänglich kennen und verstehn? z. B. habt ihr je eine Ueberschwemmung eines Flusses gesehn? Wie stellt ihr sie euch vor? Was heißt das: Land und Meer war nicht unterschieden? Warum heißt der Kan krumm (*adunca*)? Was heißt rudern? Was ist ein Ruder, und wie sieht es aus? Habt ihr einen Pflug gesehn? Wie gings zu, daß mann hier Fische auf Ulmbäumen fangen konnte? Was ist ein Anker? Wie sieht er aus? Was macht mann damit? u. s. w.

Fünf und siebzigste Stunde.

Fünf und zwanzigste grammatische Lection.

Mann nimmt die praepositiones S. 112. 113. vollends durch.

Sechs und siebenzigste Stunde.

Sechs und zwanzigste grammatische Lektion.

Das praeteritum, plusquamperf. und futurum der ersten Conjug. passiv. Coniunctiv. S. 262. 263.

Sieben und siebenzigste Stunde.

Fünf und zwanzigste analytische Lektion.

Von nun an läßt man in den analytischen Lektionen 1) von jedem nomine 1. decl. die Casus angeben, 2) jedes vorkommende verbum 1. conjug. entweder ganz durchflectiren, oder doch durch alle tempora und modos entweder die erste oder zweite Person 2c. angeben, 3) von jeder praepositione, die den Accusativum regieret, sich den casum und nach S. 108. ff. die Bedeutungen anzeigen, die man durch Exempel erläutert.

3. C. in dem penso für diese Lektion At mihi fors — S. 50. — depono eos in capsula, kommen folgende Aufgaben vor: Was ist mulctam für ein casus? Was heißt mulcta est magna? was war dis für ein casus? u. s. w. Was heißt recusio? Was ist dis für ein tempus, numerus, persona? Istis der Indic. oder Coniunctivus? das activum oder passivum? Was heißt, ich weigerte mich? ich habe mich geweigert? ich hatte mich geweigert? ich werde mich weigern? Was heißt praestare?? Was heißt, du leistest? praestas. Was heißt, du leistetest? du hast geleistet? du wirst leisten? Was heißt nego? Was heißt, er läugnet? er läugnete? er hat geläugnet? er hatte geläugnet? er wird läugnen?

in auf die Frage wohin? was regiert es für einen casum? in locum heißt an die Stelle? Was heißt aber Eo in culinam? was heißt in memoriam sempiternam &c. nach S. 113.

adeo perverse aestimat?] Was heißt aestimamus pecuniam? aestimabamus p.? aestimavimus p.? aestimaveramus? aestimabimus?

40 I. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

hoc dicitur in eos?] was heißt hier in; heißt es in, zu, an, auf, oder gegen? Antw. Es heißt hier gegen, wie amor in patriam S. 113. die Liebe gegen das Vaterland. Aber gleich nachher in lucem proferre, an das Licht bringen.

78ste Stunde.

26ste analytische Lektion.

Text S. 50. ancora est — quod meritus es. S. 51. adversus impetum?) Mann wiederhole von dieser Präposition S. 109. funes ancorarii] Ankertaue. alligatur?] was heißt alligatis? alligabatis? &c. alligamini? alligabamini? u. s. w.

macerantur?] was heißt macerant? macerantur? macerabant? macerabantur? maceraverunt? macerati sunt? u. s. w.

parant et concinnant.] mann lasse beide verba nach dem paradigmate amo durch activum und passivum durchspectiren.

79ste Stunde.

27ste cursorische Lektion.

Text S. 31. f. Oh, oh, videor — sed fabula.

Die Stelle aper immanis (aus dem Apulejus) ist an sich leicht verständlich; indessen setze ich doch für manche Leser die Uebersetzung her:

Der wilde Eber, wenn er dem Jäger begegnet, erscheint ihm fett in den dickhäutigen Muskeln, struppig in den auf seiner Haut sich sträubenden Haren, stachlicht in den auf seinem Rücken emporstehenden Borsten, schäumend bei dem schallenden Knirschen seiner Zähne, flammend im drohenden Anblick seiner Augen, und im wilden Anfall seines schnaubenden Maules fürchterlich wie der Blitz.

80ste Stunde.

28ste cursorische Lektion.

Text: Nunc unum — Placet. S. 32.

81ste Stunde.

27ste grammatische Lektion.

Die Regel vom Vocativo S. 113. und S. 114. die Praepositiones A, Absque, Coram, Cum, De, die den Ablativum regieren, werden durchgenommen.

82ste Stunde.

28ste grammatische Lektion.

Der Coniunctivus passivi 1. conjug. S. 266.

83ste Stunde.

27ste analytische Lektion.

Text S. 52. me iubet — postularum est.

Bei den vorkommenden verbis 1. conjug. habitare, devorare, inflare, interrogare, werden die tempora activi und passivi formiret.

84ste Stunde.

28ste analytische Lektion.

Text S. 52. Curia — duobus nummis; wird in dieser Stunde, weil er etwas lang ist, bloß übersezt.

85ste Stunde.

29ste cursorische Lektion.

Text S. 33. Antequam in rus — abripiuntur. Aves cohortales] das Hausgeflügel. Gallina matrix] die Gluckhenne. quadratae] hübsch rund, vollwüchsig. calcaria, calcis aculei] der Sporn; hinten am Fuße des Hahns, oder auch mancher Hühner.

42 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

86ste Stunde.

30ste cursorische Lektion.

Mann liest das Stück Audi quaeso — interficere.

S. 44.

87ste Stunde.

29ste grammatische Lektion.

Die übrigen praepositiones, so den Abl. regieren, werden durchgenommen. S. 115.

88ste Stunde.

30ste grammatische Lektion.

Die beiden ersten tempora praes. ind. act. von doceo werden öfters gelesen; alsdenn mit den dabeistehenden der bereits gefassten 1. Conjug. verglichen; so daß mann liest: amo ich liebe, doceo ich lere, amas du liebest, doces du lereest u. s. w.

89ste Stunde.

29ste analytische Lektion.

Der in der 84ste Stunde blos übersezte Text S. 52. wird nun analysiret, so daß mann nun bei allen nominibus 1. decl., allen verbis 1. conjug. und allen praepositionibus, sie mögen accus. oder abl. regieren, stehn bleibt, und bei allen dergleichen Redetheilen nach den bisher in der Grammatik gelernten thestücken fragt. Bei der Redensart praeter ille unus Papirius bemerckt mann, daß praeter hier so viel sei, als praeterquam; da es sonst praeter — Papirium heißen müßte.

90ste Stunde.

30ste analytische Lektion.

Text: Titus de curia — atra cura. Nachdem die Stük übersezt worden, bleibt man bloß bei den verbis 1. Conj. und 2. Conj. stehn; und läßt von den letztern, als deleo, careo, sedeo, bloß das praef. und imperf. Ind. aët. nach dem paradigmate wiederholen.

91ste Stunde.

31ste cursorische Lektion.

Text S. 34. Ubi autem — fiant oportet. S. 35. ova cocta minutatim confecta] gekochte kleingehakte Eier. fruticibus — ita pertinaciter] sie zerren am Gesträuch, oder festen Kräutern so heftig und unablässig. inurinare] darauf schwimmen, sich darin untertauchen.

92ste Stunde.

32ste cursorische Lektion.

Text S. 35. quinam — pavo masculus. iterum rotabit] scil. caudam; im Deutschen: bald wird er wieder ein Rad schlagen.

93ste Stunde.

31ste grammatische Lektion.

S. 125. §. 14. wird durchgenommen; und besonders die 2te Anmerkung S. 126. eingeprägt.

94ste Stunde.

32ste grammatische Lektion.

Das perf., plusquamperf. und futurum aët. ind. von doceo wird beigebracht, und mit den nemlichen temporibus der ersten Conjugation verglichen.

95te Stunde.

31ste analytische Lektion.

Text: Nach Wiederholung des Stücks Titus de curia S. 53. wird noch zugesetzt Pulcherrimi — versiculi; S. 54. und sodann der Indicativus act. der hier vorkommenden verborum, deleo, video, sedeo, nach dem paradigmate flectiret. Und hier hat der Lehrer zum erstenmale Gelegenheit, seine Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß viele verba, die nach der 2ten Conjugation gehen, ein von dem paradigmate in der Endung abweichendes praeteritum haben, das man sich besonders merken müsse. Also wenn gleich von doceo kommt docui, so kommt doch von deleo, delēvi, von video, vidi, von sedeo, sedi. Es ist aber wol zu merken, daß man die gänzliche Fassung dieser Abweichungen von dem Zerlinge erst am Ende des 2ten Cursus, (nach dem 6ten Theil des Elementarwerks) verlangen kann. Ist muß es dem Lehrer genügen, bei jedem vorkommenden Falle seinen Schülern das praeteritum, das von dem paradigmate abweicht, anzugeben, und denn weiter flectiren zu lassen; als delevi, delevisti &c. deleveram, deleveras, &c.

96te Stunde.

32ste analytische Lektion.

Man liest den Text primum vocabulum — narra quod vis S. 55. übrigens wie bei der 89sten, 90sten und 95sten Stunde.

97te Stunde.

33ste cursorische Lektion.

Text S. 35. Nisi tibi — educatrice. S. 36.

numerus advenientium recognoscatur] manñ die herbeikommenden nachzälet, oder überzälet. Sed hujus — rara conditio est.] Aber dergleichen Grundstük (nämlich das just eine kleine Insel ist) kann man selten haben. possessio sonst der Besitz; h. l. das Grundstük, das man besitzt. conditio Bedingung h. l. die Gelegenheit. lingulas] Zapfen. illibatam servant integritatem] bleiben unverfert und unbeschädigt.

98ste Stunde.

34ste cursorische Lektion.

Mann wiederholt das gestrige Stük und nimmt noch S. 37. Quid ais — pavoninis excludantur dazu.

99ste Stunde.

33ste grammatische Lektion.

Von der 2ten Declination werden die paradigmata der Endung ER und US vorgenommen. S. 127. 128.

100ste Stunde.

34ste grammatische Lektion.

Der Conjunctivus des paradigmatis doceo, wird mermalen mit Zusezung des Deutschen durch alle tempora gelesen. S. 261, 263.

101ste Stunde.

33ste analytische Lektion.

Mann liest den Text antiqui poetae — moderamen concedat; und läßt die nomina filius, equus u. a. nach dem paradigm. 2. decl. flectiren.

46 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

102te Stunde.

34ste analytische Lektion.

Text: Iam Phoebum — ad currum deducit
S. 56. Bei den vorkommenden verbis 2. conj. 3. C. dissua-
dere, commovere, von denen man auch die simplicia
suadere, movere bekannt macht, wiederholt man das
ganze activum 2. conj. wie bei der 95ten Stunde ange-
geben worden.

103te Stunde.

35ste cursorische Lektion.

Text: miror autem — mira narras. S. 38.
diligentius] mit mer Genauigkeit. serum] der
Molken.

104te Stunde.

36ste cursorische Lektion.

Text: Quoto autem — omnibus. S. 39.

105te Stunde.

35ste grammatische Lektion.

Mann geht mit Wiederholung der vorigen auch die
dritte Endung der 2ten Decl. UM durch, nebst den An-
merkungen S. 129.

106te Stunde.

36ste grammatische Lektion.

Mann wiederholt das Activum des paradigmatis
doceo S. 259. sowol Indic. als Conj.

107te Stunde.

35ste analytische Lektion.

Mann liest das Stück der 102ten Stunde noch ein-
mal, und setzt noch S. 56. Currus erat — contremiscere
coepe-

coeperunt hinzu. Mann wiederholt dabei vornemlich alle Endungen der 2ten Declination, bei den vorkommenden Worten stimulus, animus, votum, lorum u. a.

108te Stunde.

36ste analytische Lektion.

Nach Lesung des Stücks Jam eum consilii — dignaberis läßt man das activum der verborum, moneo, admoneo, video, nach dem paradigmate flectiren.

109te Stunde.

37ste cursorische Lektion.

Das Stück Cassita — demessa est S. 39. 40. wird gelesen.

tempestiviores] die früher reif werden. involucres erant] waren noch nicht reife. trepiduli] ängstlich. Quam potius imus] Ei so wollen wir lieber gehn. tempori] bei rechter Zeit. contentur] i. q. cunctentur. nidum migravit] räumte das Nest.

110te Stunde.

38ste cursorische Lektion.

Das vorige Stück wird wiederholt, und S. 40. Haec fabella — Tu quoque vale dazu genommen.

111te Stunde.

37ste grammatische Lektion.

Wiederholung der ganzen 2ten Declination, und Vergleichung mit der ersten. Mann läßt nemlich paradigmata von beiden eins um andre decliniren, mensa der Tisch, coquus der Koch, mensae des Tisches, coqui des Kochs, u. s. w.

112te Stunde.

38ste grammatische Lektion.

Vom paradigm. doceo wird der Indicativus passivi durchgenommen.

113te Stunde.

37ste analytische Lektion.

Das Stük mea schedula — cape nummum wird gelesen, und die 2te Declination bei den darnach gehenden Wörtern wiederholet.

114te Stunde.

38ste analytische Lektion.

Das Stük S. 58. In mea — digesta wird gelesen. Von dem verbo debeo wird das Activum und der Indic. passivi nach dem paradigmate flectiret.

115te Stunde.

39ste cursorische Lektion.

Text: Vehementer odi S. 40. — adhaerescere videntur.

116te Stunde.

40ste cursorische Lektion.

Der Beschluß des 6. Colloquii S. 41. 42.

continuo — sonum] igt hält sie eine ganze Weile auf einem Tone aus. vibrat sonum] schlägt einen Triller. a gravi — pergit] steigt vom tiefen Tone bis zum höchsten hinauf.

117te Stunde.

39ste grammatische Lektion.

Mann fängt §. 18. S. 129. an, und läßt die S. 130. stehenden Exempel der Adjectivor. 3. terminationum mit Zusezung der deutschen Bedeutung lesen.

118te Stunde.

40ste grammatische Lektion.

Von dem paradigmate doceo wird der Coniunctivus Passivi gelesen.

119te Stunde.

39ste analytische Lektion.

Text S. 58. Ego a schedula — immunis esto. Mann läßt die vorkommenden nomina 2. decl. und die verba 2. conj. nach den paradigmatisibus flectiren.

120ste Stunde.

40ste analytische Lektion.

Text S. 59. A te igitur — nummum; wie bei der vorigen Lektion.

121ste und 122ste Stunde.

41ste und 42ste cursorische Lektion.

Das zehnte Colloquium, Pilae lusus, wird in diesen beiden Stunden durchgelesen S. 116, 118.

123ste Stunde.

41ste grammatische Lektion.

Es wird mit den Uebungen in den adiectivis trium terminationum nach S. 131. 132. fortgefaren.

124ste Stunde.

42ste grammatische Lektion.

Wiederholung des passivi der 2ten Coniugation sowohl nach dem Indicativo als Coniunctivo.

125ste Stunde.

41ste analytische Lektion.

Text S. 59. Tua autem schedula — cape num-
num S. 60.

Mann fängt nun an, Nomina 1. und 2. decl. mit
adjectivis 3. term. flectiren zu lassen. 3. E. nummus
bonus, morbus dirus, avaritia fordida, malum odiosum,
vitium pessimum; die deutschen Bedeutungen müssen im-
mer zugesetzt; auch kann bisweilen das Deutsche vor dem
lateinischen, bisweilen das lateinische vor dem Deutschen
aufgesagt werden.

126ste Stunde.

42ste analytische Lektion.

Text S. 60. In tua — accipe praemium. Nach-
dem der Text gelesen, läßt man das activum der beiden
verborum

laboro ich arbeite, praebeo ich gebe, reiche dar,
nach den paradigmatis flectiren, so daß beide in allen
Personen gegen einander gestellt werden, damit die Schü-
ler den Unterschied beider Conjugationen desto besser fassen.
Also 3. B. laboro ich arbeite, praebeo ich gebe; laboras
du arbeitest, praebes du giebst, 2c.

127ste Stunde.

43ste cursorische Lektion.

Aus der zweiten Decas wird vom ersten Colloquio
S. 119. und 121. die Stelle Salve — fiat ut mones
gelesen.

crudus stomachus] ein verdorbener Magen. capitis
gravedo] h. l. das Kopfsweh.

128ste Stunde.

44ste cursorische Lektion.

Text S. 120. Tu vide, omnes — Lavemus ac discumbamus S. 121.

leges sumtuarias] Gesetze wider den alzugroßen Aufwand bei Gastmalen.

129ste Stunde.

43ste grammatische Lektion.

Mann bringt das genus der Wörter erster Declination bei, indem man die S. 146. stehenden Exempel mit beigeetzten adjectivis decliniren läßt.

130ste Stunde.

44ste grammatische Lektion.

Eben so wird das genus der Hauptwörter zweiter Declination nach §. 20. S. 146. beigebracht, und läßt man zuörderst die S. 147. stehenden Namen der Bäume mit ihren adjectivis decliniren.

131ste Stunde.

43ste analytische Lektion.

Text S. 60. Jam ad te venio — tibi nummum Enni! S. 61.

Mann läßt zur Wiederholung der 129sten Stunde die Wörter pica garrula, poeta bonus, rostrum longum, decliniren.

132ste Stunde.

44ste analytische Lektion.

Text S. 61. Quid autem — Herculi extorquere.

Bei den verbis ornare, debellare, &c. wird die erste Conjugation, bei den verbis filere, extorquere, die zweite wiederholt.

133ste Stunde.

45ste cursorische Lektion.

Text S. 121. Heus tu puer — flavum et purpureum S. 122.

134ste Stunde.

46ste cursorische Lektion.

Text S. 122. Heus puer — diversa palato S. 123. ubi cessas] wo bleibst du denn? convivium vocalius] eine Tischgesellschaft, die lauter wird, lebhafter in Gesprächen.

135ste Stunde.

45ste grammatische Lektion.

Das genus der S. 147. lit. b) angeführten Wörter wird eingepägt, indem man die daselbst verzeichneten Wörter mit ihren Objectiven decliniren läßt.

136ste Stunde.

46ste grammatische Lektion.

Das activum und passivum der 2ten Conjugation wird so wiederholt, daß man beide gegen einander stellt, und das paradigma in folgender Ordnung aussagen läßt: Doceo ich lere, doceor ich werde gelert; doces du lereßt, doceris du wirst gelert ꝛc. So durch alle tempora Indicativi. Eben so im Coniunctivo: Facio ut doceam, facio ut docear; facio ut doceas; facio ut docearis &c.

137ste Stunde.

45ste analytische Lektion.

Text S. 61. Nisi tibi — audiam libentius. Bei der Analyse hält man sich besonders bei den Präpositionen de, in, a, ad, ex auf, fragt nach dem Casu, den sie regieren, und wiederholt ihre Bedeutungen nach S. 108. u. f.

138ste Stunde.

46ste analytische Section.

Mann wiederholt den gestrigen Text, und nimmt noch S. 62. den Absatz Tu cape — tibi nummum dazu, und läßt nun von allen nominibus 1. und 2. decl. den casum, der da steht, benennen, den nominativum und das genus, von allen verbis 1. und 2. conjug. die tempora nach einer Person, 3. E. der ersten oder 2ten sing. und der 3ten plur. angeben. Dis wird auch in allen folgenden analytischen Sectionen beobachtet.

139ste Stunde.

47ste cursorische Section.

Text S. 123. Quamquam quot — vincit improbus S. 124.

Si satis essem urbanus] h. l. wenn ichs recht artig machen könnte, wenn ich mich recht geschickt dabei nemen könnte.

140ste Stunde.

48ste cursorische Section.

Text: Amanter admones — age fiat. S. 125.

ut sum minime fastidiosus] denn ich bin eben kein Kostverächter; bin nicht erwälisch im Essen. quadrulas atque orbes] die Teller und Schüsseln.

141ste Stunde.

47ste grammatische Section.

Mann bringt die Endungen und das Hauptparadigma der 3ten Declination, nebst der Anmerkung, die Neutra betreffend, bei. S. 148.

54 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

142ste Stunde.

48ste grammatische Lektion.

Der Indicativus activi dritter Conjugation wird nach dem paradigmate S. 259. beigebracht.

143ste Stunde.

47ste analytische Lektion.

Text S. 62. Nunc autem Hirrus — dolores oriuntur S. 63.

Bei der Analyse wird wie in der 138sten Stunde verfahren.

144ste Stunde.

48ste analytische Lektion.

Der Text S. 63. Ita est — unum dabo S. 64. wird gelesen, und bei der Analyse vornemlich auf die verba 1. et 2. Conj. gesehen.

145ste Stunde.

49ste cursorische Lektion.

zerstück: S. 133. das 2te Colloquium.

sceleratus ille laterculus] der garstige (verwünschte) Backstein. Dabei muß gesagt werden, daß sonst und eigentlich sceleratus nur hübsch, lasterhaft heisse.

146ste Stunde.

50ste cursorische Lektion.

zerstück, das 3te Colloquium S. 134.

147ste Stunde.

49ste grammatische Lektion.

Die paradigmata S. 148. 149. werden declinirt, doch immer mit einem zugesetzten adjectivo, und deutscher Be-

deut

deutung: als lac album, animal foedum, caput durum, flumen profundum, calcar argenteum, &c.

148ste Stunde.

50ste grammatische Lektion.

Der Conjunctivus Activi dritter Conjugation S. 261.

149ste Stunde.

49ste analytische Lektion.

Text: Nunc autem S. 64. — contemnunt ac despiciunt S. 65.

150ste Stunde.

50ste analytische Lektion.

Text S. 65. Sed tibi — quam oratio deficeret.

In beiden Stunden wird mit der Analyse wie in der 138sten Stunde verfahren.

151ste Stunde.

51ste cursorische Lektion.

Text: das 4te Colloquium S. 135.

152ste Stunde.

52ste cursorische Lektion.

Text: das 5te Colloquium S. 136.

153ste Stunde.

51ste grammatische Lektion.

Die paradigmata S. 150. nebst den in den Anmerkungen verzeichneten nominibus werden so, wie bei der 147sten Stunde angegeben worden, decliniret.

154ste Stunde.

52ste grammatische Lection.

Der Indicativus und Coniunctivus dritter Coniugation wird wiederholt, und darauf auch der Imperat., infinit., Gerundia, Supina und Participia beigebracht. S. 263. u. f.

155ste Stunde.

51ste analytische Lection.

Sufficiat ergo — cape igitur praemium. S. 66.

Wenn das Stück gelesen ist, muß der Lehrer sich bemühen, den Inhalt den Schülern selbst deutlich zu machen, indem er ihnen zeigt, wie kein Körper als eine Kugel beständig einen zirkelrunden Schatten werfe. Er zeigt z. B. daß ein Teller, wenn man seine breite Fläche dem Lichte gegenüber stellt, zwar einen zirkelrunden Schatten wirft, nicht aber wenn man seine schmale Kante dem Lichte gegenüber hält.

156ste Stunde.

52ste analytische Lection.

Das in der vorigen Stunde gelesene Stück wird wiederholt, und denn eben so durch Fragen, wie bei der 138sten Stunde gezeigt worden, analysirt. Um davon ein für allemal angehenden Lehrern ein Beispiel zu geben, will ich die Fragen des Lehrers hier ausführlich aus einander setzen.

schedula. Nach welcher decl.? Wie heißt der Genit. sing.? wie der pluralis?

jubet. Was heißt das? Was heißt jubeo? Jubeo hat pr. iussi, sup. iustum, infinit. jubere. Nach welcher Coniugation gehts? Was heißt jubebam? was iussi? was iusseram? was jubebo?

de.

de. Was heißt diese Präposition? Was heißt *de terra*? Was regiert *de* für einen Casum? Wäre es recht gesprochen, *de tabulae* von der Tafel? Wie muß es heißen?

terra. Was für ein Casus ist das hier? Man bemerke, daß der ablativus *tērrā* ein langes A, der nominativus *tērrā* ein kurzes A hat, wie solches überall von der ersten Declination gilt.

multa. Ist dies ein Substantivum oder Adjectivum? was heißt viel im Nominativo masculini generis? wie heißt im feminino? wie im neutro?

narrare. Nach welcher Conjugation? was heißt du erzest? was: du erzestest? was: du hast erzest? was: du hattest erzest? was: du wirst erzest?

commemorasse? Ist die der Imperativus? Nein. Also der Infinitivus? Was für ein tempus des Infinitivi? Also das praeteritum Infinitivi? was ist das für eine Zeit das praeteritum, die vergangne, gegenwärtige, oder zukünftige?

Auf diese Art fährt der Lehrer fort, alle nomina und verba, die zur ersten und 2ten Decl. und Conjugation gehören, fragweise zu analysiren.

157ste Stunde.

53ste cursorische Lektion.

Das 6te Colloquium und der Anfang des siebenten S. 137. bis non sinit esse sui.

158ste Stunde.

54ste cursorische Lektion.

Text S. 138. Dic quaeso — Vale. S. 139.

159ste Stunde.

53ste grammatische Lektion.

Die paradigmata S. 151. werden durchgenommen.

Anmerk. S. 151. unten nach den Worten: *Uber jus hat juris, seze mann zu: „Eben so haben auch uris im Genitivo die Wörter Rus, Pus, Thus.“*

160ste Stunde.

54ste grammatische Lektion.

Der Indicativus passivi dritter Conjugation nach dem paradigmate lego. S. 264.

161ste Stunde.

53ste analytische Lektion.

Text S. 66. *Tu autem Publi — scelestam ac nefariam* S. 67. Wie in der 156sten Stunde.

162ste Stunde.

54ste analytische Lektion.

Text: *Ecquod — caligares* S. 67. Wie in der vorigen Stunde.

163ste Stunde.

55ste cursorische Lektion.

Das 8te Colloquium nebst dem Anfange des 9ten S. 139. 140.

164ste Stunde.

56ste cursorische Lektion.

Der Beschluß des neunten Colloquii.

165ste Stunde.

55ste grammatische Lektion.

Die paradigmata S. 184. werden durchgenommen.

166ste Stunde.

56ste grammatische Lektion.

Der Coniunctivus Passivi 3. Conj. nach dem Paradigmate S. 266.

167ste Stunde.

55ste analytische Lektion.

Text: Sed quid dicitur — receptaculum S. 68.
Mann sehe die 138ste Stunde.

168ste Stunde.

56ste analytische Lektion.

Text S. 68. Jam ad Ubbonem — oboriuntur.
Wie in der vorhergehenden Stunde.

169ste Stunde.

57ste cursorische Lektion.

Text: das 10te Colloquium bis zu den Worten
vigilia corroboratur S. 142.

170ste Stunde.

58ste cursorische Lektion.

Text S. 142. Sed dulce est — ratione perpendamus S. 143.

171ste Stunde.

57ste grammatische Lektion.

Die Paradigmata S. 185. werden decliniret.

172ste Stunde.

58ste grammatische Lektion.

Der Indic. und Conjunct. Passivi 3. conjug. wird wiederholet, und damit die übrigen modi passivi S. 268. verbunden.

173ste Stunde.

57ste analytische Lektion.

Text: Non male — enim audire S. 69.

Von dieser Stunde an nimmt der Lehrer auch alle nomina 3. decl. und alle verba 3. conj. bei der Analyse genauer mit.

3. B. depinxisti hat im praes. depingo, im infinit. depingere. Nach welcher Conjugation? wie geht das imperfectum activi? wie das imperfectum passivi? (im Ind. und Conj.) — scribo, scripsi, scriptum, scribere. Nach welcher Conjugation? Wie geht das plusquamperf. activi, und wie das plusquamperf. passivi? (im Indic. und Conj.) — Duco hat duxi, ductum, ducere. Wie geht das futurum activi? wie das futurum passivi? (im Indic. und Conj.).

Occido ich tödte hat perf. occidi, sup. occisum, inf. occidere; wie geht das praesens indic. activi? das praes. conj. act.? das praes. ind. Passivi? das praes. Conj. Passivi? u. s. w.

174ste Stunde.

58ste analytische Lektion.

Text S. 69. Romani veteres — fecit. Wie in der vorhergehenden Stunde.

175ste Stunde.

59ste cursorische Lektion.

Text S. 143. Jam illud expende — Perfarum
gaza S. 144.

176ste Stunde.

60ste cursorische Lektion.

Text S. 144. Annon vehementer — Vera prae-
dicas S. 145.

177ste Stunde.

59ste grammatische Lektion.

Die paradigmata S. 186. werden durchgegangen.

178ste Stunde.

60ste grammatische Lektion.

Der Indicativus activi der 4ten Conjugation wird
durch wiederholtes Lesen beigebracht.

179ste Stunde.

59ste analytische Lektion.

Text S. 69. audacissimum facinus — esse oporteat
S. 70. Wie in der 138sten, 156sten, 173sten Stunde.

180ste Stunde.

60ste analytische Lektion.

Text S. 70. Sed jam pergamus — tunditur.
Wie in der vorigen Stunde.

181ste Stunde.

61ste cursorische Lektion.

Text S. 145. Proinde — qui monuerim S. 146.

62 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

182ste Stunde.

62ste cursorische Lektion.

Histor. verisimil. cap. I. wird gelesen. S. 152.

183ste Stunde.

61ste grammatische Lektion.

Die paradigmata S. 187. werden decliniret.

184ste Stunde.

62ste grammatische Lektion.

Der Indicativus conjunctivi der vierten Conjugation wird beigebracht. S. 261.

185ste Stunde.

61ste analytische Lektion.

Text S. 71. wird bloß übersezt, weil die Verse etwas aufhalten.

186ste Stunde.

62ste analytische Lektion.

Der in der vorigen Stunde übersezte Text wird analysiret.

187ste Stunde.

63ste cursorische Lektion.

Text: Cap. II. und III. S. 153. 154. wird übersezt.

188ste Stunde.

64ste cursorische Lektion.

Histor. verif. cap. IV. wird übersezt.

189ste Stunde.

63ste grammatische Lektion.

Die Paradigmata S. 188. werden durchgenommen.

190ste

190ste Stunde.

64ste grammatische Lektion.

Nach einmaliger Wiederholung des activi und passivi werden die übrigen modi activi der 4ten Conjugation beigebracht. S. 263. 264.

191ste Stunde.

63ste analytische Lektion.

Der Text Huic quaestioni S. 71. — sobrius aula S. 72. wird wie in der 138sten, 156sten, 173sten Stunde durchgegangen.

192ste Stunde.

64ste analytische Lektion.

Text: Multa tribuuntur — suppositos incedunt. wird wie der in der vorhergehenden Stunde tractiret.

193ste Stunde.

65ste cursorische Lektion.

Text: Historiar. verif. cap. V. VI. wird übersezt.

194ste Stunde.

66ste cursorische Lektion.

Text: Hist. cap. VII. S. 157. bis zu den Worten ac vires sumeret morbus S. 158.

195ste Stunde.

65ste grammatische Lektion.

Mann nimmt die paradigmata durch S. 189.

64 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

196ste Stunde.

66ste grammatische Lektion.

Der Indicativus Passivi der 4ten Conjugation nach dem Paradigm. S. 264.

197ste Stunde.

65ste analytische Lektion.

Der Text S. 73. mihi tamen — impendat wird übersezt.

198ste Stunde.

66ste analytische Lektion.

Der in der vorigen Stunde gelesene Text wird analysirt.

199ste Stunde.

67ste cursorische Lektion.

Von nun an werden wöchentlich vier cursorische Stunden, und nur eine grammatische und eine analytische gehalten.

In dieser 67sten cursorischen Stunde wird das Stück S. 158. Ludovicus cum ita bis zu Ende des Kapitels S. 160. gelesen.

200, 201, 202te Stunde.

68 — 70ste cursorische Lektion.

In diesen Stunden wird Cap. VIII. S. 160. nebst dem, was etwa aus der vorigen Lektion noch übrig geblieben, übersezt.

203te Stunde.

67ste grammatische Lektion.

Der Coniunctivus passivi vierter Conjugation.

204te

204te Stunde!

67ste analytische Lection.

Text S. 73. Satis profecto — liberae sunt. Nonne? S. 75.

205 — 208te Stunde.

71 — 74ste cursorische Lection.

Mann übersezt in diesen vier Stunden Hist. verif. Cap. IX. S. 162 — 165.

209te Stunde.

68ste grammatische Lection.

Mann geht §. 24 — 26. durch. S. 239. 240.

210te Stunde.

68ste analytische Lection.

Text: Ita est. S. 75. — qui verum dixit. S. 76.

211 — 214te Stunde.

75ste — 78ste cursorische Lection.

Cap. X — XV. wird übersezt. S. 166 — 169.

215te Stunde.

69ste grammatische Lection.

Nach einmaliger Wiederholung des Ind und Conj. Passivi 4. Conjug. werden die übrigen modi beigebracht.

216te Stunde.

69ste analytische Lection.

Text: O mirum S. 76. — iterabimus. S. 78.

66 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

217 — 220ste Stunde.

79 — 82ste cursorische Lektion.

Cap. XVI — XXII. wird übersezt, S. 169 — 173.

221ste Stunde.

70ste grammatische Lektion.

Mann geht §. 27 — 29. durch, S. 241. 242.

222ste Stunde.

70ste analytische Lektion.

Text: Heri schedulae S. 78. — domo proripuit
S. 79.

223 — 226ste Stunde.

83 — 86ste cursorische Lektion.

Cap. XXIV — XXVII. S. 174 — 177. wird übersezt.

227ste Stunde.

71ste grammatische Lektion.

§. 30, a — e wird durchgenommen S. 242 — 244.

228ste Stunde.

71ste analytische Lektion.

Man liest den Text Tum re deliberata S. 79. —
imposuerat S. 80.

Fortin hält sich der Lehrer nur bei den vorkommenden
verbis 4. Conj. auf.

229 — 232ste Stunde.

87 — 90ste cursorische Lektion.

Cap. XXVIII. XXIX. wird übersezt, S. 177 — 181.

233ste

233ste Stunde.

72ste grammatische Lection.

Die Ausnamen S. 244. werden durchgenommen.

234ste Stunde.

72ste analytische Lection.

Text: Tum herus S. 80. — inventum S. 81.

235 — 238ste Stunde.

91 — 94ste cursorische Lection.

Cap. XXX — XXXII. S. 181 ff. und Fab. I. 2. S. 190. werden übersezt.

239ste Stunde.

73ste grammatische Lection.

§. 31. wird durchgenommen. S. 246.

240ste Stunde.

73ste analytische Lection.

Text S. 82 — 83. Nunc audiamus — censa fenda esse.

241 — 244ste Stunde.

95 — 98ste cursorische Lection.

Fab. 3 — 11. S. 191 — 195. werden übersezt.

245ste Stunde.

74ste grammatische Lection.

§. 32. von den adjectivis zweier und einer Endung wird durchgenommen.

246ste Stunde.

74ste analytische Lektion.

Text S. 83. Ennium — audiamus. S. 84.

247 — 250ste Stunde.

99 — 102te cursorische Lektion.

Fab. 12 — 19. werden übersezt. S. 196 — 199.

251ste Stunde.

75ste grammatische Lektion.

§. 33. von der 4ten Declination wird beigebracht.

252ste Stunde.

75ste analytische Lektion.

Text S. 84. Quoniam — sequitur Macer. S. 85.

253 — 256ste Stunde.

103 — 106te cursorische Lektion.

Fab. 20 — 28. werden übersezt. S. 200 — 204.

257ste Stunde.

76ste grammatische Lektion.

Wiederholung des §. 33. und Zusatz des §. 34.

258ste Stunde.

76ste analytische Lektion.

Text S. 85. Equidem — aenigma S. 86.

259 — 262ste Stunde.

107 — 110te cursorische Lektion.

Fab. 29 — 34. werden übersezt. S. 204 — 208.

263ste

263ste Stunde.

77ste grammatische Lektion.

§. 35. von der fünften Declination.

264ste Stunde.

77ste analytische Lektion.

Text S. 86. Non bibor — tabacum. S. 87.

265 — 268ste Stunde.

III — III4te cursorische Lektion.

Die beiden ersten Colloquia werden gelesen
S. 209 — 213.

269ste Stunde.

78ste grammatische Lektion.

Vergleichung der fünf Declinationen S. 252. 253.

270ste Stunde.

78ste analytische Lektion.

Text S. 87. Nunc te — intelligere S. 89.

271 — 274ste Stunde.

III5 — III8te cursorische Lektion.

Colloquium 3 — 5. wird gelesen S. 214. ff.

275ste Stunde.

79ste grammatische Lektion.

Die Pronomina S. 296. 297. werden durchge-
nommen.

276ste Stunde.

79ste analytische Lektion.

Text S. 89. Tu vero — praebeunt. S. 90.

70 1. Abschn. Methode des lat. Unterrichts

277 — 280ste Stunde.

119 — 122ste cursorische Lektion.

Mann liest die übrigen Colloquia S. 219 — 224.

281ste Stunde.

80ste grammatische Lektion.

Es werden die übrigen pronomina S. 298 — 300. durchgenommen.

282ste Stunde.

80ste analytische Lektion.

Text: der Anfang des neunten Colloquii S. 90. bis zu den Worten amaritudinis uti. S. 92.

283 — 300te Stunde.

Diese Stunden sind theils cursorisch, in welchen die Stücke ex historia naturali, so weit man damit kommen kann, S. 229. ff. gelesen werden, theils analytisch, in welchen man den Rest des 9ten Colloquii S. 92. ff. durchgeht.

IV.

Von den Nebenübungen zu geschwinderem Fortkommen in der Latinität, in einer dazu bestimmten Spielstunde.

Ich neme an, daß ein Lehrer zehn Scholaren habe; den Lehrer bezeichne ich durch Pr., die Schüler mögen Aulus, Balbus, Cajus, Decius, Ennius, Fabius, Gellius, Hirrus, Julius, Laelius heißen. Statt dieser Namen substituirt der Lehrer, wie sich von selbst versteht, bei der wirklichen Conversation in der Spielstunde, die wirklichen Namen seiner Schüler.

Erste

Erste Spielstunde.

Im Zimmer.

Pr. Haec est mensa. Das ist ein Tisch. Quid hoc est Aule? *A.* Mensa. *Pr.* Videsne hanc mensam, siehst du diesen Tisch? Balbe! *B.* Ja. *Pr.* Antworten Sie lateinisch video hanc mensam. *B.* Video hanc mensam. *Pr.* Quod pedes habet haec mensa? Wie viel Füße hat dieser Tisch? Cai! *C.* Vier. *Pr.* Sagen Sie quatuor. *C.* Quatuor. *Pr.* Numerata pedes mensae; zählen Sie die Füße des Tisches. *C.* Eins, zwei, drei, vier. *Pr.* Unus, duo, tres, quatuor. *C.* Unus, duo, tres, quatuor.

Anmerkung. So muß im Anfange der Lehrer beständig das Deutsche und lateinische zusammensagen, so lange bis er merkt, daß der Schüler, der gefragt wird, die lateinischen Worte versteht, wann er auch das Deutsche nicht mer hinzusetzt. Eben so muß im Anfange der Schüler die Erlaubniß und die Anweisung bekommen, auf die lateinischen Fragen deutsch zu antworten. Der Lehrer sagt ihm denn sogleich, wie die Antwort lateinisch lautet, und diese lateinische Antwort muß der Schüler nachsagen. Weil diß aber im Druck zu weitläufig ausfallen würde, ganze Gespräche so drucken zu lassen, so begnüge ich mich mit dieser Probe, und lasse forthin bloß den lateinischen Context der Gespräche drucken.

Pr. Ex qua materia confecta est haec mensa? Deci!
D. Ex ligno. *Pr.* Num igitur haec mensa est argentea?
D. Non. *Pr.* Qualis igitur? *D.* Lignea. *Pr.* Quis quaeſo fabricavit hanc mensam, Enni? *E.* Scrinarius.
Pr. Quaenam figura est hujus mensae? *E.* Rotunda.
Pr. Quid interest inter mensam rotundam et quadratam?
E. Mensa quadrata quatuor habet angulos; mensa rotunda nullos habet angulos. *Pr.* Reſte. Jam tu, Fabi, tolle hanc mensam. *F.* Faciam. *Pr.* Quid facies?

F. Tollam hanc mensam. *Pr.* Fac igitur. Age quid facis nunc? *F.* Tollo hanc mensam. *Pr.* Jam pone eam istuc ad parietem! *F.* Factum est. *Pr.* Quid, fecisti modo? *F.* Sustuli mensam, eamque posui ad parietem.

Pr. Quanam ex materia fabricata est haec sella, Gelli? *G.* Ex ligno. *Pr.* Num igitur haec sella est aurea? *G.* Non. Sed lignea. *Pr.* Quanam ex ligno? Ex querno, an ex abiegno? *G.* Ex abiegno. *Pr.* Quanam ex arbore provenit lignum abiegnum? *G.* Ex abiete. *Pr.* Quernum autem? *G.* E quercu. *Pr.* Age, admove hanc sellam illuc ad mensam. Intellexistine? *Haben Sie verstanden?* *G.* Non intellexisti. *Pr.* Das war unrecht. Non intellexi müssen sie antworten. Ich hab's nicht verstanden. *G.* Non intellexi. *Pr.* Also noch einmal: Admove hanc sellam illuc ad mensam, *Müssen Sie diesen Stuhl dort an den Tisch.* Quid iussi te facere? *G.* Iussisti me admove hanc sellam illuc ad mensam. *Pr.* Quid facies igitur? *G.* Admovebo hanc sellam illuc ad mensam. *Pr.* Fac ergo quod iussi. *G.* Facio. *Pr.* Age quid facis nunc? *G.* Admoveo hanc sellam illuc ad mensam. *Pr.* Bene. *G.* Jam factum est, quod volebas. *Pr.* Quid fecisti? *G.* Admovi hanc sellam illuc ad mensam. *Pr.* Hirre, quot pedes habet haec sella? *H.* Quatuor. *Pr.* Numera eos. *H.* Unus, duo, tres, quatuor. *Pr.* Juli, quis conficit sellas ligneas? *J.* Scriniarius. *Pr.* Quis autem eas panno vel corio vestit? *wer beichlägt sie etc.* *J.* Nescio. *Pr.* Dicam tibi. Coriarius, seu ephippiorum opifex.

Pr. Videsne hanc fenestram? *Laeli!* *L.* Video. *Pr.* Quanam ex materia fiunt fenestrae? *L.* Ex vitro. *Pr.* Quid igitur? Num lignae sunt fenestrae? *L.* Non; sed vitreae. *Pr.* At jugamenta fenestrarum ^{a)}, num eadem quoque sunt vitrea? *L.* Non; sed lignea. *Pr.* Quid? istae fenestrae num e' solido vitro elaboratae sunt, an e scitilibus lamellis? *L.* E scitilibus lamellis. *Pr.* Rotundis

a) die Fensterrahmen.

tundis an quadratis? *L.* Hae quidem sunt quadratae. *Pr.* Nonne etiam rotundae fiunt lamellae vitreae fenestrarum? *L.* Utique. *Pr.* Et hae quidem plumbo illigantur ^{b)}. Iam accede ad fenestram. Aperi valvam fenestrae ^{c)}. Scisne quid dicam? *L.* Intellego. Aperui valvam. *Pr.* Iam reclude valvam. Attende. Quid te iussi facere? *L.* Iussisti me valvam fenestrae recludere. *Pr.* Hoc igitur age. *L.* Factum est. *Pr.* Quid fecisti modo? *L.* Reclusi valvam fenestrae. *Pr.* Iam numera lamellas vitreas fenestrae. *L.* Faciam quod jubes. Una, duae, tres, quatuor, quinque, sex, septem, octo, novem, decem.

Pr. Heus tu Balbe, aperi januam. *B.* Fiet. *Pr.* Quid jam faciet Balbus, Cai?, *C.* Aperiet januam. *Pr.* Quid nunc facit? *C.* Aperit januam. *Pr.* Quid modo fecit? *C.* Aperuit januam. *Pr.* Quot valvas habet haec janua, Balbe? *B.* Unam. *Pr.* Num aliae januae plures habent valvas? *B.* Nescio. *Pr.* Scito igitur januas esse, quae duas habeant valvas, eae dicuntur bifores ^{d)}. *B.* Nonne caedem dicuntur duplices ^{e)}? *Pr.* Non. Sed hoc aliud genus est. Si per bifores januas imus, una valva potest esse clausa altera aperta; si per duplices, utraque aperienda est. Bifores januae ornatus ac dignitatis causae adhibentur; duplices autem, vel ut ea quae intus sunt, firmiter recludentur, vel ut hieme frigus melius arceatur. In duplici janua una valva deinceps post alteram ponitur. Iam tu Deci claude januam. Age quid te iussi facere? *D.* Iussisti me claudere januam. *Pr.* Num fecisti quod volui? *D.* Feci. *Pr.* Quid fecisti? *D.* Clausi januam. *Pr.* Ubi est sera januae? *D.* Hic est. *Pr.* Num est e ferro an ex orichalco? *D.* Ferrea est. *Pr.* Ubi est clavis? *D.* Illic est. *Pr.* Immitte eam in seram, et obsera januam. *D.* Faciam. *Pr.* Quid facies? *D.* Obserabo januam.

€ 5

Pr.

b) werden in Blei gelegt.

d) gebrochne Thüren.

c) den Fensterflügel.

e) doppelte Thüren.

Pr. Age igitur. *D.* Iam in eo sum. *Pr.* Quid facis nunc. *D.* Obsero januam. *Pr.* Quid fecisti? *D.* Obseravi januam. *Pr.* Iam retorque clavem et refera januam. Intellexistine? *D.* Pulchre. *Pr.* Quid tibi imperavi? *D.* Imperasti ut referarem januam. *Pr.* Quid igitur facies? *D.* Referabo. *Pr.* Bene!

Pr. Tu autem, Enni, monstra mihi cardines januae? *E.* Ibi sunt. *Pr.* Quot habet janua cardines? *E.* Duo. *Pr.* In quo autem vertuntur cardines? *E.* Vertuntur circa axem seu lingulam. *Pr.* Haec lingula num est lignea? *E.* Minime, sed ferrea. *Pr.* Ubi fixa est lingula? *E.* Fixa est in poste. *Pr.* Quot habet janua postes? *E.* Duo. *Pr.* Recte, dextrum et sinistrum. Quot autem sunt limina januae? *E.* Item duo. Superius et inferius. *Pr.* Ita est. Superum limen alio nomine appellatur supraliminare. Enumera igitur partes januae, simulque manu demonstra. *E.* Valva januae, fera, cum clave, limen inferum, supraliminare, postis dexter, postis sinister, cardo, axis cardinis. *Pr.* Quod genus hominum fabricat januas? *E.* Scriniarii. *Pr.* Quis vero fenestras facit? *E.* Faber fenestrarius *f*). *Pr.* Quis facit feras et claves. *E.* Artifex claustrarius.

Zweite Spielstunde.

Auf dem Sale.

Pr. Ubi nunc sumus? num in conclavi? *E.* Non; sed in atrio. *Pr.* Ubi sunt scalae? *E.* Iste, ad dextram. *Pr.* Quo eae ducunt? *E.* In contignationem inferiorem. *Pr.* Quot contignationes haec domus habet? *E.* Tres. *Pr.* Age, descende hac scala, et numera gradus. *E.* Faciam. *Pr.* Sed accede huc ad loricam, ne delabaris. Iam incipe numerare gradus. *E.* Unus, duo, tres, quatuor, quinque, sex, septem, octo, novem, decem, undecim, duodecim, tredecim, quatuor-

f) der Glafer.

g) Treppe.

quatuordecim, quindecim, sedecim. Sedecim gradus habet. *Pr.* Iam rursus escende. Cave ne titubes! Manu prehende loricam! Ideo enim loricatae sunt scalae, ut manu loricas comprehendere, nosque facilius sustinere possimus. Num firmi sunt gradus scalarum; an vero quidam male haerentes ^{b)}? *E.* Omnes firmi sunt. *Pr.* Haec scala satis commoda est. Habet enim certis intervallis stationes ⁱ⁾; cochlides ^{k)} autem minus commodae sunt. Intelligisne quale genus scalarum sit, quae appellantur cochlides? *E.* Non intelligo. *Pr.* Cochlides sunt scalae ejus generis, ubi gradus sursum versum circa columnam volvuntur, et quasi in cochleam eunt. Tales fere in turribus reperiuntur. Nunc vos, Fabi et Gelli, descendite hac scala. *F.* Fiet. *Pr.* Quid facietis? *F.* Descendemus. *Pr.* Quid nunc facitis? *F.* Descendimus. *Pr.* Iam consistite. Quid fecistis modo? *F.* Descendimus. *Pr.* Iam rursus ascendite., *G.* Fiet.

Pr. Hic paries num est ligneus? *G.* Non, sed caementicius. *Pr.* Quis eum struxit? *G.* Faber murarius. *Pr.* Ita est. *Pr.* Adspice hoc testum. *H.* Adspicio. Quid tum? *Pr.* Quid? num est cameratum ^{l)}? *H.* Non est. *Pr.* Quo igitur fulcro nititur? *H.* Tignis sustinetur. *Pr.* Quale tibi videtur hoc testorium ^{m)}? quam ex materia factum? *H.* Nisi fallor, e calce est et gypso. *Pr.* Haud falsus es. Quid autem de hoc solo narras? Num est tabulatum? *H.* Non; sed pavimentum. *Pr.* Quanam e materia fit pavimentum? *H.* E calce, arena, et gypso. *Pr.* Solum autem cubiculi nostri num item est e pavimento? *H.* Non; sed est tabulatum. *Pr.* Scilicet solum atriorum plerumque fit e pavimento; solum cubiculorum coassatur ⁿ⁾. Nostin' autem, ecquod genus opificum sit, qui coassent solum cubiculorum? *H.* Nonne sunt scriniarii? *Pr.* Ita est. Tu autem Juli, ubi es? *J.* En adsum. *Pr.* Huc accede. Digito monstra

b) wackicht.

i) Ruheplätze.

k) Wendeltreppen.

l) gewölbt.

m) Uebertünchung.

n) wird gedielet.

stra pavementum. Quid hoc est, quod digito monstrasti?
J. Pavimentum. *Pr.* Iam oculis specta testum. Quid est,
 quod oculis spectasti? *J.* Testum. *Pr.* Manu tange
 parietem? Age quid tetigisti manu? *J.* Parietem.
Pr. Iam accede ad januam camini. *J.* Factum est.
Pr. Aperi eam. *J.* Aperui. *Pr.* Hui quam acute stridet
 cardo. Multa rubigine obductus est. Heus tu Laeli
 descende, affer oleum. Inungemus cardinem; ne porro
 strideat. Nam stridor ferri molestus est auribus. *L.* En
 adsum, mi praeceptor. Oleum fero. *Pr.* Iam fume
 pennam anserinam; eam intinge in oleum; nunc istum
 cardinem oleo perunge probe. *L.* Perunxi? Quid me
 vis amplius? *Pr.* Istuc recte. Iam abi, et reconde
 oleum, ubi promisisti. Tu interim, Balbe, accede ad
 januam camini. *B.* Accessi. *Pr.* Aperi ostiolum prae-
 furnii ^{o)}. *B.* Aperui. *Pr.* Age, introspecte, an ibi sint
 cineres. *B.* Sunt. *Pr.* Sume rutabulum ^{p)} in manum
 ac prome cineres. *B.* Factum est. *Pr.* Iam eos scopis
 converre in hanc sportulam. *L.* Redii, mi praeceptor,
 si quid me vis. *Pr.* Num recondidisti oleum? *L.* Re-
 condidi.

Pr. Iam vos singulos ordine provocabo ad ludicrum
 certamen. Singuli eam rem, quam nominabo, sexies
 laudabitis aut vituperabitis. Ut autem videatis, qua ra-
 tione id fiat, exemplum ipse praebebo. Verbi causa,
 si quis postulet, ut sexies laudem fornacem, sic faciam.
 Primum haec fornax est nitida; deinde, haec fornax est
 satis alta; tum, est bene formata; post, haec fornax fa-
 cile calefacit cubiculum; tum, haec fornax non trans-
 mittit fumum; postremo, haec fornax lignorum parsi-
 moniae idonea est. Sin vituperare velim fornacem, sic
 agam. Primo hujus fornacis magna est deformitas; se-
 cundo haec fornax ruinam minatur; tertio multae sunt
 rimae in hac fornace, quae fumum transmittunt; quarto
 haud satis alta est; quinto nimis crassas habet tegulas;
 sexto

o) Ofenloch.

p) Ofenkrücke.

sexto non facile diffundit calorem. Iam tu Balbe fac periculum imitandi. Sexies lauda fenestram. B. Primum haec fenestra justam habet altitudinem; deinde magna est hujus fenestrae claritas; tertio lamellae hujus fenestrae e pulcherrimo vitro tactae sunt; quarto valvae hujus fenestrae apte clauduntur; quinto jugamentum hujus fenestrae solidum est ac firmum; sexto sublimentum ^{q)} hujus fenestrae satis est latum. Pr. Explevisſi officium. Tu vero Aule sexies vitupera fenestram. Excogita sex vituperia fenestrae. A. Primum in hac fenestra reprehendo nimiam latitudinem. Secundo in hac fenestra vitupero rimas inter valvas hiantes, per quas ventus potest perflare. Tertio in hac fenestra multae lamellae vitreae fractae sunt. Quarto haec fenestra multis est sordibus inquinata. Quinto — quinto — nunc vero haereo. Pr. Nonne vitium quoque est fenestrae, si lignum jugamenti pluvia computruit? A. Utique. Pr. Ergo hoc tibi quintum vituperium esto. A. Quinto igitur in hac fenestra vitupero, quod jugamentum madore computruit. Sed nunc iterum deficio. Non queo reperire sextam reprehensionem! Pr. Quid? nonne omnis fenestra habet lorica[m]? ^{r)} A. Habet. Pr. Nonne ea justam habere debet altitudinem? A. Utique. Pr. Iam intelliges, quid sexto loco in fenestra reprehendere possis. A. Intelligo. Sexto hujus fenestrae lorica nimis alta est. Pr. Iam tu Cai fac periculum parietem laudandi. Sex nobis indica laudes parietis. C. Paries est solidus. Paries est bene siccus. Paries est bene dealbatus. Paries est ad perpendicularum exstructus. Paries justam habet crassitiem. Paries est incorruptus imbre. Pr. Tu vero, Deci, sex nominibus nobis vitupera parietem! D. Dico igitur, parietem esse ruinosum. Dico parietem esse caducum. Dico eum nimis esse tenuem. Dico eum esse inaequalem. Dico eum esse madore corruptum. Denique dico eum male dealbatum esse.

Dritte

q) das Gesims, Unterschwelle.

r) Brustlene.

Dritte Spielstunde.

Auf dem Sale.

Pr. Heri vobis proposui res quasdam sexies laudandas aut vituperandas. Hodie pergemus in hoc genere exercitii. Tu igitur Fabi sex nobis dices laudes januae.

F. Janua est solida. Janua est eleganter fabricata. Janua est justae altitudinis. Janua justam habet latitudinem. Janua est bene polita. Janua bono clastro est instructa.

Pr. Tu vero Gelli sexies vituperabis januam. *G.* Janua est scabra. Janua nimis est angusta. Janua nimis humilis est. Janua est plena rimarum. Janua est arguta ac stridula. Janua est madida. *Pr.* Iam tu nobis Hirre sexies lauda seram, five clastrum januae.

H. Sera est artificiose fabricata. Sera est firma. Sera est bene polita. Sera est ornamentum januae. Sera est ex ferro probo confecta. Sera perbonum habet elaterem ^{s)}. *Pr.* Iam tu Juli seram nobis vituperabis.

J. Sera est rubigine obducta. Sera parum eleganter elaborata est. Sera parum firma est. Sera stridet, cum recluditur. Sera nimis magna est. Sera futilem habet elaterem. *Pr.* Tu vero Laeli fac periculum cardinem sex nominibus laudandi.

L. Cardio facile vertitur. Cardio est firmus. Cardio est probe clavis affixus. Cardio elegantem habet figuram. Cardio ex probo ferro factus est. Cardio est bene politus. *Pr.* Iam tu vicissim, Enni, vituperabis cardinem.

E. Cardio est stridulus. Cardinis fabrica rudis est ac dura. Cardio est rubiginosus. Cardio factus est e ferro fragili. Cardio aegre vertitur. Cardio non satis firmus est.

Pr. Iam alia via tempus falleamus. Aule, passibus metire longitudinem hujus atrii. Incipe. Numera passus.

A. Unus, duo etc. *Pr.* Quot confecisti passus? *A.* Decem. *Pr.* Decem igitur passus longum est atrium. Tu Balbe pedibus metire eandem longitudinem. Numera pedes

s) Feder.

des. *B.* Unus, duo, tres — — — quatuordecim, quindecim, sedecim, septendecim, octodecim, novendecim, viginti. *Pr.* Quot pedes longum est atrium? *B.* Viginti. *Pr.* Tu vero, Cai, palmis dimetire hujus parietis longitudinem. Age, numera palmos. *A.* Unus, duo, tres — — — viginti, viginti unus, viginti duo — — — triginta. *Pr.* Quot palmos longum reperisti parietem? *A.* Triginta. *Pr.* Heus Deci, ubi es? Accede. *D.* En, adsum. *Pr.* Cape hunc bacillum, cujus longitudo cubitalis est; ac nobis metire altitudinem parietis; ab imo ad summum. Atque ut enitè possis ad testum, escende hac scala. Iam quot cubitos altus est paries? *D.* Octo. *Pr.* Eodem modo tu, Enni, explora nobis altitudinem hujus januae. Applica bacillum. Quot cubitos alta est janua? *E.* Quinque. *Pr.* Tu, Fabi, latitudinem hujus atrii passibus metire. *E.* Factum est. *Pr.* Quot passus latum reperisti? *E.* Quinque passuum latitudinem reperi.

Vierte Spielstunde.

Im Zimmer, oder unter freiem Himmel.

Pr. Agite, discipuli, omnes una serie illic exadvorsum me consistite. Aule, jam duo passus procede. Sta ilico. Quid fecit Aulus, Balbe? *B.* Processit. *Pr.* Quid nunc agit? *B.* Stat. *Pr.* Iam rursus in locum tuum recede, Aule! Cai, quid modo fecit Aulus? *C.* Recessit in locum suum. *Pr.* Iam vos, Cai et Deci, procedite tres passus. Consistite. Quid fecerunt Cajus et Decius, Laeli. *L.* Processerunt. *Pr.* Quid autem nunc faciunt? *L.* Stant. *Pr.* Nunc vos retrocedite in locum pristinum. Laeli, quid jam fecerunt Cajus et Decius? *L.* Retrocesserunt. *Pr.* Iam attendite, quid facturus sim. Ego jam duo passus ad vos procedam. Quid igitur feci, Enni? *E.* Processisti ad nos. *Pr.* Nunc recedam in locum pristinum. Quid feci, Enni? *E.* Recessisti in locum pristinum.

num. *Pr.* Iam tu Balbe veni huc ad me. *B.* Venio.
Pr. Hic ad latus confite. *B.* Factum est. *Pr.* Iam
uterque procedemus. Quid mox agemus, Fabi? *F.* Pro-
cedetis. *Pr.* Quid nunc agimus? *F.* Proceditis
Pr. Hoc loco consistemus. Quid modo fecimus, Balbe?
B. Processistis. *Pr.* Quid nunc agimus? *B.* Statis.

Pr. Nunc de voco, Gelli! Age, hic ante nos lentis
passibus ambula. Quid agis, Gelli? *G.* Ambulo.
Pr. Perge igitur ambulare. Quid agit Gellius, Hirre?
H. Ambulat. *Pr.* Nunc tu Juli accede ad Gellium, et
una cum eo ambula. Quid agitis, Juli et Gelli? *J. G.* Am-
bulamus. *Pr.* Balbe, quid agunt Julius et Gellius?
B. Ambulant. *Pr.* Nunc ibi consistite. Quid modo
faciebatis. *J. G.* Ambulabamus. *Pr.* Quid faciebant
Julius et Gellius, Hirre? *H.* Ambulabant.

Pr. Iam nunc attendite, quid facturus sim. (*der
Lerer geht mit wankenden Schritten einher.*) Hoc est
titubare. Quid nunc ago, Balbe? *B.* Titubas. *Pr.* Re-
cte; nunc titubo. Tu Balbe accede huc ad me; et in-
cipe titubare sicut ego. Quid nunc facimus, Enni? *E.* Ti-
tubatis. *Pr.* Iam hic consistemus; vos Cai et Deci,
procedite, ac titubate sicut nos titubavimus. Quid est
quod agitis? *C. D.* Titubamus. *Pr.* Quid agunt Ca-
jus et Decius, Hirre? *H.* Titubant. *Pr.* Iam consistite.
Quid modo fecerunt hi, Fabi? *F.* Titubaverunt.
Pr. Quid fecistis, Cai et Deci? *C. D.* Titubavimus.
Pr. Ita est. Titubavistis ambo. Sed satis est titubatam;
nunc alio gestu utemur.

Pr. Iam rursus attendite. (*der Lerer geht hin und
her, so daß er mit dem ganzen Körper hin und her
schwankt und wackelt.*) Hoc est vacillare. Videtis? Nunc
vacillo. Quid est, quod ago, Gelli? *G.* Vacillas.
Pr. Ita est, vacillo. Quid modo faciebam, Deci?
D. Vacillabas. *Pr.* Recte, vacillabam. Nunc autem
alium vacillare jubeo. Heus tu Cai, prodeambula, et
vacilla. Quid nunc agis, Cai? *C.* Vacillo. *Pr.* Ita est,
vacil-

vacillas. Quid agit Cajus, Hirre? *H. Vacillat. Pr. Iam confiste. Quid modo fecisti? C. Vacillavi. Pr. Quid fecit Cajus, Aule? A. Vacillavit. Pr. Iam tu Deci, accede ad Cajum et una cum eo vacilla. Quid agunt Cajus et Decius, Iuli? J. Vacillant. Pr. Quid agitis, Cai et Deci? C. D. Vacillamus. Pr. Iam videtis, quid interfit inter vacillare et titubare. Proprie enim titubamus pedibus, vacillamus toto corpore.*

Nunc iterum attendite. (*der Lehrer fängt an mit dem Kopfe zu nicken.*) Hoc est capite nutare; videtis? Iam capite nuto. Quid est quod nunc ago, Enni? *E. Capite nutas. Pr. Iam tu quoque capite nuta. Quid agit Ennius, Fabi? F. Capite nurat. Pr. Iam uterque nutabimus. Quid nunc agimus ego et Ennius, Gelli? G. Capite nutatis. (wird mit eben den Abänderungen wie bei den vorigen fortgesetzt.)*

Pr. Iam animum advertite discipuli! (der Lehrer fängt an zu schreien Io! Io! Hei! etc.) Hoc est clamare. Nunc clamo; Io! Io! auditis? Iam clamavi. Nunc iterum clamabo. Quid feci, Aule? A. Clamavisti. Pr. Io, io, hei! Quid est quod ago, Balbe? B. Clamas. Pr. Quid modo faciebam, Cai? C. Clamabas. Pr. Ita est, clamabam. Nunc vos Enni et Fabi clamate. E. F. Io, io, hei, hei! Pr. Quid fecerunt hi, Gelli? G. Clamaverunt. Pr. Iam vos pergite clamare. E. F. Io, io, hei, hei! Pr. Quid fecistis modo? E. Clamavimus. (u. s. w. wie in den vorigen Fällen.)

Pr. Iam iterum attendite. Alium vobis gestum ostendam. (der Lehrer macht das Keuchen nach.) Hoc est anhelare. Auditis? Nunc anhelolo. Quid est quod facio, Balbe? B. Anhelas. Pr. Nunc tu idem tenta, Balbe. Quid facit Balbus? Gelli! G. Anhelat. (u. s. w. wie in den vorigen.)

Auf gleiche Weise wird suspirare, oscitare, sternutare, plorare, durchgenommen.

Fünfte Spielstunde.

Das Geberdenspiel.

Im Zimmer, oder im Freien.

Der Lehrer ruft einen von den Schülern auf, und stellt ihn den übrigen gegenüber. Er weist ihn an, die gestern vorgekommenen Geberden, eine nach der andern vorzumachen, und sie dabei in der zukünftigen, gegenwärtigen und vergangnen Zeit auszudrücken. Z. B. auf folgende Art:

Balbus. Nunc ambulabo, commilitones. Attendite. (*er geht herum*). Nunc ambulo. Videtis? (*er steht still*). An vidistis quid fecerim? Ambulavi. — Nunc titubabo. Attendite. (*er geht mit wankenden Schritten einher*). Nunc titubo. Videtis? (*er hält ein*). Num vidistis, quid fecerim? titubavi.

Eben so macht es derselbe mit den Geberden, vacillare, capite nutare, clamare, anhelare, suspirare, oscitare, sternutare, plorare.

Wenn dis geschehen, muß der nemliche die nemlichen Geberden noch einmal nach der Reihe, jedoch jede mit der nötigen Weile, wiederholen, und einer von den übrigen wird angewiesen, bei jeder Geberde, die er macht, auf ihn zuzugehn, und ihm in der zweiten Person lateinisch vorzusagen, was er für eine mache. Wenn er dis gethan, geht er zurück und fragt einen andern, welche Geberde der erste mache, oder gemacht habe, und dis muß der Gefragte lateinisch beantworten. Z. B.

Balbus. (*geht auf und ab*) *Cajus.* (*geht auf ihn zu, und sagt:*) Video quid agas; ambulas. Hoc est ambulare. (*Nun geht er zurück und fragt einen andern, z. B. den Decius*). Videsne Deci, quid agat Balbus? *D.* Video. Nempe ambulat. *Balbus.* (*steht nun still*). *Cajus.* (*geht auf ihn zu*). Vidi quid egeris; oder quod egisti. Nempe ambulasti. (*Izt geht er zurück und*

und frägt den Ennius). Vidistine Enni, quid fecerit Balbus? E. Vidi; nempe ambulavit.

Balbus. (*geht mit wankenden Schritten einher*). D. Video quid agas, Balbe. Nempe titubas. Hoc est titubare. — Videsne Enni, quid agat Balbus? E. Video, nempe titubat. Balbus. (*hält ein*). E. Vidi, quod egisti, nempe titubasti. — Num vidisti, Gelli, quid egerit Balbus? G. Vidi, nempe titubavit.

Auf gleiche Art wird es mit den übrigen Geberden, vacillare, capite nutare, clamare, anhelare, suspirare, oscitare, sternutare, plorare nach der Reihe gemacht. Wenn die Reihe durch ist, müssen sich ihrer zwei zusammen, den andern gegenüber stellen; und erst die besagten Geberden auf folgende Weise, indem sie beide die Benennungen davon sagen, vormachen.

Cajus und Decius. Attendite, condiscipuli! Nunc ambulabimus. (*Sie gehn beide auf und ab*). Videtisne quid agamus? ambulamus. Hoc est ambulare. (*Nun stehn sie still*). Vidistis? ambulavimus. Iam iterum attendite. Nunc titubabimus. Videdis? Nunc titubamus. (*Sie stehn still*). Num vidistis? Titubavimus.

Denuo attendite. Nunc vacillabimus. Videbis? Nunc vacillamus. — Vidistisne quid egerimus? Nempe vacillavimus. u. s. w. mit den übrigen.

Wenn dis geschehn, machen die nemlichen beiden eben dieselbigen Geberden zusammen der Reihe nach wieder vor, one dabei zu sprechen; von den übrigen geht einer nach dem andern auf sie zu, und wieder zurück; dabei wird gesprochen wie folget.

Cajus und Decius. (*gehn auf und ab*). A. (*geht auf sie zu*). Video quid agatis. Nempe ambulatis. Videsne Balbe, quid illi agant? B. Video. Nimirum ambulat. (*Cajus und Decius stehn still*). A. Vidi, quod egistis. Nempe ambulavistis. Vidistine Balbe, quid hi egerint? B. Vidi. Nimirum ambulaverunt.

Cajus und Decius. (gehn mit wankenden Schritten auf und ab). *B.* (geht auf sie zu). Video quid agatis. Nempe titubatis. — Videsne Enni, quid illi agant? *E.* Video. Nimirum titubant. *C. und D.* (stehn still). *B.* Vidi quod egistis. Nempe titubastis. — Vidistine quid illi egerint, Enni? *E.* Vidi; nempe titubarunt. (So mit der Geberde vacillare, capite nutare, anhelare).

Cajus und Decius. (schreien io, io, hei, hei). *F.* Audio, Cai et Deci! clamatis. — Audisne Gelli? *G.* Audio. Nimirum clamant. *C. und D.* (schweigen still). *F.* Audivi, quid egeritis. Clamavistis. Audistine Gelli, quid illi egerint? *G.* Audivi. Nempe clamaverunt.

(Auf eben die Art mit den übrigen).

Sechste Spielstunde.

Das Memorispiel.

Pr. Hodie memoriam vestram Iudicra narratione exercebo. — Mittit pater Iacobulum; jubet avenam metere; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum jubet pater baculum, Iacobulum pulsare; non vult pulsare baculus, avenam ille non metit, nec domum vult redire. — Tum ignem pater ablegat, qui baculum comburat; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit, nec domum vult redire. — Tum aquam pater ablegat, quae ignem hunc extinguat; non aqua vult extinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit, nec domum vult redire. — Tum vaccam pater ablegat, quae illam aquam bibit; non curat vacca bibere; non aqua vult extinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit, nec domum vult redire. — Tum lanionem ablegat, qui illam vaccam mactet; non vult mactare lanio; non curat vacca bibere; non aqua vult extinguere; non curat ignis

ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Lictorem pater ablegat qui lanionem caedat; non curat lictor caedere, non vult mactare lanio; non curat vacca bibere; non aqua vult extinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit, nec domum vult redire. — Tum ipse pater exit; rixatur cum lictore; et caedit lanionem; et mactat ipse vaccam! et ipse bibit aquam; et ipse extinguit ignem; et baculum comburit; Iacobulumque pulsat; domum deinde pergit.

Anm. Bei diesem Spiele, das auch der sel. Gesner zu dieser Absicht anpries (Isagog. in erud. S. 669. Tom. II. ed. Nicl.) muß der Lerer erst jeden Absatz den Schülern erklären, bis sie ihn verstehen. Als dann um die Wette ihn hersagen lassen. Wer einen Fehler dabei macht, etwas ausläßt, oder verkert sagt, bezahlt eine Marke. Dann wird der folgende Satz dazu genommen, und eben so behandelt; bis sie alle hintereinander, wie sie hier stehn, können hergesagt werden. Deutsch lautet dieses Spiel so: Der Herr schickt seinen Jakob 'naus, er soll den Hafer schneiden, der Jakob schneidet den Hafer nicht, und kömmt auch nicht zu Hause. — Da schickt der Herr den Prügel naus; er soll den Jakob prügeln; der Prügel prügelt den Jakob nicht; der Jakob schneidet den Hafer nicht, und kömmt auch nicht zu Hause. etc. etc. Wer dergleichen Spiele kindisch findet, der wolle doch bedenken, daß es Kinderspiele sein sollen, und daß es eben Spielstunde ist.

Siebente Spielstunde.

Das Spiel der Beschreibung.

Im Zimmer.

Pr. Hodie certatim describetis res in hoc hypocausto obvias. Unusquisque ejus rei, quam describendam

dam dabo, decem proprietates enarrato. Qui id non praestiterit, pignus dato. Tu Aule, describe nobis haec mensam. *A.* Haec mensa est 1. quadrata; 2. lignea; 3. habet quatuor pedes; 4. est ex ligno molli facta; 5. probe dedolata; 6. est munda; 7. facilis est portatu; 8. non est corio aut panno obducta; 9. non est pretiosa; 10. scribendo est aptissima. *Pr.* Tu Balbe describe sellam. *B.* Sella haec 1. est commoda; 2. mollis; 3. panno vestita; 4. habet pulvinum pillis differtum; 5. habet quatuor pedes; 6. est firma ac stabilis; 8. ex ligno abiegno facta; 9. habet reclinatorium satis commodum; 10. colore rubro est infecta. *Pr.* Cai, tu nobis describes speculum. *C.* Speculum hoc est 1. vitreum, 2. oblongum; 3. habet marginem deauratum; 4. purum est a maculis; 5. imagines reddit veras; 6. est modicae magnitudinis; 7. pendet a clavo, et sustinetur clavis; 8. non est nimirum pretiosum; 9. eleganter est fabricatum; 10. est fragile. *Pr.* Tu, D. c. i., describito fenestram. *D.* Fenestra est 1. pellucida, 2. habet lamellas vitreas quadratas, 3. habet altitudinem quatuor cubitorum, 4. est duo cubitos lata; 5. habet quatuor valvas, 6. habet iugamentum ligneum; 7. est a sordibus purgata; 8. est adversus ventos bene munita; 9. non transmittit pluviam; 10. habet repagula, quibus valvae clauduntur; 11. habet valvas, quae introrsum aperiuntur. *Pr.* Sequitur Ennius; is januae qualitates afferet. *E.* Ianua 1. est lignea; 2. habet duo cardines; 3. est quinque cubitos alta; 4. est duo cubitos ac dimidium lata; 5. habet duo postes; 6. habet duo limina, superum et inferum; 7. munitur fera; 8. est eleganter fabricata; 9. est rubro colore infecta; 10. facile aperitur. *Pr.* Fabius de fornace dicet. *F.* Fornax 1. ab inferiore parte ferrea est; 2. a superiore autem siglina; 3. habet ferreas laminas caelatas; 4. pulchra est figura; 5. nititur muro et duobus pedibus; 6. fumum bene continet; 7. calorem cito diffundit; 8. habet multos tubos, quibus furnus circum-

duci-

ducitur; 9. non est nimis alta; 10. non nimium spatium in cubiculo occupat. *Pr.* Gelli, tu nobis describe armarium istud. *G.* Armarium 1. est iligneum; 2. duas habet valvas; 3. intus habet multos furulos; 4. nititur quatuor pedibus; 5. habet pulchram coronam; 6. est bene polita; 7. habet feram ex orichalco; 8. instructum est duobus manubriis ex eodem metallo; 9. est admodum capax; 10. est firmum ac durabile. *Pr.* Abs te Hirre exspecto descripti nem horologii. *H.* Horologium 1. est machina; 2. indicat horas; 3. et minutas horae partes; 4. habet indicem, qui horas indicat; 5. item alium, qui minutas horae partes indicat; 6. sonitu campanae indicat singulos horae quadrantibus; 7. item integras horas praeterlapsas; 8. habet abacum, cui inscripti sunt numeri horarum; 9. est eleganti opere factum; 10. est firmum ac durabile. *Pr.* Tu autem, Iuli, describe nobis arculam scriptoriam. *I.* Arcula scriptoria continet 1. atramentarium; 2. thecam arenariam; 3. aliquot pennas scriptorias; 4. scalpellum; 5. forficem ad chartas diffecandas; 6. anulum signatorium; 7. ceram signatoriam; 8. stilum cerussatum, 9. regulam, 10. crustula signatoria. *Pr.* Superest Laelius; tu describas velim grabatum. *L.* Grabatus 1. est quieti aptissimus; 2. nititur sex pedibus; 3. est satis latus; 4. tres aut quatuor sessores capit; 5. est ex ligno iligno factus; 6. habet reclinatorium; 7. tectus est culcitis multa pluma differtis; 8. potest vicem lectuli praestare; 9. est molissimus; 10. est perquam eleganter fabricatus.

— Achte Spielftunde.

Das Spiel der Vergleichung.

Pr. Quenam similitudo intercedit inter speculum et fenestram, Aule? *A.* Utrique commune est vitrum, ex quo fabricantur. *Pr.* Quanam parte similia sunt horologium et speculum, Balbe? *B.* Utrumque saepe in-

spicimus, illud ad horam noscendam; hoc ad faciem contemplandam. *Pr.* Quenam est nota similitudinis inter speculum et januam, Cai? *C.* Et haec et illud prospectum dare potest. Speculum enim nobis ostendit ea quae ante illud posita sunt; janua vero si aperitur, facit ut ea prospiciamus, quae post januam sunt. *Pr.* Quenam similitudo, Deci, intercedit inter januam et fenestram? *D.* Utraque potest aperiri et claudi; per utramque etiam est transitus. *Pr.* Quid autem tu, Enni, simile esse censes inter horologium et januam? *E.* Utriusque motus potest rubigine impediri. *Pr.* Fabi, quid simile existimas esse inter januam et fornacem? *F.* Utraque hieme prodeit aduersus frigoris vim; fornax calorem affert; janua calorem continet in cubiculo, et frigus aëris externi defendit. *Pr.* Iam tu Gelli, dic nobis, quenam similitudo intercedat inter januam et armarium. *G.* Utrique claustrum additur, ut claudi et recludi possint. *Pr.* Tu autem, Hirre, quid narras? Quenam tibi similitudo esse videtur inter cardinem et seram? *H.* Utroque janua munitur. Nam nec absque cardine, nec absque sera claudi posset. *Pr.* Ita est. Quanam vero parte, Iuli, speculum simile est serae? *I.* Difficilis haec est quaestio. Mihi enim nihil simile habere videntur. *Pr.* Nonne utriusque usus impeditur sordibus? Speculum sordibus oppletum non reddit claras imagines. Sera sordibus oppleta aegre clauditur ac recluditur. Superest ut tibi quaestionem proponam, Laeli! Quenam similitudo intercedit inter thecam scriptoriam et scrinium? *L.* Utrumque aptum est asservandis quibusdam rebus. In theca scriptoria asservantur atramentarium, pennae scriptoriae, et id genus alia; in scrinio ipsa theca scriptoria, et multa vasa et instrumenta possunt asservari.

Ann. So oft der Schüler auf keine Ähnlichkeit kommen kann, hilft ihm der Lehrer durch annähernde Fragen auf die Spur; so bald es ihm aber bloß
am

am Ausdrücke felt, läßt sich der Lehrer die Gedanken deutsch sagen, und ergänzt den lateinischen Ausdruck, den der Schüler wiederholen muß.

Neunte Spielstunde.

Die Lotterie der Beiwörter.

Der Lehrer macht eine Anzahl kleiner Zettelchen, auf dem einen Theile derselben werden substantiva der ersten Declination, besonders solche, die bereits in den acht ersten lectionen der Hauptstunde vorgekommen, auf der andern aber adjectiva dreier Endungen geschrieben. Z. E.

Columba,	albus, a, um,
porta,	caeruleus, a, um,
aqua,	varius,
penna,	lignus,
ala,	domesticus, u. s. w.
fenestra, u. s. w.	

Von den substantivis kömmt auf jeden Zettel nur eines; die adjectiva werden aber auf Einen Zettel zusammen geschrieben; und jeder Schüler bekömmt eine Copie davon. Die substantiva werden durcheinander geworfen; und jeder Schüler, einer nach dem andern, zieht einen Zettel davon heraus, so lange bis sie alle vertheilet sind. Nun geht das Spiel an. Der erste Schüler wirft einen von den Zetteln, worauf substantiva, auf den Tisch, und verbindet damit ein adjectivum, welches er im gehörigen genere und casu setzen, auch in der Wahl auf einen schicklichen Verstand sehen muß. Z. B. er spielt den Zettel, worauf columba steht, aus; und sagt: Affero columbam. Columba est alba. Hier hätte er eine Marke bezahlen müssen, wenn er gesagt hätte: Affero columbam; colum-

ba est reticulara, weil dis keinen Sinn gibt. Er muß aber auch eine Marke bezahlen, wenn er sagt: Affero columbam. Columba est albus. u. s. w. Jedem Schüler werden vor Anfange des Spiels eine gleiche Anzahl Marken ausgetheilt. Wer einen Fehler macht, zalt eine Marke zum gemeinen Einsaze. Wer keinen Fehler macht, nimmt eine Marke aus dem gemeinen Einsaze. Wenn ein Schüler den Fehler eines andern sogleich zu verbessern weiß, zalt jener die Marke gleich an diesen, und nicht in den gemeinen Einsaz. Der Lehrer kann nach Gutbefinden, wenn um Marken gespielt wird, statt derselben Kleinigkeiten, die nutzbar sind, als Mandeln, Nüsse, Stecknadeln u. s. w. setzen. Doch muß dis nicht immer geschehn; und müssen die Scholaren oft blos mit der Ere zufrieden sein, die meresten Marken gewonnen zu haben.

Zehnte Spielstunde.

Das Personenspiel.

Der Lehrer vertheilt seine Scholaren so, daß einer die erste, ein anderer die zweite, ein dritter die dritte Person machen muß. Der erste sagt ein verbum 1. Conjug. wovon der Lehrer eine Liste, nebst den Bedeutungen, herumgegeben, in der ersten Person; ein anderer thut eine Frage an ihn, die sich auf seine Aussage bezieht, folglich in der 2ten Person. Ein dritter referirt davon in der 3ten Person.

3. E. die Liste der verborum sei diese:

amo ich liebe	meo ich gehe
lavo ich wasche	remeo ich gehe zurück
habito ich wone	volo ich fliege.
delecto ich belustige.	evolo ich fliege auf.

- A. Amo. B. Quid amas? A. Amo columbas.
 C. Aulus noster amat columbas.
 B. Lavo. C. Quid lavas? B. Lavo mensam.
 D. Balbus noster lavat mensam.
 C. Habito. D. Ubi habitas? C. In culina.
 E. Cajus noster habitat in culina.
 D. Meo. E. Quorsum meas? D. Meo in agrum.
 F. Decius noster meat in agrum.

II. s. w.

So auch im plurali.

- A. Ego et frater meus amamus. B. Quid amatis?
 A. Amamus columbas. C. Aulus et frater amant columbas.
 B. Ego et Aulus lavamus. C. Quid lavatis?
 B. Lavamus mensam. D. Balbus et Aulus lavant mensam.

Wenn das Spiel auf das imperfectum angewendet wird, muß es mit einem schicklichen adverbio temporis verknüpft, und das praesens auch daneben ausgedrückt werden.

A. Olim amabam. B. Quid amabas? A. Olim amabam columbas, nunc amo gallinas. C. Aulus olim amabat columbas, nunc amat gallinas.

B. Heri meabam. C. Quorsum meabas? B. Heri meabam in hortum, hodie meo in agrum. C. Balbus heri meabat in hortum, hodie meat in agrum.

Und auf gleiche Weise im plurali.

Elfte Spielstunde.

Das Spiel der Umendungen, oder das Declinirspiel.

Im Zimmer.

Der Lehrer gibt einen Zettel herum, worauf verschiedene Hauptwörter der 1. Decl., die sinnliche Gegenstände

de

de bezeichnen, stehn. Z. E. Columba, alauda, janua, clava, fenestra, mensa, tabula u. a. m. Die Schüler sitzen in einem Kreise. Der erste benennt eine Sache (im Nominativo). Der andre nennt von derselben (im Genitivo gesetzt) irgend eine Eigenschaft. Der dritte gibt derselben etwas, eignet ihr etwas zu; so daß sie im Dativo zu stehn kommt. Der vierte sagt, wie er sie behandle; wodurch das Nomen im Accusativo zu stehn kommt. Der fünfte redet sie an, im Vocativo. Der sechste sagt etwas von ihr, (im Ablativo) oder verbindet sie mit irgend einer den Ablativum regierenden Präposition. Der Lehrer kann einigemal, ehe das Spiel selbst angeht, ein Muster davon geben. Nachher wird das Spiel folgendermaßen gespielt.

A. Haec est columba. B. Rostrum columbae est longum. C. Ego columbae dabo hordeum. D. Hodie mater nostra affat columbam. E. O columba, quam es munda! F. In columba laudatur munditia.

B. Haec est alauda. C. Vox alaudae est amoena. C. Alaudae insidiatur accipiter. D. Alaudam libenter audio. E. O alauda, quam suaviter cantas! F. Cum alauda comparo lusciniam.

C. Janua est lignea. D. Januae claustrum est ferreum. E. Januae affigam manubrium. F. Januam fabricavit scrinarius. G. O janua, quam nitida es! H. A janua stat frater meus.

U. s. w.

Zwölfte Spielstunde.

Das Declinirspiel wird auf den pluralem angewendet. Z. B.

A. Hic sunt columbae. B. Rostra columbarum sunt longa. C. Nos columbis dabimus hordeum. D.

D. Hodie mater nostra affat columbas. *E.* O columbae, quam estis mundae! *F.* In columbis laudatur munditia.

Ann. Bei diesem Spiele sagt der Lehrer im Anfange die deutschen Formeln vor, so daß sie der Schüler bloß lateinisch zu übersezen braucht; und damit fährt er auch bei den folgenden Wiederholungen dieses Spiels so lange fort, bis er merkt, daß die Schüler selbst solche Formeln zu machen geschickt sind. Um diesem Spiel mer Lebhaftigkeit zu geben, muß jeder Schüler, der bei seiner Formel einen Fehler macht, hinter den Stuhl treten; und so lange da stehn bleiben, bis ein anderer einen Fehler macht, der ihn dann ablöset.

Dreizehnte Spielftunde.

Das Spiel der Unterscheidung.

Pr. Quid interest inter columbam et gallinam?
A. Gallina raro volat, nec alte potest evolare; columba saepe volat, et satis alte. *Pr.* Quid interest inter alam columbae et rostrum? *B.* Rostrum vorat columba; alis autem volat. Rostrum corneum est; ala constat e pen- nis et plumis. *Pr.* Quid interest inter pennam et plu- mam? *C.* Pennae sunt longiores et dariores; plumae breviores et molliores; pennae ad volatum datae sunt avibus; pluma corpus tegitur adversus frigus et pluviam. *Pr.* Quid interest inter columbam domesticam et agre- stem? *D.* Domestica domi pascitur; agrestis in agrum evolat. *Pr.* Quid interest inter januam et fenestram? *E.* Janua propterea fabricatur, ut possimus cubicula con- cludere, simul autem, si velimus, intrare et exire. Fene- stra ideo fabricatur, ut possimus lucem intrmittere, et prospicere in plateam, vel in agrum, vel in complu- vium. Janua igitur est lignea; fenestra vero vitrea.

Pr.

Pr. Quid interest inter portam et januam? *F.* Porta major est; janua minor; porta est urbium, vel totarum aedium; eaque ita ampla, ut vehicula intrare possint; janua tantum hominibus inservit intro euntibus, vel exeuntibus. *Pr.* Quid interest inter mensam et abacum? *G.* Mensa ideo comparatur, ut ei assideamus, et quae volumus de manibus deponere, in ea reponamus; abaco vero non assidemus, sed tantum vasa, v. c. pocula, scutellas, in eo reponimus. *Pr.* Quid interest inter ferinimum et abacum? *H.* Scrinium valvas habet, quibus claudi potest; abacus non item. *Pr.* Quid interest inter solum cubiculi et tectum? *I.* Solum appellatur tabulatum, cui pedibus insistimus; Tectum vero capiti imminet, et desuper cubiculum tegit. *Pr.* Quid interest inter ovum et pullum? *L.* Ovum inanime est; pullus vero vivit. Pullus ex ovo nascitur; ovum parit gallina.

Vierzehnte Spielstunde.

Das Handwerkerspiel.

A. Quis pulsat ostium? *L.* Opifex viaticum petens. *A.* Qualis es opifex? *B.* Sartor sum. *A.* Quid igitur fabricas? *B.* Facio vestimenta. *A.* Quaenam habes officii instrumenta? *B.* Acus, forfices, mensuram. *A.* Unde venis? *B.* Ex officina mea. *A.* Accipe viaticum. *B.* Gratias ago. — *B.* Quis pulsat ostium? *D.* Opifex viaticum petens. *C.* Qualis es opifex? *D.* Sutor sum. *C.* Quid fabricas? *D.* Conficio calceos, sandalia, ocreas. *C.* Quaenam sunt tibi officii instrumenta? *D.* Forceps, scalpellum, subula. *C.* Unde venis? *D.* E futrina. *C.* Accipe viaticum etc. — *E.* Quis pulsat ostium? *F.* Opifex viaticum petens. *E.* Qualis es opifex? *F.* Pistor. *E.* Quid negotii geris? *F.* Coquo panes. *E.* Quaenam habes officii instrumenta? *F.* Mactram et palam pistoriam. *E.* Unde venis? *F.* Ex officina pistoris. *E.* Accipe etc.

G. Quis

G. Quis pulsat ostium? *H.* Opifex viaticum petens. *G.* Qualis es opifex? *H.* Coriarius. *G.* Quid negotii geris? *H.* Coria perficio. *G.* Quaenam habes opificii instrumenta? *H.* Radulam, cultrum rasorium, excutiam. *G.* Unde venis? *H.* E coriaria. *G.* Accipe etc.

I. Quis pulsat etc. *L.* Opifex etc. *I.* Qualis etc. *L.* Pileorum confector. *I.* Quid negotii geris? *L.* Pileos conficio. *I.* Quaenam sunt tibi opificii instrumenta? *L.* Acus, excutia, prelum. *I.* Unde venis? *L.* Ex officina magistri.

Anm. Auf diese Art können merere Handwerke zum Grunde gelegt, auch die Rollen, die bereits da gewesen, wieder an andre vertheilet werden.

Sunfzehnte Spielftunde.

Das Richterspiel.

Bei diesem Spiele ist einer von den Schülern Richter, einer Kläger, einer Beklagter, einer Gerichtsdiener, ein Par andre Zeugen. Hat ein Lehrer nur zwei Schüler, so muß das Spiel kürzer eingerichtet, einer von den Schülern muß den Kläger, der andre den Beklagten, der Lehrer aber selbst den Richter vorstellen.

Iudex, Petitor, Reus, oder is unde petitur, Apparitor, Testes.

P. Salve, iudex gravissime. *I.* Salve, die quis sis, et quid velis? *P.* Ego sum Aulus, pistor. Litem itendo Balbo tonsori. Is mihi summam quinque thalerorum debet, pro panibus emtis. Non possum eum adducere, ut solvat. Peto igitur, ut ab eo debitum exigas. *I.* Diem igitur vobis dico decimum hujus mensis, quo die jubeo te praesto esse hora decima. *P.* Fiet. *I.* Heus, apparitor, adesdum. Abi ad Balbum tonsorem, eique nuntia, actionem debiti adversus num intendisse Aulum

Aulum pistorem: Voca cum in jus ante diem X. hujus mensis hora X. *A.* Abeo. — Heus Balbe, praetor te in jus vocat. *R.* Cur? *A.* Quia tibi Aulus pistor actionem debiti intendit. *R.* Quem diem dixit praetor? *A.* Diem X. hujus mensis hor. X. *R.* Obibo vadi-
monium.

I. Heus, apparitor, intro voca Aulum petitem et Balbum unde petitur. *A.* Aule et Balbe, praetor vos introire jubet. *I.* Aisne, tu Aule, Balbum tibi quinque thaleros debere? *P.* Ajo. *I.* Quo nomine? *P.* Pro panibus emtis. *I.* Quid ais Balbe? Num fateris te hanc pecuniam Aulo debere? *R.* Fateor. *I.* Num habes quod excipias? *R.* Non habeo. *I.* Itaque edico, ut ei hos quinque thaleros ante proximi mensis Calendas numeres, quod nisi feceris, pignora abs te capientur.

Aliter.

P. Salve, iudex gravissime. *I.* Qui vocaris? *P.* Cajus; cerdo sum. *I.* Quid vis? *P.* Litem intendo Decio mercatori. *I.* Quam ob causam? *P.* Ante hos quindecim menses, cum peregre abirem, deposui apud eum viginti thaleros. Nunc reddere non vult depositum; ait se nihil accepisse. *I.* Diem igitur dico XX. Iulii, quo die causam apud me agetis. *P.* Praestituro die praesto ero. Vale. *I.* Heus, apparitor, adesdam! Abi ad Decium mercatorem, eique meo nomine denuntia, ante diem XX. Iul. causam ei apud me dicendam esse. Cajus enim, cerdo, ex actione depositi eum postulavit. Itaque eum in jus voca. *A.* Fiet. — Heus! heus! nemone huc prodit? *R.* Quis homo hic clamat? *A.* Decius mercator estne domi? *D.* Ego ipse sum. Quid Affers? *A.* Praetor tibi diem dicit XX. Iulii, quo die causa tibi dicenda erit, *R.* Cur? *A.* Cajus cerdo tibi litem intendit ex actione depositi. Itaque dicto die adesto ad causam dicendam. *R.* Adero.

A. Iudex gravissime, adest petitor Cajus, cum testibus; adest etiam mercator Decius, unde petitur. *I.* Iube Cajum et Decium introire. *A.* Cai et Deci, praetor vos jubet introire. *I.* Tu, Cai, narra causam. *C.* Ante quindecim menses, cum peregre abirem, viginti thaleros deposui apud hunc mercatorem Decium. *I.* Tu, Deci, quid ais? Num fateris te accepisse depositum? *D.* Neque recordor; neque puto id verum esse. *I.* Nonne accepisti syngrapham a Decio, Cai? *P.* Accepi quidem, sed perdidit. *I.* Quibus igitur argumentis petitionem tuam confirmabis? *P.* Duo testes adduxi, viros probos et honestos, qui rem ita, ut dixi, gestam esse testabuntur. *I.* Qui sunt hi? *P.* Ennius scriniarius, et Fabius, faber ferrarius. *I.* Itaque vos tantisper secedite, donec hi testimonium apud me dixerint. — Heus, apparitor, primum intro voca Ennium, quem testem advocavit Cajus. *A.* Enni, praetor te jubet introire. *Testis.* Salve praetor. *I.* Age, bone vir, qui vocaris? *T.* Ennius. *I.* Quot annos natus es? *T.* Quadraginta. *I.* Quod tibi est vitae genus? *T.* Scriniarius sum. *I.* Ex animi tui sententia, nostine Cajum cerdonem? *T.* Novi tanquam te. *I.* An meministi eum deposuisse pecuniam apud Decium mercatorem? *T.* Bene memini. *I.* Quando id factum esse dicis? *T.* Ante hos quindecim menses. *I.* Quid? an ipse vidisti Cajum pecuniam deponere? *T.* Ipse hisce oculis vidi. *I.* Quid tibi tum erat negotii apud Decium? *T.* Pannum emere volebam. *I.* Nostine summam pecuniae depositae? *T.* Cajus dicebat viginti thaleros esse. *I.* Numeravitne Decio pecuniam, an obsignatam tradidit? *T.* Obsignatam tradidit in manus. *I.* Num Decius Cajo syngrapham dedit depositi causa? *T.* Hoc non recordor. *I.* Secede igitur, ut alterum testem audiam. Apparitor, jube alterum testem introire. *A.* Fiet.

I. Heus, bone vir, accede. Qui vocaris? *T.* Fabius. *I.* Quot annos natus es? *T.* Triginta sex.

I. Unde victum tibi paras? *T.* Faber ferrarius sum.
I. Ex animi tui sententia, tu nosti Cajum cerdonem?
T. Novi. *I.* An meministi eum pecuniam deposuisse
 apud Decium mercatorem? *T.* Memini. *I.* Quonam
 tempore? *T.* Mense Februario superioris anni. Prae-
 terlapsi sunt inde menses quindecim. *I.* Num ipse vi-
 didisti Cajum pecuniam apud Decium deponere? *T.* Vidi.
I. Numeravitne pecuniam, an obsignatam tradidit?
T. Obsignatam tradidit. *I.* Num etiam summam pecu-
 niae recordaris? *T.* Recordor. Cajus enim dicebat
 viginti thaleros esse. *I.* Num syngrapham accepit a De-
 cio? *T.* Accepta pecunia scripsit Decius nescio quid,
 scriptum Cajo dedit; an syngrapha fuerit, non possum
 dicere. *I.* Ilicet, actum est. — Iam tu apparitor revo-
 ca petitorum et reum. *A.* Cai et Deci, introite.

I. Duobus testibus convictus es Deci, te accepisse
 a Decio depositum viginti thalerorum. Num postulas,
 ut ii coram te testimonium iterum dicant? *R.* Non po-
 stulo. *I.* Num habes praeterea, quod excipias? *R.* Non
 habeo. *I.* Itaque tuum est, depositum reddere. *R.* Red-
 dam, etsi bona fide dixi, me plane hanc pecuniam apud
 me depositam non recordari.

Ann. Ehe dieses Spiel in Gang gebracht werden
 kann, muß darinn der Lehrer den Schülern öfters
 vorgehn, und ihnen überall einhelfen; auch nachher,
 wenn sie die Form gefaßt haben, ihnen den lateini-
 schen Ausdruck angeben, und die Fehler wider die
 Grammatik sogleich verbessern.

Sechzehnte Spielstunde.

Das Zählenspiel.

Die Schüler setzen sich in einen Kreis. Sie fangen
 an zu zählen, so daß der erste unus, der zweite duo
 sagt 2c. Dabei gibt der Lehrer auf, daß derjenige, an dem
 eine

eine Zahl, in welcher eine gewisse Ziffer z. B. die 7 vorkömmt, indem er sie ausspricht, zugleich von seinem Stule aufstehn muß. Wer in solchem Falle sitzen bleibt, muß ein Pfand geben. *3. E.*

A. Unus. B. Duo. C. Tres. D. Quatuor. E. Quinque. F. Sex. A. Septem. (steht auf) B. Octo. C. Novem. D. Decem. E. Undecim. F. Duodecim. A. Tredecim. B. Quatuordecim. C. Sedecim. D. Septendecim; (wenn D. hier aufzustehn vergißt, gibt er ein Pfand). E. Octodecim, u. s. w.

Hiebei lernen nicht nur die Scholaren das Zählen, sondern, wenn es geschwind geht, unterhält sie auch das Spiel, wegen der oft zu gebenden Pfänder, bei guter Laune. Merkt der Lehrer, daß sie auf die Zahl 7 ser Acht geben, und wenig Pfänder mer einkommen, so kann er eine andre Ziffer aufgeben, bei welcher derjenige, in dessen Zahl sie vorkömmt, aufstehn muß.

Siebzehnte Spielstunde.

Das Logirspiel.

Dieses Spiel, das oft in Gesellschaft von Erwachsenen zum Zeitvertreibe mit Vergnügen gespielt wird, kann zugleich für Kinder zur Wiederholung und Erlernung vieler lateinischen Wörter nützlich werden.

Die Schüler setzen sich in einen Kreis; jeder sagt seinem Nachbar zur Rechten ins Ohr, daß er ihm etwas schenke; z. E. *do no tibi columbam; do no tibi clavem &c.* und läßt sich von seinem Nachbar zur Linken mit der Anfrage *ubi reponam?* heimlich eine Sache sagen, wo das Geschenke logiren oder aufgehoben werden könne. Daher entstehn denn oft ser lächerliche Combinationen, die den Spielenden viel Vergnügen machen. Denn, wenn nun

jeder seinem Nachbar zur Rechten etwas geschenkt hat, z. B. speculum, pediculum, gallinam &c., und sich von seinem Nachbar zur Linken hat sagen lassen, wo es logiren soll, z. B. in patina, in artocreate, in capillamento &c.; so muß jeder nach der Reihe laut aussagen, was er geschenkt bekommen, und wo es logire. Wenn ein Schüler sich auf nichts besinnen kann, was er schenken solle, oder wo er es solle logiren lassen, muß er die Freiheit haben, sich deshalb bei dem Lehrer Rats zu erholen. Hier sind einige Exempel solcher Spiele, vorausgesetzt, daß das heimliche Fragen zur Rechten und zur Linken schon vorausgegangen.

A. Accepi speculum vitreum, idque repositum est in patina. *B.* Donatus sum pediculo, isque situs est in artocreate. *C.* Ego dono accepi gallinam, eaque cubat in capillamento. *D.* Mihi donatum est atramentarium, idque repositum est in poculo. *E.* Mihi donatus est mus, isque latitat in marsupio. *F.* Ego accepi scalpellum, isque repositus est in calceo. *G.* Ego accepi butyrum, idque repositum est in fornace. *H.* Mihi donatus est filix, isque abditus est in ventriculo. *I.* Ego accepi vulpem, eaque cubet in gallinario. *L.* Mihi donatum est armillare, idque repositum est in culina.

A. Ego donatus sum ovo, idque repositum est in nuce. *B.* Mihi donatum est saccharum, idque repositum est in puteo. *C.* Mihi donatus est caseus, isque repositus est in ocrea. *D.* Mihi dono datus est riscus (*ein Coffer*) isque repositus est in stabulo. *E.* Ego accepi felem, eaque latet in muscipula. *F.* Mihi donata est rota, eaque affixa est veru. *G.* Ego accepi caudam murionam, eaque reposita est in theca scriptoria. *H.* Mihi donata est musca, eaque latet in naribus. *I.* Ego donatus sum flabello, idque situm est in furno. *L.* Ego accepi culicem, isque diversorium cepit in aure.

Achtzehnte Spielstunde.

Das Commandirspiel.

Praeceptor. Adeste discipuli et imperata facite. Tu Aule ambula. Quid agis? *A.* Ambulo. *Pr.* Balbe, quid agit Aulus? *B.* Ambulat. *Pr.* Iam vos, Cai et Deci, ambulate. Quid agitis? *C. D.* Ambulamus. *Pr.* Aule, quid agunt hi? *A.* Ambulant. *Pr.* Balbe, quid egit Aulus? *B.* Ambulavit. *Pr.* Quid egerunt Cajus et Decius? *B.* Ambulaverunt.

Pr. Iam tu Enni salta! Quid agis? *E.* Salto. *Pr.* Fabi, quid agit Ennius? *F.* Saltat. *Pr.* Iam vos Iuli et Laeli saltate. Quid agitis? *I. L.* Saltamus. *Pr.* Aule, quid egit Ennius? *A.* Saltavit. *Pr.* Balbe, quid egerunt Iulius et Laelius? *B.* Saltaverunt.

Auf diese Art und mit ähnlichen Veränderungen gibt der Lehrer mehrere Commando auf, z. B. currere, tollere crus dextrum, sinistram ostendere palmam, levare manum, ostendere pollicem, indicem &c. salire, rotare brachium.

Neunzehnte Spielstunde.

Das Spiel der Antithesen.

A. Cajus est prudens. *B.* Imo mihi videtur esse imprudens. *C.* Hoc vinum est novum. *D.* Mihi videtur esse vetus. *E.* Tu es homo doctus. *F.* Nimis benigne judicas, ego sum indoctus. *G.* Pirum est dulce. *H.* Imo est austerum. *I.* Uva est dulcis. *L.* Imo est acerba. *A.* Haec amygdala est dulcis. *B.* Imo est amara. *C.* Tua vox est grata. *D.* Imo est ingrata. *E.* Nasus tuus est obtusus. *F.* Erras; est potius acutus.

Die Regeln dieses Spiels sind: 1) daß derjenige, der die These sagt, nicht einen Satz aussagen darf, dem eine offenbare Ungereimtheit nicht zu widersprechen ist;

3. E. der Satz darf nicht gebraucht werden: *Circulus est rotundus*, weil diesem eine Ungereimtheit nicht widersprochen werden kann. Sagt also jemand einen solchen Satz, so bezahlt er eine Marke. 2) Derjenige, der die Antithesis vorträgt, muß niemals die Partikel *non* brauchen; 3. E. dem Satze *Cajus est prudens* darf er nicht entgegensetzen *Cajus non est prudens*, sondern *Cajus est imprudens*; und so in den übrigen Fällen. Wer es hierinn versieht, bezahlt auch eine Marke.

Zwanzigste Spielstunde.

Das Declinirspiel.

Der Lehrer gibt ein *nomen substantivum* an, das einen sichtbaren Gegenstand andeutet, und nach der ersten Declination geht. Nun muß der erste Schüler eine Formel mit dem Nominativo sagen, der andre mit dem Genitivo u. s. f. auf folgende Art.

A. *Hic est columba.* B. *Color columbae est albus.* C. *Columbae aptum est columbarium.* D. *Columbam hordeo pascō.* E. *O columba, quam es munda.* — F. *In columba inest munditia.* G. *Hic sunt columbae.* H. *Color columbarum est albus.* I. *Columbis apta sunt columbaria.* L. *Columbas pascō hordeo.* A. *O columbae, quam estis mundae!* B. *In columbis inest munditia.*

C. *Hic est penna.* D. *Color pennae est albus.* E. *Pennae aptum est atramentum.* F. *Pennam volo scindere.* G. *O penna, quam es dura!* H. *In penna inest atramentum.* u. s. w.

Wer den Casum des aufgegebenen Substantivi in der Formel unrichtig setzt, bezahlt eine Marke.

Ein und zwanzigste Spielstunde.

Das KaufmannsSpiel.

A. Ego vendo. B. Quid vendis? A. Capillos.
B. Cujus generis? A. Caprinos. B. Albos an nigros?

A. Albos. B. Ego vero capillos caprinos albos non emo.

C. Ego vendo. D. Quid vendis? C. Ova.

D. Cujus generis? C. Gallinacea. D. Vetera, an re-

centia? C. Vetera. D. Ego vero ova gallinacea vetera

non emo.

E. Ego vendo. F. Quid vendis. E. Pennas.

F. Cujus generis? E. Anserinas. F. Duras, an molles?

E. Molles. F. Ego vero pennas anserinas molles

non emo.

G. Ego vendo. H. Quid vendis? G. Patinas.

H. Cujus generis? G. Stanneas. H. Rotundas an

oblongas? G. Oblongas. H. Ego vero patinas stan-

neas oblongas non emo.

Und so wird dieß Spiel fortgesetzt, so lange die Spielstunde dauert. Der Lehrer muß sich dazu vorbereiten, daß er jedem Schüler, wenn er sich etwa nicht gleich auf etwas besinnen kann, was er verkaufen wolle, oder die Ware nicht lateinisch nennen kann, ausbelfen könne.

22ste bis 42ste Spielstunde.

Die Spiele der ersten 21 Spielstunden werden in den folgenden 21, von der 22sten bis 42sten, mit Veränderungen, wie es die Art des Spiels mit sich bringt, wiederholet.

43ste Spielstunde.

A. Peto. B. Quid petis? A. Ut me ames.

C. Quid petit Aulus? B. Ut se amem. D. Quid pe-

tit Aulus a Balbo? C. Aulus petit a Balbo, ut illum

amet.

A. et *B.* Petimus. *C.* et *D.* Quid petitis?
A. et *B.* Ut nos ametis. *E.* Quid petunt Aulus et Balbus?
C. et *D.* Ut illos amemus. *F.* Quid petunt Aulus et Balbus a Cajo et Decio? *E.* Ut illos ament.

A. Petebam. *B.* Quid petebas? *A.* Ut me amares.
C. Quid petebat Aulus? *B.* Ut se amarem.
D. Quid petebat Aulus a Balbo? *C.* Aulus petebat a Balbo ut illum amaret.

A. et *B.* Petebamus. *C.* Quid petebatis? *A.* et *B.* Ut nos amaretis.
E. Quid petebant Aulus et Balbus? *C.* et *D.* Ut illos amaremus.
F. Quid petebant Aulus et Balbus a Cajo et Decio? *E.* Ut illos amarent.

A. Rogo te. *B.* Quid rogas? *A.* Rogo ut mihi pennam des.
C. Quid rogat Aulus? *B.* Rogat, ut sibi pennam dem.
D. Quid Aulus Balbum rogat? *C.* Rogat, ut sibi pennam det.

A. et *B.* Rogamus. *C.* et *D.* Quid rogatis? *A.* et *B.* Rogamus, ut nobis pennas petis.
E. Quid rogant Aulus et Balbus? *C.* et *D.* Ut iis pennas demus.
F. Quid rogant Aulus et Balbus Cajum et Decium? *E.* Rogant, ut sibi pennas dent.

A. et *B.* Rogabamus. *C.* et *D.* Quid rogabatis?
A. et *B.* Rogabamus, ut nobis pennas daretis? *E.* Quid rogabant Aulus et Balbus?
C. et *D.* Rogabant, ut iis pennas daremus. *F.* Quid rogabant Aulus et Balbus Cajum et Decium?
E. Rogabant, ut sibi pennas darent.

Der Lehrer gibt bei diesem Spiele die Sachen, warum gebeten werden soll, an die Hand, und läßt die Veränderungen auch durch die übrigen tempora indicativi machen; z. B. rogavi te, ut me amares; rogaveram te, ut me amares; rogabo te, ut me ames; wobei er aufmerksam die Fehler corrigiret, und z. B. nicht leidet, daß einer unrichtig sage rogabam te, ut me ames, für amares; oder rogabo te, ut me amares, für ames.

44ste Spielstunde.

Pr. Qui vocatur hoc? *A.* Penna. *Pr.* Cujus avis est haec penna? *B.* Anseris. *Pr.* Cuinam rei prodest penna? *C.* Prodest scribendo. *Pr.* Quem colorem habet penna? *D.* Habet colorem album. *Pr.* Quonam in membro anseris infedit haec penna? *E.* In ala.

Pr. Qui vocantur haec? *A.* Penna. *Pr.* Quorum avium sunt hae pennae? *B.* Anserum. *Pr.* Cui rei profunt pennae? *C.* Profunt scribendo. *Pr.* Quem colorem habent pennae? *D.* Habent colorem album.

Pr. Qui vocatur hoc, Balbe? *B.* Pileus. *Pr.* Cujus est pileus. *B.* Auli. *Pr.* Cuinam rei infervit pileus? *B.* Capiti tegendo. *Pr.* Quemnam colorem habet pileus? *B.* Atrum. *Pr.* Quanam ex materia fabricatur pileus. *B.* E pilis. (*Eben so im Plurali, wie vorher.*)

Pr. Quid est hoc, Cai? *C.* Cera signatoria. *Pr.* Cujus coloris? *C.* Rubri. *Pr.* Cuinam negotio prodest cera signatoria? *C.* Epistolis obsignandis. *Pr.* Equam habet figuram. *C.* Oblongam ac teretem. *Pr.* Unde colorem rubrum traxit? *C.* E minio, quo est infecta.

Pr. Qui vocatur hoc, Deci? *D.* Vestis. *Pr.* Cujus materiae est vestis? Num est linea? *D.* Non est. *Pr.* An holoserica? *D.* Neutiquam. *Pr.* Cujus igitur? *D.* Lana est. *Pr.* Cujus generis lana est? Num ejus, quae in arboribus crescit, an ovilli? *D.* Ovilli. *Pr.* Cui rei prodest vestis? *D.* Corpori tegendo. *Pr.* Quem colorem habet haec vestis? *D.* Caeruleum. *Pr.* Quonam ab opifice conficitur vestis? *D.* A sartore.

(*Und so fort durch mehrere Beispiele.*)

45ste Spielstunde.

Der Lehrer theilet Schnittchen Papier von allerlei Farben unter die Schüler aus.

Pr. Charta quam accepisti, Aule, cujus est coloris?

A. Atri seu nigri? *Pr.* Audivistine Balbe? quo colore tincta est charta, quam accepit Aulus? *B.* Atro, seu nigro.

Pr. Tua vero charta, quo colore est, Balbe?

B. Viridi. *Pr.* Quem colorem habet Balbi charta, Cai? *C.* Viridem.

So können die Benennungen mererer Farben, als: caeruleus, blau, violaceus, violet, fuscus, schwarzbraun, flavus, goldgelb, canus, grau, cineraceus, aschgrau etc. beigebracht werden.

46ste Spielstunde.

Pr. Heus tu Aule accede ad me. *A.* Accessi.

Pr. Quid fecit Aulus, Balbe? *B.* Accessit ad me.

Pr. Nunc jubebo eum recedere a me. Quid nunc faciet Aulus, Cai? *C.* Recedet a te. *Pr.* Agedam Aule, recede a me. Quid fecisti modo? *A.* Recessi a te.

Pr. Vos Deci et Enni procedite in medium cubiculum! *D.* et *E.* Processimus. *Pr.* Aule quid fecerunt Decius et Ennius?

A. Processerunt in medium cubiculum. *Pr.* Verum si jussero eos retrocedere ad januam, quid facient?

A. Retrocedent. *Pr.* Itaque retrocedite ad januam!

D. et *E.* Retrocessimus. *Pr.* Fabi, quid nunc fecerunt Decius et Ennius? *F.* Retrocesserunt.

Pr. Tu Gelli adduc Fabium ad me. Attende.

Quid jussi te facere? *G.* Iussisti me Fabium ad te adducere.

Pr. Quid igitur facies? *G.* Fabium ad te adducam.

Pr. Hirre, quid facturus est Gellius? *H.* Fabium ad te adducet.

Pr. Adduc igitur Fabium!

G.

G. Adduxi. *Pr.* Aule, quid modo fecit Gellius? **A.** Fabium ad te adduxit.

Pr. Vos, Balbe et Deci, abducite Fabium a me, Quid iussi vos facere? **B.** Iussisti nos Fabium abs te abducere. *Pr.* Quid igitur facietis? **D.** Fabium a te abducemus. *Pr.* Agite igitur. **B.** Factum est. Abduximus. *Pr.* Quid fecerunt hi modo, Enni? **E.** Abduxerunt Fabium a te.

Pr. Tu vero Enni Fabium reduc ad me. Quid facies? **E.** Fabium ad te reducam. *Pr.* Quid igitur fecisti? **E.** Fabium ad te reduxi.

Pr. Vos, Hirre et Laeli, producite Balbum in medium cubiculum, etc.

Pr. Tu Balbe deduc Laelium ad januam. **Quid** facies? **B.** Deducam Laelium ad januam etc.

47ste Spielstunde.

Pr. Aule adesdum! Scisne quid ego te velim? Affer mihi pennam. Ego interea scalpellum quaeram. Intellexistine? Quid te iussi facere? **A.** Iussisti me tibi pennam afferre. *Pr.* Fac igitur. Affer. Quid ego facio Balbe, dum ille mihi pennam affert? **B.** Quaeris scalpellum. **A.** Feci, quod voluisti, attuli pennam. *Pr.* Ego vero quaesivi scalpellum et ihveni. Deci, quid faciebat Ennius, dum ego scalpellum quaerebam? **D.** Pennam tibi afferebat. *Pr.* Nunc postquam mihi attulisti pennam, Aule, age cape hunc librum, eumque defer ad Cajum. Quid nunc faciet Aulus, Deci? **D.** Librum, quem ei dedisti, deferet ad Cajum. *Pr.* Iam defer. Quid fecit Aulus, Balbe? **B.** Librum, quem ei dedisti, detulit ad Cajum. *Pr.* Enni, quid fecerat Aulus, antequam librum ad Cajum deferret? **A.** Pennam tibi attulerat. *Pr.* Postquam autem pennam mihi attulerat, quid tum fecit? **E.** Librum ad Cajum detulit.

Pr. Nunc te voco, Hirre! Librum illum, quem Aulus modo ad Cajum detulit, eum ad me refer, relatum

tum Laelio offer. Quid te iussi facere? *H.* Iussisti me librum, quem Aulus modo ad Cajum detulit, eum ad te referre, relatum Laelio offerre. *Pr.* Fac igitur imperata. Quid faciet Hirrus, Deci? *D.* Librum, quem Aulus ad Cajum detulit, ad te referet, relatum Laelio offeret. *H.* En adsum, praeceptor; librum ad te refero. *Pr.* Nunc igitur Laelio offer. *H.* Oblatus est. *Pr.* Fabi, quid fecit Hirrus? *F.* Librum, quem Aulus ad Cajum detulerat, ad te retulit, relatum Laelio obtulit.

48ste Spielftunde.

Pr. Advehe fellam, Balbe. Attende. Quid tibi imperavi? *B.* Imperasti, ut adveherem fellam. *Pr.* Fac igitur. Aule, quid agit Balbus? *A.* Sellam advehit. *Pr.* Iam sella est advecta. Tu vero Cai, admove mensam, eamque pone ante fellam. Quid te iussi facere? *C.* Iussisti me mensam admove, eamque ante fellam ponere. *Pr.* Quid igitur nunc faciet Cajus, Deci? *D.* Mensam admovebit eamque ante fellam ponet. *Pr.* Iam peregit mandatum. Quid igitur fecit Cajus, Enni? *E.* Mensam admovit, eamque ante fellam posuit. *Pr.* Quid vero Balbus fecerat? *E.* Sellam advexerat. *Pr.* Tibi autem impero Fabi, ut fellam in suum locum revehas, deinde mensam e medio auferas, eamque, ubi antea collocata erat, reponas. Audivistine? *F.* Recte. *Pr.* Quid igitur facies? *F.* Primum hanc fellam in suum locum reveham, deinde mensam e medio auferam, eamque ubi antea collocata erat, reponam. *Pr.* Exsequere igitur mandata. *Pr.* Iam tu dic nobis Gellii, quid modo fecerit Fabius. *G.* Primum hanc fellam tu suum locum revexit, deinde mensam e medio abstulit, eamque ubi antea, collocata erat, reposuit.

Man verändern darauf die Fragen in den Pluralem; z. B. Vos Gelli et Hirre, advehite fellas etc.

49ste Spielstunde.

Pr. Heus Laeli, cape hanc sellam, eamque effer extra cubiculum. Quid faciet Laelius, Aule? *A.* Sellam capiet, eamque efferet extra cubiculum. *Pr.* Vos autem Balbe et Cai, tollite hanc mensam, eamque extra cubiculum elatam ponite ante sellam, quam extulit Laelius. Attendite. Quid facietis? *B.* Tollemus hanc mensam, eamque extra cubiculum elatam ponemus ante sellam, quam extulit Laelius. *Pr.* Agite igitur. Tu Decius, cape atramentarium, idque deporta extra cubiculum; deinde colloca illud in mensa, quam ibi statuerunt Cajus et Balbus. Quid tibi imperavi? *D.* Imperavisti, ut caperem atramentarium, idque deportarem extra cubiculum, deinde illud in mensa collocarem. *Pr.* Age igitur. Quid fecit Decius, Enni? *E.* Iussu tuo cepit atramentarium, idque deportavit extra cubiculum, deinde ibi in mensa collocavit. *Pr.* Vos jam abite, Fabi et Gelli, et mensam introverte, cum atramentario. Tu vero Hirre sellam reporta. Quid facient Fabius et Gellius, Laeli? *L.* Abibunt et mensam introferent cum atramentario. *Pr.* Quid Hirrus faciet? *L.* Sellam reportabit. *Pr.* Nunc a te Aule postulo, ut mihi ordine enarres, quid hi omnes fecerint, ita ut a Laelio incipias. *A.* Primum Laelius sellam cepit, eamque extra cubiculum extulit. Deinde Balbus et Cajus mensam sustulerunt, eamque extra cubiculum elatam posuerunt ante mensam, quam extulerat Laelius. Post Decius atramentarium cepit, idque extra cubiculum deportavit, atque in mensa collocavit. Deinde Fabius et Gellius mensam rursus introtrulerunt, cum atramentario; postremo Hirrus sellam reportavit.

50ste bis 60ste Spielstunde.

Der Lehrer gibt nach und nach folgende Gespräche an.

a.

A. Quis tu es? *B.* Arator sum. *A.* Si arator es, ara mihi agrum. *B.* Faciam quod petis, arabo tibi agrum. *A.* Si recte arabis, dabo tibi aratrum. *C.* zu *A.* Quis hic est homo? *A.* Arator est. *C.* Quid tibi cum eo negotii? *A.* Arabit mihi agrum. — (*B.* geht auf und nieder, und macht das Pflügen nach.) *D.* zu *B.* Heus tu mi homo, quid agis? *B.* Aulus me iussit agrum arare, eum nunc aro. *D.* Aisne tu? Agrumne aras alienum? eumque sine mercede aras? *B.* Haud sine mercede. Nam mihi si recte aravero, Aulus dabit aratrum. *D.* Heri autem cum tibi occurrebam, quid agebas? *B.* Arabam agrum meum. *D.* Heri igitur tuum agrum arabas, hodie aras alienum. *B.* Ita est, heri meum agrum arabam, hodie aro meum. *D.* Quid? quis erat ille, qui heri tecum una arabat? *B.* Frater meus. *D.* Heri igitur frater tuus arabat agrum tuum; quid hodie facit? *B.* Suum arat. *D.* Postquam vero araveras, quid tum egisti? *B.* Postquam araveram, domum me contuli. *D.* Quid? frater tuus postquam araverat, quid fecit? *B.* Domum inecum abiit. Nunc postquam satis aravi, adibo Aulum, ut mihi aratrum det. — Redeo ad te, Aule. Aravi agrum tuum. *A.* Quid? num recte arasti? *D.* Nemo sane unquam melius aravit, quam ego aravi. *A.* Itaque tibi dabo aratrum quod promisi.

b.

A. Quinam estis? *B. L.* Aratores sumus. *A.* Si aratores estis, arate mihi agrum. *B.* Faciemus, quod petis, arabimus tibi agrum. *A.* Si recte arabitis, dabo vobis aratrum. *C.* zu *A.* Quinam hi sunt homines? *A.* Aratores sunt. *C.* Quid tibi cum illis negotii? *A.* Arabunt mihi agrum. *B. und L.* (*gehn auf und nieder, und machen das Pflügen nach.*) *D.* zu *B. und L.* Quid

Quid agitis amici? L. Aulus nos iussit agrum arare; eum nunc aramus. D. Quid ait? Agrumne aratis alienum, eumque sine mercede aratis? B. Haud sine mercede; nam nobis si recte araverimus, Aulus dabit aratrum. D. Heri autem cum vobis occurrebam, quid agebatis? B. Arabamus agrum nostrum. D. Heri igitur vestrum agrum arabatis, hodie aratis alienum. L. Ita est; heri nostrum agrum arabamus; hodie aramus alienum. D. Quid? quinam erant illi, qui heri una vobiscum arabant? B. Fratres nostri. D. Heri igitur fratres vestri arabant agrum vestrum; quid hodie faciunt? B. Suum arant. D. Postquam vero araveratis, quid tum egistis? L. Postquam araveramus, domum nos contulimus. D. Quid? fratres vestri, postquam araverant, quid fecerunt? B. Domum nobiscum abierunt. — Nunc postquam satis aravimus, adibimus Aulum, ut nobis aratrum det. — Redimus ad te, Aule. Aravimus agrum tuum. A. Quid? num recte arastis? A. Nemo sane unquam melius aravit, quam nos aravimus. A. Itaque vobis aratrum, quod promisi, dabo.

c.

A. Quis tu es? B. Pastor sum. A. Si pastor es, pasce mihi oves. B. Faciam quod petis, pascam tibi oves. A. Si recte pasces, dabo tibi agnum. C. zu A. Quis hic est homo? A. Pastor est. C. Quid tibi cum eo negotii? A. Pascet mihi oves. B. (*geht auf und nieder, und stellt sich als ein Schäfer an.*) D. zu B. Heus, quid agis? B. Aulus me iussit oves pascere, eas nunc pasco. D. Aisne tu? Ovesne pascis alienas, easque sine mercede pascis? B. Haud sine mercede. Nam mihi si recte pavero, Aulus dabit agnum. D. Heri autem cum tibi occurrebam, quid agebas? B. Pascebam oves meas. D. Heri igitur pascebas oves tuas; hodie pascis alienas. B. Ita est. Heri meas oves pascebam. Hodie pasco alienas. D. Quid? quis erat ille, qui

qui heri tecum una pascebat? B. Frater meus. D. Heri igitur frater tuus pascebat oves tuas, quid hodie facit? B. Suas pascit. D. Postquam vero paveras, quid tum egisti? B. Postquam oves paveram, domum me contuli. D. Quid? frater tuus, postquam paverat, quid fecit? B. Domum mecum abiit. Nunc postquam fatis oves pavi, adibo Aulum, ut mihi agnum det. — Redeo ad te, Aule; pavi oves tuas. A. Quid? num recte pavisti? B. Nemo sane umquam melius pavit quam ego pavi. A. Itaque tibi dabo agnum, quem promisi.

d.

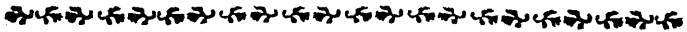
A. Quis tu es? B. Scriptor sum. A. Si scriptor es, dola mihi mensam. B. Faciam quod petis, dolabo tibi mensam. A. Si probe dolabis, donabo tibi dolabram, (u. s. f. nach dem Muster des ersten Gesprächs, mit den gehörigen Veränderungen). — D. Heri autem, cum ad te veniebam, quid agebas? B. Dolabam mensam meam. D. Heri igitur tuam mensam dolabas, hodie dolas alienam. B. Ita est; heri meam mensam dolabam, hodie dolo alienam. D. Quid? quis erat ille, qui heri tecum una dolabat? B. Frater meus. D. Heri igitur frater tuus dolabat mensam tuam; quid vero hodie facit? B. Suam dolat. D. Postquam vero mensam tuam dolaveras, quid tum egisti? B. Postquam dolaveram, animum converti ad prandium. D. Quid? frater tuus postquam dolaverat, quid fecit? B. Pransus est mecum. u. s. f. mutatis mutandis bis zu Ende.

e.

A. Quis tu es? B. Sartor sum. A. Si sartor es, confice mihi vestem. B. Faciam quod petis, conficiam tibi vestem. A. Si apte confeceris, dabo tibi justam mercedem. u. s. w.

Auf ähnliche Art können solche Gespräche für mehrere Handwerke zur Uebung veranstaltet werden.

Zweis



Zweiter Abschnitt.

Ueber die Methode des geographischen Unterrichts.

(nach dem 2ten Theile des Elementarwerks.)



I. Vorbereitungslectionen.

1. Ueber die Gestalt der Erde *).

Der Lehrer. Sie sind wol noch nicht aus der Stadt gekommen, Adolph: A. O ja! Ich bin schon einmal mit meinen Eltern in Leipzig gewesen. L. Aber sie, Bernhard? B. Ich bin nur bis Siebichenstein gekommen. L. Das ist nicht weit. Aber war es Ihnen denn lieb, Adolph, daß Sie Leipzig zu sehen bekamen? A. Ei ja wol! Die schönen und großen Häuser, dergleichen es in Halle nur wenige gibt, die schönen Spaziergänge, und großen Gärten, wovon man in Halle nichts weiß; hu was ich da für große Augen machte. L. Ich glaube also, Sie liefen sich gefallen, wenn Sie einer mitnahme, der drei Tage lang immer von einer schönen Stadt in die andre reisete? A. Ei warum das nicht? das wär eine herrliche Sache. L. Und Sie, Bernhard? B. Nun ich würde mich gewiß auch nicht lange bitten lassen. L. Nun warum reisen dann so wenig Leute weit herum in der Welt; und wenn ja welche reisen, warum thun sie es so selten?

*) Die Scene des Gesprächs ist in Halle; und es versteht sich, daß der Lehrer an andern Orten die nöthigen Abänderungen treffe.

ten? B. Ja wenn es kein Geld kostete. L. Das ist war. Daran hatt ich nicht gedacht. B. Und es hat ja auch ein jeder an seinem Orte was zu thun, wo er wonet; da kann er ja nicht immer abkommen. L. Auch war! Denn wenn z. E. Ihr Vater, der ein Kaufmann ist, drei Jare lang herumreisen wollte, wie würde es da mit seiner Handlung gehen? B. Freilich so gut nicht, als wenn er selbst dabei ist. Es könnte wol die Mama L. Ja lieber Bernhard meinen Sie denn nicht, daß er die auch gern mitnehmen würde? B. Freilich, und mich und meine Schwester würde er auch wol nicht zu Hause lassen. L. Ei nun da reiseten Sie alle zusammen; das wär herrlich! Was würden Sie da nicht alle zu sehr bekommen! Alle Tage was neues, Immer eins besser als das andre. Und wie würde es unterdessen mit der Handlung gehn; wer würde einkaufen und verkaufen? B. Ja das ist freilich schlimm. — Nein das geht nicht. Alle zusammen können wir nicht wegreisen. L. Reiset denn Ihr Herr Vater aber gar nicht weg? B. O ja! auf kurze Zeit wol. Als nach Leipzig auf die Messen. Einmal ist er auch in Hamburg gewesen. Da blieb er drei Wochen weg. L. Und waren Sie nicht mit? B. Ja er hätte es wol gethan; aber er sagte, es kostete zu viel Geld. Wenn er allein reisete, käme er viel wohlfeiler weg! L. Ja, ja! das hat seine Richtigkeit. Nun wissen Sie also, warum so wenig Leute reisen, und warum sie so selten reisen. Erstlich kostet das Reisen viel Geld; und zweitens hat ein jeder zu Hause seine Geschäfte; da würde alles liegen bleiben, wenn ein Mann mit seiner Familie nur immer herum reisen wollte. Aber nach Leipzig wird Sie Papa doch wol einmal mitnehmen? B. O ja. Er hat mirs versprochen; auf die nächste Messe. L. Wissen Sie also noch gar nichts von Leipzig? B. O ja, ich weiß schon manches. L. Ei woher denn, wenn Sie doch nicht da gewesen sind? B. Ei nun, ich weiß doch, was mir Papa und Adolph erzehlet haben. L. Nun lassen Sie doch hören! Zum Exempel? B. Ich weiß, daß bei Leipzig auch ein Fluß ist, wie bei Halle; nur nicht so groß als unsre Saale. L. Und der heißt?

B.

B. Die Pleiße. L. Nun, was mer? B. Denn weiß ich auch, daß rings um die Stadt schöne Alleen von Bäumen angelegt sind, wo man recht ser gut spazieren gehn kann. — Und daß wenn die Messen gehalten werden. — L. Was sind das, Messen? B. Je nu, die grossen Jarmärkte. Da soll so viel zu kaufen und verkaufen sein, daß man vor Waren, Buden, Karren und Wägen fast nicht durch die Strassen kommen kann. Da soll fast kein Haus sein, wo nicht ein oder zwei Kaufmannsläden offen stünden. Auch die Durchgänge sollen alle von Kaufleuten und Buden voll sein? L. Die Durchgänge, verstehn Sie auch was das heist? B. Ja, wenn man unter einem Hause weg, durch den Hof bis wieder in eine andere Strasse kommen kann. Als hier bei uns unter der Wage; oder einige Häuser in der Steinstrasse, durch die man in die Brüderstrasse kömmt. L. Also solche Durchgänge, und die sind zur Zeit der Messe voll Käufer und Verkäufer? Nun das werden wol eben keine kostbaren Waren sein, die da verkauft werden! Etwa ein par Leute, die Kupferstiche und andre kleine Bilder zu verkaufen haben; oder Weiber, die mit Obst oder mit Pfeffernüssen handeln? B. O nein. Fragen Sie nur Adolphen nach Auerbachs Hofe, da gibts mer als Pfeffernüsse. A. Ja wol! da sind ganze Buden, wo alles von goldnen Uren, prächtigen Dosen, diamantnen Ringen voll hängt. Das schimmert und flimmert, daß man sich blind sehen möchte. L. Nun wie wissen Sie aber, Bernhard, etwas von Auerbachs Hofe? Sie sind ja nicht nach Leipzig gekommen. B. Ei nun, wie schon gesagt, ich habe mir oft von Papa und Adolph was erzelen lassen. Ich habe auch in dem Kinderfreunde allerlei artige Sachen von Leipzig gelesen. Als von den Gaukelspielern vor dem Peters-thore. L. Je, wenn Sie schon so viel von Leipzig wissen, was brauchen Sie erst noch hinzureisen? A. Ei das sagen Sie nicht, Hr. Lerer, es ist doch ganz was anders, wenn man sich so was nur erzelen läßt, und wenn manns selbst sieht. Ehe ich nach Leipzig kam, hatte ich auch schon von Auerbachs Hofe erzelen hören. Aber es war doch nachher viel anders als ich ge-

dacht hatte. L. Das ist wol war; aber meinen Sie nicht, daß Sie doch besser dran waren, da Sie vorher schon etwas von Leipzig gehört hatten, ehe Sie hinkamen? A. O ja freilich. Denn ich stellte mich doch nicht so dumm und einfältig an, als unsre Magd, die von dergleichen ihr Lebtag kein Wort gehört hatte. B. Ei und wenn man nun gar keine Hoffnung hat, nach einer großen Stadt hin zu kommen, so ist es doch immer besser, etwas davon erzählen zu hören. L. Freilich, mein lieber Bernhard; etwas ist doch immer besser als gar nichts. B. Und wenn man vollends von manchen Karitäten, oder was so etwa merkwürdig ist, eine Abbildung, einen Kupferstich sehn kann; das ist was schönes. Da kann man sich schon besser vorstellen. Wie wir noch auf dem Lande wonten, da hörte ich schon viel von unserm Waisenhause erzählen. Nun dacht' ich erst immer, das wär nur ein einziges Haus, mit einer Hausthür, und etwa zwei Schorsteinen. Wie ich aber den Prospect davon sah, da merkte ich gleich, daß das viele Häuser seyn müßten, die ordentliche Gassen machten. L. Also geschähe Ihnen ja wol ein Gefalle, wenn ich alle Tage Ihnen von andern Ländern und Städten etwas erzälte? B. A. O das wär vortreflich. u. s. w.

2. L. Sagen Sie mir doch Bernhard, als Sie nach Leipzig reiseten, da ging der Weg wol immer so gerade, als hier auf dem Tische? B. O nein. Es ging manchmal etwas in die Höhe, manchmal wieder etwas in die Tiefe; bald etwas bergauf, bald etwas bergunter. L. Was ist denn das aber, ein Berg? A. Je nu, wo die Erde so hoch in die Höhe geht, daß man von da, wenn man oben ist, tief herunter sehn kann, wie der Felsen bei Siebichenstein, oder der Galgenberg gegen Trotha über. L. Die Gegend aber, wo kein Berg ist, wie nennt man die? A. Das weiß ich nicht. B. Heißt sie nicht eine Ebene? L. Ja. Die Gegend von Halle bis Leipzig ist eine Ebene. Denn daß der Weg manchmal ein bißgen in die Höhe, manchmal ein bißgen wieder herunter geht, daß hie und da ein holer Weg mit einer Anhöhe ist, das

das macht noch keinen Berg aus. B. Nennt man nicht auch die Ebene ein Thal? L. Es ist doch noch ein Unterschied zwischen einem Thal und einer Ebene. Die Felder oder Wiesen, die zwischen ein par Reihen von Bergen liegen, nennt man eigentlich ein Thal. Wenn aber in einer großen Strecke Landes etwa nur ein einziger Berg liegt, als wie der Petersberg zwei Stunden von Halle, so nennt man die große Gegend um den Berg herum, eine Ebene. Nächstens wollen wir einmal den Petersberg besuchen; da werden Sie eine große Ebene zu sehn bekommen. Wie aber ein Thal aussieht, will ich Ihnen heute an einer in Kupfer gestochnen Landschaft zeigen. Es geht also auf der Erde bald hoch bald niedrig. Manchmal trifft man viele Meilen lang nicht einmal einen Hügel an, geschweige einen Berg. Underwärts sind wieder lauter Berge und Thäler. Bisweilen liegt auch in einer großen Ebene nur ein einziger Berg; wie der Petersberg, von dem ich eben sagte. Wenn eine Gegend nur einen oder ein par Berge hat, die denn auch immer nicht sehr hoch sind, da nennt man sie noch nicht eine bergichte Gegend. Sind aber in einer Strecke Landes viele Berge neben einander mit Thälern dazwischen, so nennt man sie eine bergichte Gegend. Und besteht eine Gegend aus sehr vielen und hohen Bergen, so nennt man sie erst ein Gebirge.

Was meint ihr aber wol, Kinder, wenn einer hier zum Galgthore heraus nach Leipzig ginge, so daß er niemals den Rücken wendete, niemals umkehrte, sondern immer, wie man im Scherze sagt, der Nase nach ginge; so daß er durch Leipzig durch immer gerade fort, immer vorwärts ginge, wenn er an einen Berg käme, hinüberfliege, wenn er an einen Fluß käme, sich übersetzen liesse, würde er endlich wol an einen Ort kommen, wo er nun gar nicht weiter könnte, wo die Welt zu Ende wäre? A. Ja wir hatten einmal eine Magd, die sagte, am Ende wäre die Welt mit Bretern vernagelt, und da könnte man nicht weiter; da müßte man wieder umkeren. B. O über das alberne Zeug! die hat gedacht, weil man einen Garten mit Bretern ringsum verwaren kann, so

müßte es mit der Erde auch so sein. Aber wenn nun auch irgendwo so ein großer Breterverschlag wäre, so müßte doch wieder Feld dahinter sein. Denn hinter der breiteren Gartenwand ist ja wieder Feld, oder ein anderer Garten. Und warum sollte man denn nicht weiter kommen können, wenn man an die große breitere Wand käme? L. Vielleicht hat die Magd gemeint, die Wand wäre so hoch, daß kein Mensch übersteigen könnte. B. Ei das lasse ich mir nicht einteden. So hoch man eine breitere Wand machen kann, so hoch kann man auch Leitern haben, um drüberweg zu kommen. Unser roter Thurm ist doch gewiß recht hoch; und doch habe ich schon Schieferdecker beinahe ganz oben gesehen; ja es müssen ja ehemals Leute gewesen sein, die bis oben auf die Spitze gekommen sind, denn wie wäre sonst der Knopf hinaufgekommen? L. Sei geschied und vernünftig gesprochen. Daß die Welt irgendwo mit Brettern vernagelt sei, ist ein albernes Märchen! Aber, was meinen Sie, sollte einer, der immer gerade fortging, wol niemals zu Ende kommen; wenn er auch sein ganzes Leben durch reisete? B. O ich glaube er dürfte so weit nicht reisen. Hamburg mag von hier etwa sieben oder achtmal so weit sein, als Leipzig; und wenn man erst in Hamburg ist, so soll es nicht weit mer sein bis zur See oder zum Meere, da man gar nicht weiter mer zu Fufe fort kann. L. Das ist ganz recht, zu Fufe nicht; auch nicht in einer Kutsche. Aber man hat ja Schiffe, mit denen man über's Meer fahren kann. Also wäre man noch nicht an der Welt Ende, wenn man auch bis an die See ginge! Und also dächt' ich, ging es immer fort ohne Ende; käme man ans Meer, so ließ man sich übersetzen, bis man wieder Land fände, denn strich man das Land gerade durch, und käme wol wieder an ein anderes Meer, denn wieder an ein Land, und so immer fort. Wenn das nun also wäre, würde wol einer, der immer gerade fortginge, oder fortschiffte, ohne jemals umzukehren, wieder nach Hause kommen, wo er ausgegangen war? B. Nimmer mer. L. Aber sollten Sie sich nicht besinnen können, einen Spaziergang gemacht zu haben, auf dem Sie niemals umker-

ten,

ten, und endlich doch da wieder ankamen, wo Sie ausgegangen waren? B. O ja, wenn es krumm herum geht. Als in Leipzig ging ich einmal mit meinem Vater zum Grimmschen Thore heraus, wir gingen immer fort, one umzukehren, und so kamen wir wieder von der andern Seite zum Grimmschen Thore herein. L. Ganz recht. So kann man um eine Kirche, um einen runden Platz herum gehn. Eine Fliege kann am Rande eines Tellers immer vorwärts spaziren, braucht niemals umzukehren, und kommt doch endlich wieder an den nemlichen Flek, wo sie ausgegangen war. Meinen Sie das nicht, Bernhard? B. O ja! Ich sehe nicht, wie es anders sein könnte. L. Nun stellen Sie sich einmal vor, daß ein hölzerner Teller in der Mitte ein Loch hätte, durch das man einen Stab stecken könnte. Der Teller schwebte an diesem Stabe frei, wie ein Rad an der Achse; nun sagen Sie mir, wenn Sie nun um die hohe Rante des Tellers wie eine Fliege rings herum spazirt wären, one doch jemals umzukehren, und sich am Ende wieder eben auf dem Fleke befänden, wo Sie ausgegangen wären, würden Sie wol sagen, der Teller ginge one Ende fort, und hätte gar keine Gränze? B. Nimmermer. Denn wie hätte ich sonst ganz um ihn herumkommen können? L. Würden Sie aber auch wol sagen, der Teller sei so gerade, als eine gerade Linie? B. Nein. Denn da hätte ich ja entweder ans Ende kommen müssen, one wieder an den Platz zu kommen, wo ich ausgegangen war, oder wenn ich wieder an diesen hätte kommen wollen, so hätte ich mich wenden und wieder umkeren müssen. L. Nun was meinen Sie, wenn einer von Halle ausreiset, und reiset immer gegen Morgen, so daß er immer das Gesicht nach der Gegend, wo die Sonne aufgeht, hinkerte; wenn er auf diese Weise immer sich weiter von Halle zu entfernen glaubte, und endlich, nachdem er viele Jare so fortgereiset wäre, one jemals umzukehren, käme er doch auf der entgegengesetzten Seite wieder in Halle an; z. B. er wäre zum Galgthore hinausgereiset, und käme nun zum Schieferthore wieder herein; was würden Sie nun wol dazu sagen? Müßte ein solcher Reisender nicht eben so wol rings um die Er-

de herum gekommen sein, als jene Fliege rings um den Teller? B. Allerdings. L. Der Teller, sagten Sie, könnte nicht gerade sein, wie eine Linie, weil die Fliege doch rings um ihn herum gekommen, und wieder an den Flek gekommen sei, wo sie ausgegangen war, one umzukeren. Wo nun hier einer auf der Erde eben so fortgegangen wäre, daß er wieder nach Halle kam, one jemals umzukeren, indem er vielmehr beständig nach Morgen zu reisete, was werden Sie daraus schliesen? B. Ei nun, daß die Erde auch so rund sei, als ein Teller. L. Ganz recht. Und so scheint es auch zu sein; wenn mann von einem Hügel, oder einzeln liegenden Berge, wie z. B. der Petersberg, der zwei Stunden weit von Halle liegt, auf eine weite Ebene herabsteht, da scheint der Himmel rings umher einen runden Kreis abzuschneiden, oder das Stük von der Erde, was mann übersehen kann, sieht ganz rund aus, wie ein Teller. Was meinen Sie nun also, sollte die Erde nicht völlig die Figur eines großen Tellers, oder einer großen Scheibe haben? B. Ja wol. L. Nemen Sie sich in Acht. Faren Sie nicht so geschwind mit Ihren Antworten zu. Warum meinten Sie denn, daß die Erde die Figur eines Tellers habe? B. Ei nun, weil sie, wenn mann von einem Hügel herab auf eine Ebene sieht, überall so rund aussieht wie ein Teller. L. Ja ist denn das, was mann von einem Hügel übersehen kann, die ganze Erde? B. Nein, das nicht. L. Bey weitem nicht. Es ist allemal nur ein klein Stükchen von der Erde. Lassen Sie es sein, daß mann auf einer solchen Ebne zehn Meilen weit in die Runde sehen kann; was ist dis für ein kleines Stükchen von der Erde, da mann überall, wohin mann reisete, zwanzig, funfzig, hundert, fünfhundert, ja tausend und mehrere Meilen reisen kann. Weil nun ein klein Stükchen von der Erde, was Sie von einem Hügel übersehen können, Ihnen rund erscheint, wie ein Teller, folgt denn daraus, daß die ganze Erde rund sei, wie ein Teller? B. Freilich folgt das nicht. L. Denken Sie einmal, Sie hätten eine große Kugel, wie ein Thurmknopf, wenn er unten noch auf dem Boden liegt, und noch nicht auf der Thurmspiße steht; nun nämen Sie eine Rolle Papier,

pier, und träten dicht vor die Kugel hin, kuckten durch die
 Rolle hindurch, und sähen einen kleinen Fleck von der Kugel
 dadurch an, würden Sie nun wol denken, daß die ganze Ku-
 gel so aussehen müßte, als der kleine Fleck? B. Nimmer-
 mer. L. Also dürfen wir bei der Erde auch nicht so schliesen:
 weil ein kleiner Fleck auf der Erde, den wir von einem Hügel
 übersehn können, rund erscheinet, wie ein Teller; also ist die
 ganze Erde rund, wie ein Teller. Also wissen wir wol noch
 nicht, was für eine Gestalt die Erde habe? B. Nein, gewiß
 nicht. L. Das dünkte ich auch. Aber sagen Sie mir, wenn
 Sie wissen wollen, was für eine Figur so ein sichtbares Ding,
 als ein Haus, eine Kirche, ein Berg habe, ist es wol genug,
 daß sie das Haus, die Kirche, den Berg nur von einer einzi-
 gen Seite besehn? Verstehn Sie mich auch? B. Noch
 nicht ganz. L. Nun geben Sie Achtung. Wenn Sie noch
 niemals einen Zuckerhut gesehn hätten, und es hielt Ihnen je-
 mand die unterste runde Fläche, worauf der Zuckerhut steht,
 dicht vor die Augen, könnten Sie es ihm wol ansehen, daß er
 spiz zulief? B. Nein. Ich würde ja nur die unterste Flä-
 che sehn, und könnte nicht wissen, ob das, was ich nicht sehe,
 gerade zu lief, wie an einem Bierglase, oder ausgeschweift,
 wie an einer Glocke; oder wie es sonst damit beschaffen wäre.
 L. Setz wol. Wie würden Sie es denn aber anfangen, wenn
 Sie dahinter kommen wollten? B. Ich müßte den ganzen
 Zuckerhut besehn. L. Können Sie denn aber einen Zuckerhut
 auf einmal ganz übersehn? B. Nein, nur nach und nach.
 L. Wie machen Sie es denn nun also, wenn Sie einen Zuck-
 erhut nach und nach besehn wollen? B. Ich drehte und wend-
 ete ihn so lange, bis ich ihn von allen Seiten besehen hätte.
 L. Gut. Wenn das aber nicht anging? B. Nun so ging
 ich so lange um ihn herum. L. Nun also eben so, wenn der
 Fall wäre, daß Sie die Figur eines Hauses oder einer Kirche,
 oder eines Berges wissen wollten. Gesezt, Sie kommen an ein
 Haus, das überall frei steht; Sie gehn gerade auf die Mitte
 desselben los; Sie sehn, diese Seite, welche Sie vor sich sehn,
 ist ganz schnurgerade, und ist neun Fenster breit. Werden

Sie nun wol gleich daraus schliesen, daß alle Seiten so beschaffen sind? B. Nein, gewiß nicht. L. Könnte nicht die hinterste Seite so ausgeschweift sein, wie die Schubkästen einer Commode zu sein pflegen; und könnten nicht die beiden Mauern, welche unter beiden Giebeln stehn, nur fünf Fenster breit sein? B. Ja, das wäre wol möglich. L. Wie werden Sie denn das nun erfahren? B. Ich muß rings um das Haus herum gehn. L. Und ist es nicht mit einem Berge, mit einem Thurme, mit einer Kirche eben so? Müßten Sie nicht rings um den Berg, den Thurm, die Kirche herum gehn, wenn Sie wissen wollen, wie Berg, Thurm und Kirche von allen Seiten aussehn? B. Allerdings. L. Denn es könnte ja z. B. sein, daß eine Kirche von vornen halb rund aussähe, und hinten doch viereckicht wäre. Wenn man also wissen wollte, wie die Erde von allen Seiten aussähe, so müßte man ganz um sie herum kommen können. B. Freilich. L. Allein wenn man um einen Thurm herumgeht, um zu sehn, was für eine Figur er von allen Seiten habe, so befindet man sich ja nicht auf, sondern unter dem Thurme? Nicht war? B. Ja wol. L. Können wir denn nun wol eben so um die Erde herumgeh'n, wie man um einen Thurm herumgeht? B. Nein. Ja wer fliegen könnte, wie ein Vogel; der könnte sie umfliegen. Wir können ja aber nicht von der Erde weg, sondern müssen immer auf der Erde bleiben. L. Ganz richtig. Also auf diese Art geht es wol nicht an, daß wir die Figur der Erde kennen lernen, wie wir die Figur eines Hauses oder Thurmes kennen lernen, indem wir außerhalb desselben, rings herum geh'n. Aber nun fällt mir etwas ein. Sehen Sie, hier ist ein Würfel und eine Kugel. Bilden Sie sich ein, eine Fliege ginge auf dem Würfel und auf der Kugel herum. Wir wollen ihr in Gedanken die Flügel beschneiden, daß wenn Sie einmal auf dem Würfel oder der Kugel wäre, sie nicht davon wieder wegkommen könnte. Wir müssen uns nemlich vorstellen, daß die Kugel oder der Würfel an einem sehr feinen Faden hänge, an dem die Fliege nicht hinaufkriechen könnte. Nun wollen wir uns auch einbilden, die Fliege hätte Menschenverstand, und

könn

könnte eben so wie wir auf alles Achtung geben. Woran würde nun die Fliege wol erkennen, wenn sie zuerst um den Würfel herumginge, daß der Körper, worauf sie ginge, ein Würfel wäre, und wenn sie nachher auf eine Kugel versetzt würde, daß der Körper, auf dem sie nun herum spazirte, eine Kugel wäre? B. Erlauben Sie, daß ich mich ein wenig besinne. L. So lange Sie wollen. Mit langsamen aber geschickten Antworten ist mir weit mer gedienet, als mit schnellen und unüberlegten. — — B. Nun denke ich so. Wenn die Fliege Menschenverstand hätte, so würde sie, indem sie auf dem Würfel herum ginge, und an eine Kante käme, bemerken, daß es hier nicht mehr gerade aus, sondern schräg herunter ging; sie würde nach und nach die Kanten zählen, und würde finden, daß ihrer zwölf wären; wo die Kanten zusammenstößen, da würde sie die scharfen Spitzen oder Ecken finden; und wenn sie diese auch zählen wollte, würde sie bemerken, daß ihrer acht wären. Und daraus würde sie abnehmen, daß der Körper so eine Figur hätte, wie dieser Würfel, der auch zwölf Kanten und acht Ecken hat. L. Das ist recht schön. Aber es reicht doch noch nicht zu. Sie müssen nemlich bedenken, daß ein Würfel nur derjenige Körper heißt, der in sechs gleiche Quadrate eingeschlossen ist. Sehen Sie, an diesem Würfel hier ist jede Seite ein Quadrat; und solcher Quadrate sind sechs, welche ihn einschließen. Müßte also die Fliege nicht auch darauf Achtung geben? B. Allerdings. L. Wissen Sie denn, was dazu gehört, wenn eine Stube ein vollkommenes Quadrat sein soll? B. Ja. Die Stube muß nicht mer als vier Seiten haben, und von diesen Seiten muß eine Seite so groß sein als die andre. L. Das heißt wol, die vier Seiten müssen einander gleich sein. Nicht war? B. Ja. L. Nun aber sagen Sie mir doch, meinen Sie, daß das zu einem Quadrate schon genug wäre, wenn vier Seiten, die alle einander gleich sind, einen Raum einschließen? B. Ich sollte denken. L. Also wäre ja wol dis (der Lehrer zeichnet einen Rhombus mit Kreide auf den Tisch) ein Quadrat? B. Ja wol. L. Und was wäre denn

denn diß? (Er zeichnet neben dem Rhombus ein Quadrat.) B. Nun sehe ich wol, daß ich geirret habe. Denn diß ist ein rechtes Quadrat, jenem felet aber, ich weiß nicht was? L. Nun ich will Ihnen nachhelfen. Sehen Sie wol, daß in beiden Figuren jede der 4 Seiten so groß ist als die andre? B. Ja. L. Allein in dem Quadrate, das ich zuletzt gezeichnet habe, sind auch die Winkel alle einander gleich; in der andern Figur aber ist der Winkel hier weit spizer als der andre daneben. Also was wird nun dazu gehören, wenn man wissen will, ob ein Körper ein Würfel sei. B. Man muß 1) wissen, ob er sechs Seitenflächen habe, 2) ob diese Seitenflächen auch alle einander gleich, 3) ob sie alle Quadrate sind; d. h. ob jede derselben vier gleiche Seiten und vier gleiche Winkel habe. L. Das müßte denn also eine Fliege, die Menschenverstand hätte, untersuchen können, wenn sie wissen wollte, ob der Körper, auf dem sie herumgeht, ein Würfel sei. Wenn sie nun aber auf einem runden Körper, wie z. B. ein Ei, oder eine Kugel, oder eine Pomeranze ist, herum ging, wie würde sie wol bemerken können, daß sie auf einem runden Körper sich befinde? B. Ich denke, das würde sie daran erkennen, wenn sie rings um den Körper herum gehn könnte, und doch nirgends eine hohe Kante, oder Eke anträte. L. Ganz recht. Was nennen Sie aber um eine Kugel ganz herumgeh'n? Heißt das bloß auf der Kugel in einem Kreise herumgeh'n? B. Wie verstehn Sie das? L. Sehen sie nur, ich male Ihnen hier auf dieser Kugel einen Kreis; gesetzt, daß auf diesem Kreise eine Fliege herum spazirte, wäre sie denn alsdenn um die ganze Kugel herumgekommen? B. Nein. L. Nun, was heißt denn auf einer Kugel ganz herumgeh'n? B. Ja das kann ich Ihnen so nicht sagen; aber weisen will ichs wol. L. Nun so weisen Sie mirs denn! B. Sehen Sie, hier stecke ich Ihnen auf der Kugel eine Nadel ein. Wenn nun die Fliege von dieser Nadel gerade ausginge, und zwar immerfort, ohne sich umzudrehen oder umzuwenden, so würde sie endlich wieder auf der andern Seite bei der Nadel ankommen, und denn

um

um die ganze Kugel herumgekommen sein. L. Ganz richtig. Was meinen Sie aber, wenn nun ein Körper so beschaffen wäre, daß man ganz über ihn und um ihn herum weggehn könnte, ohne jemals eine Kante anzutreffen, müßte der nicht rund sein; ich meine just nicht kugelrund, sondern daß er nur überhaupt rund und nicht eckicht wäre. B. Freilich. L. Aber meinen Sie, daß er, wenn man nur aus einer gewissen Gegend aus und nach einem gewissen Punkte hin um ihn herum gegangen wäre, deswegen schon überall rund sein müßte? B. Nein. Es konnte ja wol sein, daß er doch an den Orten Kanten hätte, wo er nicht hingekommen wäre. L. Wenn ich Ihnen nun sagte, daß schon mermals Leute und zwar auf verschiedenen Wegen rings um die Erde gereiset wären, und nirgends solche große Kanten angetroffen hätten? Würden Sie denn wol glauben, daß die Erde so ein eckichter Körper sein könnte, als ein Würfel? B. Nein, gewiß nicht. L. Was für eine Figur würden Sie denn aber in diesem Falle der Erde beilegen? B. Eine runde. L. So hören Sie denn von mir, daß es wirklich war ist, daß Leute rings herum um die Erde gereiset sind. Sie reiseten z. E. aus ihrer Stadt aus, so daß sie niemals umkehrten, sondern immer der Stadt den Rücken zuwendeten. Ramen sie an das Meer, so setzten sie sich in ein Schiff, doch so, daß sie immer fort nach der nemlichen Gegend reiseten, und niemals umkehrten. Und dennoch kamen sie nach einigen Jahren, ungeachtet sie ihrer Stadt beständig den Rücken zugekeret, auf der andern Seite wieder nach Hause, so daß sie sie nun im Gesichte hatten. Wie diese Leute geheissen, und was mit Ihnen auf ihren Reisen vorgefallen, werden Sie künftig hören. Izt müssen Sie mirs auf mein Wort glauben. B. O ich glaube es Ihnen gern, aber ich begreife es nicht. L. So nemen Sie denn einmal diese Kugel wieder zur Hand. Steken Sie, wo Sie wollen, eine Steknadel ein. Nemen sie an, das wäre der Ort, wo eine Stadt stünde, z. E. Halle. Nun nemen Sie hier den Käufer aus einem Schachspiele. Der soll einen Reisenden bedeuten. Er

Er kert igt die Nadel, oder dem Orte, wo die Stadt steht, den Rücken zu. Nun lassen Sie ihn rings um die Kugel herum gehn. Da er sich niemals wendet, so wird er immer denken müssen, daß er seiner Heimat beständig den Rücken zukere. Indessen kömmt er immer weiter um die Kugel herum; sehen Sie wol? und endlich bekömmt er seine Stadt wieder zu Gesicht, und kömmt, wiewol auf der andern Seite, wieder hinein. Wäre das wol möglich, wenn die Erde beständig so gerade fortginge, als eine lange Tafel? B. Nein; denn alsdenn könnte der Mensch niemals wieder nach Hause kommen, one umzukeren, wenn die Erde ewig, ewig in gerader Linie fortging. L. Da nun wirklich schon viele Reisende auf diese Art um die Erde herumgekommen sind, oder wie man sagt, eine Reise um die Welt gemacht haben, da sie nirgends gefunden haben, daß die Erde solche Kanten und Ecken habe, wie ein Würfel, so werden Sie wol lieber sagen, die Erde sei rund, als die Erde sei eckicht? B. Ja freilich. Aber ich weiß mich doch in vieles nicht zu finden. Denn sehen Sie nur, lieber Herr Lerer, wenn mann auf diese Art um die Welt reisen könnte, so müßte mann ja oft auf dem Kopfe zu stehn kommen. L. Wie so? B. Ja sehen Sie nur. Izt steht der Läufer, den ich oben auf die Kugel setze, ganz gerade. Nun will ich einmal mit ihm herumfahren. Sehen Sie wol, daß er nun auf dem Kopfe steht? L. Ei ich dachte gar. Er steht ja mit seinen Füßen auf der Kugel, die die Erde vorstellen soll, auf. B. Das wol; aber er kert doch die Füße nach oben und den Kopf nach unten. L. Ja was nennen Sie nach oben, und nach unten? B. Ei nach oben, das heist gen Himmel, und nach unten heist nach der Erde zu. L. Und so meinen Sie wirklich, wenn ich diesen Läufer so auf der Kugel herumfahre, welche die Erde vorstellen soll, daß er endlich so zu stehn käme, daß er mit den Füßen gen Himmel, und mit dem Kopfe gegen die Erde stünde? B. Ja, das mein ich. L. Nun so geben Sie Achtung. Sie müssen sich nochmals erinnern, daß diese Kugel hier die Erde vorstellt; Sie müssen wissen, daß

der

der Himmel, so wie wir ihn über uns sehn, rings um die ganze Erde herumgeht. Nun nemen Sie einige Nadeln; diese sollen einmal Menschen vorstellen. Der Nadelkopf soll den menschlichen Kopf, und die Nadelspize die Füße andeuten. Nemen Sie an, hier wär der Flek, wo wir wonen. Hier wollen wir eine Nadel einstecken. Nemen Sie ferner an, es reißet einer von Halle aus; diesen deuten Sie durch eine andre Nadel an; endlich soll er hier auf diesem Fleke bleiben. Hier stecken Sie wieder eine Nadel ein u. s. f. Nun vergessen Sie nicht, was ich Ihnen sagte, daß der Himmel rings um die ganze Erde herumgeht. Stellen Sie sich vor, daß um diese Kugel in einiger Entfernung eine hohle gläserne Kugel herumginge; etwa so wie das hohle Glas über einer Taschenuhr; sehn Sie nun wol, wie die Nadelköpfe, welche hier die Menschentöpfe bedeuten, alle nach dem Himmel zu gerichtet sind, die Spizen hingegen, welche wir die Füße bedeuten ließen, sich alle nach der Erde zu keren? B. Ja das sehe ich. L. Nun eben so ist es mit der wirklichen Erde. Wenn sie gleich rund ist, wie eine Kugel, oder wie ein Ei, oder wie eine Pomeranze, und wenn gleich hier und da, und oben und unten Menschen wonen, so keren sie doch alle die Füße gegen die Erde, und den Kopf gegen den Himmel. B. Nun so müßten ja aber doch Leute unter uns wonen; so wie diese Steknadel hier unten auf der Kugel steht, und diese da oben; und was noch schnatfischer ist, diese Leute da unten müßten uns ja die Füße zu keren. L. Freilich. Das war eine gute verständige Anmerkung, die Sie da machten. Allerdings gibt es auf dem Erdboden Leute, die den andern in gerader Linie die Füße zu keren. Diese nennt man Gegensüßler. B. Ei das ist doch wunderbar. Nun sagen Sie mir aber doch, bester Herr Lerer, wie es kömmt, daß die Leute, die uns die Füße zu keren, nicht von der Erde abfallen? L. Abfallen? Wo sollen sie denn hinfallen? B. Je nun, da in den untern Himmel, was weiß ich? L. So sagen Sie

Sie mir nur erst, ob es Ihnen denn so wunderbar
 deucht, daß wir nicht in den Himmel fallen. B. Ei wie
 könnten wir denn das? der Himmel ist ja über uns, über
 unsern Köpfen? L. Nun sehn Sie, so geht es unsern Ge-
 gegenfüßlern auch. Der Himmel ist ja auch über ihnen und
 über ihren Köpfen. Wenn sie also von der Erde abfallen
 sollten, so müßten sie eben so, wie wir es thun müßten, in
 den Himmel hinauf steigen. B. Nun wie können es aber,
 daß wir gar nicht von der Erde abkommen, und so in die H^ö-
 he schweben können? L. O das haben Sie ja schon oft probirt.
 Sie sind ja oft schon in die H^öhe gesprungen. Ramen Sie
 denn da nicht von der Erde ab? B. Ei ja das bischen! daß
 verlont sich ja der Mühe nicht. Nein ich meine ganz in die
 H^öhe, noch höher als die Vögel fliegen. L. Da wollen Sie
 also wissen, wie das zugehe? B. Ja, ser gern. L. Nun
 warten Sie, das muß ich Ihnen an Ihnen selbst zeigen.
 Hier will ich Ihnen diesen etwa 3 Ellen langen Bindfaden um
 den Leib schnüren. Das eine Ende neme ich in die Hand.
 Nun laufen Sie einmal nach der Thür zu. B. Nun? L.
 Nun warum stehn Sie denn still? Laufen Sie doch immer
 weiter, daß Sie endlich ganz von mir abkommen! B. Ei
 ich kann ja nicht! L. Ei warum denn nicht? B. Sie zie-
 hen mich ja nach sich. L. Ei nun so ziehen Sie wieder. B.
 Ja wenn ich so stark ziehen könnte als Sie; oder gar noch stär-
 ker. L. Sehen Sie also wol. Die Ursache davon, daß Sie
 izt nicht weiter von mir abkommen konnten, war, daß ich Sie
 anzog. Nun eben das ist auch der Grund, warum wir von
 der Erde nicht abkommen können, so wenig als unsre Gegen-
 füßler. Denn alles was auf der Erde ist, wird von der Erde
 angezogen. Wir haben zwar auch eine anziehende Kraft;
 aber die Erde ziehet viel tausend tausend mal stärker,
 als alle Menschen, die drauf wonen, zusammen. B. Ja,
 wo ist denn aber der Bindfaden, oder der Strik, womit
 uns die Erde anziehet! L. O es darf eben kein Bind-
 faden oder Strik sein, wenn die anziehende Kraft sich
 äußern

äußern soll. Haben Sie niemals gesehn, daß das Siegellak Papier anzieht? B. Nein. Nimmermer. L. Nun so wollen wir gleich einen Versuch machen. (Der Lehrer reibt ein Stück Siegellak stark auf Tuch, und läßt es ein klein Stückchen Papier anziehen.) Sehen Sie wol? B. Ei das ist doch ser artig. L. Ungeachtet nun das Siegellak das Papier anzieht, so sehen Sie doch nicht, womit und wodurch es anzieht. Es gibt also unsichtbare Kräfte, womit ein Körper den andern anzieht. Und eine solche unsichtbare anziehende Kraft muß auch die Erde besitzen.

Anm. Auf diese Art setzt der Lehrer das Gespräch nach Befinden weiter fort; er füret die Schüler auf die Beobachtung, daß auf einer grossen Ebene, anfänglich bloß die Spizen der Thürme am Ende des Gesichtskreises sichtbar werden, da man doch, wenn die ganze Erde die Figur eines Tellers, oder einer Tafel hätte, auch gleich den Grund des Thurms sehen müßte. Eben so, daß auf dem Meere erst die Spizen der Schiffe sichtbar werden, ehe man den Kiel zu sehen bekömmet; daß man die Spizen weiter ins Land hingelegerer Thürme eher sieht, als das niedrige, doch aber näher gelegene Ufer, welches alles auf einer Kugel gar begreiflich gemacht werden kann, wenn man einige Stecknadeln darauf herum steckt, und denn die Kugel umdrehet.

2. Erster Begriff, von der künstlichen Erdkugel, und von Landkarten.

Der Lehrer. Sagen Sie mir, Adolph, kann man nicht ein Haus auf einem Papiere abzeichnen? A. Warum nicht! L. Oue Zweifel haben Sie schon solche Abbildungen von Häusern gesehn? A. Ser oft. L. Nun wie meinen Sie wol, daß es angefangen werden müßte, um ein Haus abzuzeichnen. Da wird man wol ein Papier haben müssen, das so groß ist, als das Haus, welches man abzeichnen will. A. Ei wo wolle man ein so großes Papier her bekommen.

Das Bild oder die Zeichnung kann viel kleiner sein. Mann kann ein großes Haus auf einem Bogen Papier, oder auf einem noch viel kleinern Blättchen abzeichnen. L. Da muß ja aber das Haus viel kleiner werden, auf dem Papiere, als es wirklich ist. A. Freilich; aber das thut auch nichts, wenn es nur eben so aussieht. L. Das heißt also wol so viel als, wenn es ihm nur ähnlich ist. A. Ja. L. Müssen denn nicht zwei Dinge, die einander ähnlich sein sollen, auch allemal einander gleich sein? A. Nein. Das ist nicht nötig. Denn man kann ja das Gesicht eines Menschen auf einem kleinen Stückchen Papier oder Pergament vollkommen ähnlich malen, und doch wird das Gesicht im Gemälde viel kleiner. L. Nun was dünkt Ihnen, wenn ein Porträt dem Gesichte ähnlich werden kann, ob es schon viel kleiner ist, als das Gesicht; so wird ja wol auch das Porträt dem Gesichte ähnlich werden, wenn man gleich auch die einzelnen Theile nach Belieben größer und kleiner machen wollte. Z. E. wenn bei einem Menschen, den ich malen wollte, die Nase das Drittel der ganzen Gesichtslänge einnähme, so würde es ja wol nichts verschlagen, wenn ich die Nase auf dem Porträt, nur ein Fünftel so groß als das ganze Gesicht machen wollte? A. Ei nein, das würde wol nicht an gehen, da würde gewiß das Porträt nicht ähnlich werden. L. Ganz recht. Wer also ein Gesicht malen will, der kann es zwar im Ganzen viel kleiner malen, als es wirklich ist; aber so wie sich die Theile in dem wirklichen Gesichte gegen das Ganze verhalten, so müssen auch im Gemälde die Theile sich gegen das Ganze verhalten. Ist zum Ex. die Nase, in Absicht ihrer Länge, ein Drittel des ganzen Gesichts, so muß auch auf dem Porträt die Nase nur das Drittel von der Länge der Abbildung des Gesichtes sein. Wäre die Stirne dreimal so breit als der Mund, so müßte die Stirne auch auf dem kleinern Gemälde dreimal breiter gemacht werden, als der Mund ist. Nicht war? A. Allerdings. L. Nun also auch, wenn man ein Haus abmalen wollte. Gesezt ein Haus wäre bis an das Dach dreimal so hoch als es breit ist; würde es wol richtig abgezeichnet werden, wenn man es eben so hoch als breit

zeich,

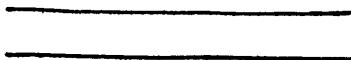
zeichnen wollte? A. Nein. Es müßte gerade auch dreimal so hoch, als breit gezeichnet werden. L. Und wenn ein Fenster sechsmal kürzer wäre, als das Haus hoch und zwölfmal schmaler als das Haus breit ist, wie würde man dieses Fenster zeichnen müssen. A. Man würde es eben so zeichnen müssen, daß es auf dem Papiere sechsmal kürzer und zwölfmal schmaler wäre, als das ganze Haus auf dem Papiere ist. L. Wie erfährt man denn nun aber, wie hoch oder wie breit ein Haus sei, das man zeichnen will. A. Ja, man muß es ausmessen. L. Ganz richtig; man muß eine Elle, oder sonst einen Maßstab nehmen, und die Höhe sowol als die Breite ausmessen. Man kann es zwar wol so ungefähr nach dem Augemaße machen; aber das wird doch nicht genau genug. Es gibt auch noch andre Mittel, wie man die Zeichnung machen kann, von denen Sie künftig hören werden. Aber das erste und natürlichste ist doch das, daß man die Höhe und Breite des Hauses ausmesse. Wenn ich nun z. E. gefunden hätte, ein Haus sei 36 Ellen breit, und 72 Ellen hoch; soll ich denn dis Haus in der Zeichnung, eben so viel solche Ellen breit und hoch machen? A. Nein. Das geht nicht an. Denn da würde das ganze Haus in der Zeichnung gerade auch so hoch und breit werden, als es wirklich auf der Strafe ist; und da müßte ich auch einen Bogen Papier haben, oder eine Tafel so hoch und breit, als das Haus breit ist. L. Also wie werden wir es denn nun anfangen, daß wir auf dem Papiere das Haus so zeichnen, daß sich seine Breite zur Höhe eben so verhalte, wie die Breite des wirklichen Hauses zur Höhe? A. Da weiß ich keinen andern Rat, als man muß statt der großen Elle, womit man das Haus gemessen hat, eine viel kleinere machen; und da das Haus 36 große Ellen breit, und 72 große Ellen hoch ist, so muß man auf dem Papiere auch das Haus so breit machen, als 36 von den kleinern Ellen austragen; und so hoch als 72 von den kleinern. L. Vortreflich. So macht manns auch wirklich. Man nennt dieses sich einen verkleinerten Maßstab machen; den man noch gewöhnlicher einen verjüngten Maßstab nennt. Denn verjüngen heist

so viel als verkleinern. Auf so einem verjüngten Maßstabe macht man z. E. eine Elle nur so lang, als der Nagel eines Daumens breit ist. Und so zeichnet man denn ein Haus nach dem verjüngten Maßstabe, nachdem es vorher ist mit dem größern Maßstabe gemessen worden. Damit man auch wisse, wenn man den Riß eines Hauses ansieht, wie groß das Haus in der Natur selbst sei, so setzt man eine kleine Linie darunter, und schreibt dabei, wie viel wirkliche Ellen diese kleine Linie, nach dem verjüngten Maßstabe bedeuete. Wenn man nun aber auf diese Art ein Haus nach verjüngtem Maßstabe gezeichnet hat, müssen da nicht viele Theile im Riße wegbleiben, die an dem wirklichen Hause sichtbar sind; z. E. kann ich alle einzelne Backsteine in der Vordermauer, oder alle einzelne Ziegeln auf dem Dache mit anbringen? A. Nein. Es müssen viele davon wegbleiben, die man nicht zeichnen kann. L. Recht so; die muß man sich dann in Gedanken vorstellen oder einbilden; oder man muß sie sich, wie man sagt, hinzudenken. So wird man ja denn auch wol in der Zeichnung ein par Fenster weniger in dem mittlern Stokwerke machen können, als wirklich vorhanden sind. A. Nein. Das geht wol nicht an, denn ein Fenster ist schon so groß, daß man es gleich merken würde, daß in dem Riße was felte. L. Wol bemerkt. Man darf also nur in dem Riße solche Theile weglassen, die man wegen ihrer Kleinheit bei der Verkleinerung durch den verjüngten Maßstab nicht merket oder nicht vermisset. Aber wissen Sie nicht noch eine Ursache anzugeben, warum man auf dem Riße eines Hauses nicht zwei Fenster weglassen darf. A. Ich weiß mich weiter auf keine zu besinnen. L. Wenn das Haus in jedem Stokwerke neun Fenster breit wäre, und Sie zeichneten in dem Riße in dem mittlern Stokwerke nur sieben, in dem obern aber neun, oder acht; würde denn da der Riß dem Hause ähnlich werden? A. Nein. Ganz ähnlich nun wol nicht. L. Also ist dis eben die Ursache nach der ich Sie fragte. Man darf in einem Riße solche Theile nicht weglassen, die das Ganze verstellen würden, oder wodurch der Riß dem Ganzen unähnlich werden würde. Nun ist aber ein Fenster an der Außenseite

seite eines Hauses schon ein wichtiger Theil, und wenn man ein Haus nicht so winzig klein zeichnet, daß man gar kein Fenster darauf anbringen kann, so muß man auch so viel Fenster zeichnen, als das Haus wirklich hat. Oder wenn man ein Fenster zeichnet, so muß man sie alle zeichnen. Es ist eben so wie mit einem Porträte. Auf einem kleinen Gemälde, wie z. B. auf einem Dosenstückchen, kann man freylich nur wol nicht alle Pokengruben oder Sommerflecke zeichnen, die das Gesicht etwa hat; aber das ginge doch unmöglich an, daß man einem Menschen, der zwei Augen hat, wenn man ihn von vornen malte, nur ein Auge geben wollte. Sie wissen also nun schon, daß zur Zeichnung eines Hauses erfordert wird, erstlich, daß man seine Höhe und Breite messe; zweitens daß man die Höhe und Breite der Theile, die besonders in die Augen fallen, messe; drittens, daß man diese Theile nach dem verjüngten Maßstabe, den man sich gemacht hat, in den Riß bringe; und endlich daß man keinen von den wichtigeren Theilen weglasse. Allein das ist doch noch nicht alles. Denn es kann der Fall vorkommen, daß es nicht hinreicht, wenn auch noch so viel gerade Linien mit Ellen ausgemessen werden. Z. E. es können ja an einem Hause allerlei Schindkel, Zierraten, und dergleichen, die nicht nach geraden Linien auslaufen, vorkommen. Wie soll man nun diese abzeichnen? Oder es kömmt ein Bogen über einem Fenster vor; der ist ja nicht gerade, sondern krumm; aber die Krümme ist mancherlei; und wie soll ich nun wissen, wie krumm der Bogen ist? Eben so ist es mit den Eken und Winkeln. In einem Hause sollten nun zwar die Eken und Winkel alle gerade und nicht schief sein. Aber es finden sich doch Häuser genug, die so übel gebauet sind, daß nicht einmal die Hauptwände nach geraden Winkeln, (die man auch, wie Sie bald weiter lernen werden, rechte Winkel nennt,) auf einander passen. In diesem Falle muß man denn freilich auch oft Winkel messen. Wie das gemacht werde, kann ich Ihnen izt noch nicht erklären. Sie werden aber künftig davon hören. Noch mer. Wenn die Außenlinien nicht gerade, sondern krumme Linien sind, so gibt es da-

134 2. Abschn. Methode des geogr. Unterrichts

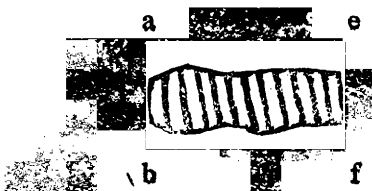
bei wieder etwas zu bedenken. Z. E. wenn eine Strafe, die man zeichnen soll, schnurgerade ist, so kann man sie leicht, wenn man nur ihre Länge und Breite gemessen hat, also zeichnen:



aber wenn sich nun die Häuser auf beiden Seiten bald auswärts einwärts biegen, z. E. so:



so muß man schon darauf Achtung haben, wo diese Einbuchten oder Ausbiegung vorkommen, wie groß sie sind, u. s. w. Dieses kann man nun auf verschiedene Weise finden, die ich Ihnen izt noch nicht sagen kann. Doch will ich Ihnen eine Art anführen, mit der man sich behelfen kann. Wenn man eine Strafe, auf welcher die Häuser an beiden Seiten in Krümmungen fortlaufen, zeichnen wollte, so müßte man an vielen Orten die Breite der Strafe messen, und dabei jedesmal anmerken, ob sich die Reihe der Häuser an jeder Seite ein- oder auswärts biege. Z. E.



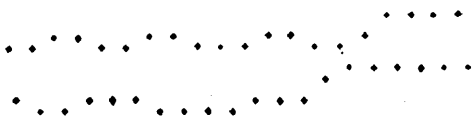
Diese Linien von a b bis e f deuteten die Breiten der Strafe, so wie man sie von zehn zu zehn Schritten gefunden, nach dem verjüngten Maßstabe an. Zieht man nun nachher die Endpunkte der Linien mit krummen Linien zusammen, so wie man angemerkt hat, daß sich die Häuser auswärts oder einwärts bie-

biegen, so kann man die krumme Straße schon ziemlich gut ins Kleine bringen.

Was ich Ihnen bisher gesagt habe, können Sie nun leicht weiter anwenden. Sie können nun leicht begreifen, daß man eben so gut eine gerade Allee von Bäumen zeichnen kann, z. B. wie diese:



als eine Krümlinie, wo die Bäume in verschiedenen Weiten auseinander stünden, wie hier:



Sie werden eben so leicht einsehen, daß man so gut als eine Straße, auch mehrere neben einander, und so nach auch alle Straßen und Plätze einer Stadt zeichnen könne. Einen solchen Riß, worauf man sehen kann, wie die Straßen und Plätze einer Stadt neben einander liegen, nennt man einen Grundriß. So einen Grundriß habe ich Ihnen hier von der Stadt N. N. *) mitgebracht. Hier sehen Sie u. s. w.

Auf eben diese Art kann man einen Grundriß von einem ganzen Garten, oder von der ganzen Gegend um eine Stadt herum verfertigen, oder wie man auch zu sagen pflegt, die Gegend in Grund legen. So hat man Grundrisse von der Gegend um Berlin und Potsdam zc. **)

In einem solchen Grundrisse kann man nun alles, was in der Gegend sich merklich auszeichnet, andeuten, als die ein-

*) Es ist hier gleichviel, von welcher Stadt man einen Grundriß zeige. Kann der Leser aber von der Stadt, wo er wohnt, einen haben, so ist es desto besser.

**) Auch hievon muß der Leser ein Beispiel in einem wirklich vorgelegten Riße geben.

zelen Acker, Wiesen, Grasplätze, Baumstellungen, Lusthäuser, Bäche, Wege, Gärten, Mühlen, u. d. gl. m.

Nimmt man nun aber sich eine Gegend, die schon etwa eine oder mehrere Meilen lang und breit ist, in einen Riß zu bringen vor, so muß man schon alles viel kleiner zeichnen, und vieles, was weniger merkwürdig ist, weglassen. Indessen kann man doch noch alle Städte, Flecken, Dörfer, ja so gar einzelne Mühlen, Glashütten, Eisenhämmer, nebst den Bergen, Wäldern, Flüssen, Bächen, Land- und Poststrassen noch deutlich einzeichnen, wie z. B. auf dieser Karte *).

Hier muß nun von allen Dörfern, die auf der Karte stehn sollen, die Entfernung ausgemessen; und zugleich der Ort, wo sie liegen, genau angegeben werden. Wie man dabei zu Werke gehe, kann ich Ihnen voritz nicht vollkommen erklären. Sie werden aber künftig davon mer hören. Voritz also nur so viel. Die Entfernung der Dörfer wird hier zu Lande, nach Meilen gemessen. Die Meilen sind aber nicht in aller Ländern gleich lang. Hier zu Lande mißt man nach deutschen Meilen. Eine solche deutsche Meile hält 6000 große Schritte, oder 2 Stunden Weges. Man macht sich also auch für die deutsche Meile einen verjüngten Maßstab. Und die Entfernung eines Orts von dem andern mißt man entweder mit Schritten aus, oder mit einem Wegmesser, daß ist eine Maschine, welche man an dem Rade einer Kutsche anbringt, und wodurch man wissen kann, wie oft auf einem Wege das Rad umgelaufen ist, oder auf andere Art, wovon Sie künftig hören werden. Eben so werden Sie künftig belehret werden, wie man es anzufangen habe, um auf der Karte einen jeden Ort an seine gehörige Stelle zu bringen.

L. Je größer nun das Stück Land ist, das man auf einem Bogen Papiere abzeichnen will, desto weniger kann man von einzelnen Plätzen, die darauf befindlich sind, in der Zeichnung anbringen; desto mer muß man weglassen. Neme ich

z. E.

*) Man zeige hier eine Karte von der Art vor, wie die bei des Hrn. Ob. Lieutenant Kessler von Sprengenssen Topographie des Herzogl. Sachsen Koburg, Meiningschen.

z. E. ein Stück Land, das eine Meile im Umfange groß ist, so kann ich auf einem großen Bogen Papier, alles was vorher angegeben worden, deutlich anzeichnen; soll aber ein Stück Land von zehn Meilen auf eben dem Bogen vorgestellt werden, so können zwar wol noch die Dörfer mit kleinen Punkten oder andern Zeichen und die Städte mit etwas größern Signaturen angedeutet werden; aber nun müssen schon einzelne Vorwerke, Mühlen, u. d. gl. wegfallen. Wie hier. — *)

Nun werden Sie leicht einsehen, daß man auch die ganze Erde im Kleinen nachbilden kann. Denn man kann ja von einem ganzen Hause eine Abbildung im Kleinen machen, nicht bloß eine Zeichnung auf dem Papiere, sondern eine körperliche Abbildung z. E. von Holz. Hier sehen Sie z. E. so eine Abbildung. Man nennt dergleichen ein Modell. — **) Wie nun das Modell ein großes Haus vorstellt, ungeachtet es viel kleiner ist, als dieses; so kann ja auch eine kleine Kugel die ungeheuer große Erde, welche, wie Sie nun schon wissen, auch rund ist, vorstellen. Sie werden aber freilich nicht verlangen, daß auf dieser Kugel, Berge, Thäler, Hügel, Flüsse (außer etwa von diesen die allergrößten) bemerkt sein sollen. Denn sehn Sie wol, obgleich dieses Modell ein Haus vorstellt, so sehn Sie doch kein Schloß, keinen Drücker, keinen Klopfer an der Haus-

J 5

thür;

*) Der Lehrer zeigt eine Karte von einem ganzen deutschen Kreise vor.

**) Hat der Lehrer kein Modell bei der Hand, so muß er eins von Kartenblättern, oder von Wachs machen, so gut er kann. Es thut nichts, daß das alsdenn freilich nicht so accurat ist, als ein ordentliches Modell, denn vors erste hilft man sich in Ermangelung des Bessern, so gut man kann; und zweitens hilft auch die eigne Einbildungskraft der Kinder das Fehlende ergänzen; eine Übung die onesdem sehr nöthig und nützlich ist; auch dem Lehrer desto leichter werden muß, da der Hang dazu in der menschlichen Seele liegt. Es gibt Kinder, die schon im vierten Jahre von selbst darauf verfallen, bei ihren Spielen, wenn sie die Handlungen der Erwachsenen nachahmen, und ihnen dazu die eiaentlichen Werkzeuge fehlen, diese entweder sich bloß hinzudenken, oder andre dafür ergreifen, und sich jene dabei einbilden.

thür; obgleich die Hausthür des wirklichen großen Hauses mit allen diesen Werkzeugen versehen ist.

Nun will ich Ihnen einmal eine solche künstliche Erdkugel, wie man sie nennt, holen *).

Wenn ich Ihnen nun sage, daß auf dieser Kugel hier, welche die ganze Erde vorstellt, ein Fleckchen, das ich mit der Fingerspize bedecke, mer als 50 Meilen im Umfange vorstellt, so werden Sie gewiß sich nicht wundern, daß eine Stadt, wie Halle, nicht einmal hier hat mit einem Pünktchen vorgestellt werden können.

Einem einfältigen Bauer wurde eine Landkarte gezeigt. Siehst du, sagte jemand zu ihm, das ist die Abbildung von dem Lande, worin wir wohnen. Und hier ist die Stadt, wohin du immer dein Korn zu Markte fährst. Nun das ist artig, sagte der Bauer; aber wo ist denn nun mein Dorf, und unsere Kirche im Dorfe, und mein Haus; und wo wohnt denn der Herr Schulmeister?

So einfältig würde gewiß Adolph nun nicht fragen. Denn nicht war, mein Lieber, Sie sehn wol ein, daß man auf einer Landkarte, wo ein ganzes Land auf einem Bogen Papier vorgestellt werden soll, solche Kleinigkeiten nicht abbilden kann. Unser Halle ist doch schon eine ansehnliche Stadt; aber gegen ein großes Land, ist sie schon sehr klein! und vollends gegen die ganze Erde; o gegen die gerechnet, ist sie kleiner als eine Nadelspize, gegen diese ganze Kugel.

Ich verlange nicht, daß Sie sich die Größe der Erde auf die Art vorstellen sollen, wie Sie mit Ihren Augen sehen können, wie groß ein Teller, oder ein Wagenrad, oder ein Mühlrad, oder ein Haus ist. Denn alle diese Gegenstände kann man doch zur Hälfte übersehn; und man kann sie auch leicht
mit

*) Der Lehrer läßt sich noch auf keine Erklärung der an dem Globus angebrachten hölzernen und messingenen Kreise ein. Am besten thut er, wenn er sie gänzlich abnimmt; denn die Erklärung von jenen gehört in die Anfangsgründe der mathematischen Geographie, zu welchen es dormalen noch zu früh ist.

mit einer Elle, oder einem andern Maßstabe, den man ebenfalls übersehn kann, vergleichen. Auf diese Art aber ist kein Mensch im Stande, sich die Größe der Erde vorzustellen. Denn wenn man auch von einem großen und hohen Berge eine Aussicht zehn Meilen weit in die Runde hat, so ist das immer nur ein sehr kleiner Theil von der Erde. Inzwischen können Sie aus dem, was ich Ihnen sogleich sagen werde, doch einigermaßen schliesen, wie groß die Erde sein müsse. Sehen Sie so einen Kreis, wie ich hier auf der künstlichen Erdkugel mit dem Finger, oder der Stenadel ziehe, könnte man auch auf der wirklichen Erde beschreiben, oder man könnte ebenfalls in einem solchen Kreise rings um die Erde reisen; so lange es auf dem Lande fortging, fürte man etwa in einer Kutsche; wenn man ans Meer käme, so setzte man sich zu Schiffe. Nun was meinen Sie wol, wie lange da einer reisen müßte, wenn er auch alle Tage 5 starke Meilen machte; das ist noch etwas weiter als von Halle bis Dessau; oder fünfmal so weit als von Halle bis etwa nach Lauchstädt. Wenn er alle Tage 5 Meilen machte, so brauchte er drei volle Jahre dazu. Denn ein Jar hat, wie Sie wissen 365 Tage; und so eine Reise mitten um die Erde, würde aufs allerwenigste dreimal so viel Tage erfordern, wenn auch alle Tage fünf Meilen gemacht würden. Es beträgt nemlich dieser Umkreis um die Erde 5400 deutsche Meilen, wie Sie künftig weiter hören werden.

Wollen Sie noch auf eine andre Art die Größe der Erde sich vorstellen? Gut, so denken Sie einmal, daß mitten durch diese Kugel ein messingnes Stäbchen gestekt würde. Dieses würde etwa eine halbe Elle lang sein.

Wie lang meinen Sie nun wol, daß ein Stab sein müßte, der durch die ganze Erde gehn sollte? Denken Sie, daß ein solcher Stab 100mal so lang, tausendmal, ja zehntausendmal so lang wäre, als der rote Thurm hoch ist; das ist alles noch nichts; damit würden Sie noch lange, lange nicht ausreichen. Stellen Sie sich also eine Stange vor, die so lang wäre, daß sie von Halle bis bald nach Lauchstädt reichte, so würden sie solche Stangen nicht etwa 100, auch nicht 500, auch nicht 1000 mal

mal, sondern mer als 1700 mal zusammensetzen müssen, um eine Stange zu bekommen, die eben so ganz durch die Erde gehn sollte, wie das messingne Stäbchen, durch diese hölzerne Kugel.

II. Von den eigentlichen geographischen Lektionen.

Erste Lektion.

Ich setze hier einen Lerer in Halle voraus, der also mit dem Salkreise anfangen würde. Ein Lerer in Frankfurt am Mayn, würde S. 27. anfangen, diese Stadt zuerst vornehmen, dann den oberrheinischen Kreis, und so weiter die übrigen Kreise Deutschlands durchnehmen.

Der Lerer. Adolph, Bernhard, Ferdinand,
Schüler.

Der Lerer. Wie heist die Stadt, wo wir wohnen Adolph? **A.** Halle. **Der Lerer.** Recht. Es gibt aber noch mehrere Städte, die auch Halle heissen. Unser Halle aber, wo wir wohnen, heist zum Unterschiede, Halle an der Sale, Halle im Salkreise, Halle im Magdeburgischen; auch Halle im Sachsen. Warum heist es wol Halle an der Sale, Bernhard? **B.** Weil die Sale vorbeifliest. **Der Lerer.** Wichtig. Ihr wißt nun schon, was die Sale ist. Es ist ein Fluß, der bei Halle schon ziemlich ansehnlich ist. Es gibt aber noch viel größere Flüsse als die Sale ist; hingegen aber auch viel kleinere. Auch die Sale ist nicht überall wo sie fließt, so breit und so tief als bei Halle. Ein Fluß ist immer da am kleinsten, -wo er entspringt, oder an seiner Quelle. Die Quelle macht zuerst ein kleines Bächlein; mit diesem vereinigen sich nach und nach andre Bächelchen; dadurch wird das Bächlein zum Bache; es kommen, indem der Bach weiter fließt, andere Bäche, und giesen ihr

ihr Wasser in ihn hinein, dadurch wird der Bach immer größer, und heist nun nach und nach ein Flüsschen; das Flüsschen fließt weiter, und nimmt wieder, indem es fortfließt, andre Bächlein, Bäche, und Flüsschen auf, und wird dadurch breiter und tiefer, so daß er nun ein Fluß heist. Und so ein Fluß ist nun unsre Sale. Ehe die Sale bis zu uns hergekommen ist, hat sie viele Quellen, Bäche und Flüsschen aufgenommen. Erst war sie nur ein Bächlein, weiter her ein Bach, noch weiter her ein Flüsschen, und nun heist sie ein Fluß. Einige nennen die Sale auch den Salzstrom. Aber Ströme sind eigentlich größere Flüsse, in welche sich solche Flüsse, wie die Sale ist, ergießen. Aber die Sale sollte von Rechts wegen nur ein Fluß, nicht ein Strom heißen.

Nun also von dieser Sale heist unsere Stadt, Halle an der Sale. Ich sagte euch aber auch, daß die Stadt auch den Namen führe, Halle im Salkreise. Nun gebt Achtung, damit Ihr lernt, was das heisse, der Salkreis. Bernhard, wenn Sie zum äußersten Thore von Halle über den Neumarkt hinaus gehn, wo kommen Sie denn hin? B. Auf's Feld. Der Lerer. Und wenn Sie immer auf der Landstraße fortgehen, wo würden Sie dann hin kommen? B. Auf ein Dorf. Der Lerer. Richtig. J. E. Sie würden zu nächst entweder nach Siebichenstein, oder nach Trotha kommen, wenn Sie zum Ulrichsthor hinausgingen. Nun sehen Sie, eine Anzahl von Städten, Dörfern, mit den dazu gehdrigen Feldern, Wiesen u. s. w. nennt man einen Kreis. Und ein solcher Kreis ist nun auch der Salkreis, in welchem Halle liegt. Manchmal heist freilich ein Kreis auch eine runde Linie, von der ihr künftig mer hören werdet. Aber ein solcher Kreis ist hier nicht gemeinet. Der Salkreis ist also eine Gegend, in der auch Halle liegt, etwa 5 Meilen lang, und wo er am breitesten ist, etwas über eine Meile breit. Nun will ich auch diese Gegend auf der Karte zeigen. *).

Diese

*) Welches wenigstens eine Specialkarte vom Herzogthum Magdeburg sein muß, auf welcher der Salkreis also nach einem nicht zu kleinen Masstabe verzeichnet ist.

Diese schlängelnde Linie stellt die Sale vor. Hier dieses Zeichen bedeutet die Stadt Halle; und ihr Name ist, wie ihr seht, dabei gesetzt. Nun sehet hier, das ganze Stück, welches in der Einfassung enthalten ist, über welcher ich alleweile mit dem Finger herumfare, ist der Salkreis. Ihr müßt euch also vorstellen, daß dieses ein Land von fünf Meilen in der Länge sei. Nun will ich euch auch sagen, was man die Gränzen eines Landes nennt.

Wo ein Haus aufhört, und ein andres anfängt, da ist die Gränze zwischen beiden Häusern. Wo ein Aker aufhört, und ein anderer anfängt, da ist die Gränze zwischen beiden Aekern. So nun auch wo ein Land aufhört, und ein andres anfängt, da ist die Gränze zwischen beiden Ländern. Ein jedes Land hat also ringsherum seine Gränze. Und so hat auch der Salkreis seine Gränze. Die Gränzen werden auf den Landkarten mit punktirten Linien bezeichnet, die gemeiniglich auch durch eine besondre Farbe unterschieden, oder wie manns nennt, anders illuminirt werden. Aber die wirklichen Gränzen der Länder drausen auf dem Felde müßt ihr euch anders vorstellen. Es gibt natürliche, es gibt aber auch künstliche Gränzen. Die natürlichen Gränzen, sind solche, die nicht von Menschenhänden gemacht sind. Z. E. wenn ein Land rings umher mit Wasser umgeben ist, so hat es eben an dem Wasser seine natürliche Gränzen. Oder wenn auf der einen Seite ein Land gerade da aufhört, wo ein Fluß der Länge nach hinfließt, so ist der Fluß die natürliche Gränze des Landes. Oder wenn ein Land ringsherum mit Bergen eingefast wäre, so daß jenseits der Berge wieder ein anderes Land käme, so wären die Berge die natürlichen Gränzen des Landes. Wenn aber die Gränzen von Menschenhänden gemacht werden, so heißen sie künstliche Gränzen. Z. E. zwischen zwei Aekern zieht man eine breitere Furche; das ist eine künstliche Gränze. Oder man setz in gewissen Entfernungen Gränzsteine. Oder man zieht Gräben, um die Gränze anzudeuten. Diese Steine, oder Gräben sind denn auch künstliche Gränzen. Ihr müßt euch also nicht vor-

vorstellen, daß die Gränzen auf dem Felde überall so deutlich zu sehen wären, als hier die Gränzlinie auf der Karte. Man hätte freilich den ganzen Salzkreis ringsherum mit einer Mauer umziehen, oder mit Pallisaden einfassen können. Allein so viel Umstände pflegt man nicht zu machen. Man setzt etwa nur in gewissen Entfernungen, wie gesagt, Gränzsteine, oder Gränzpfähle. Oder man mißt auch die Felder, die von beiden Seiten an der Gränze zusammenstossen, aus, und schreibt es auf, wie lang sie von beiden Seiten gewesen sind, u. s. w.

Nun erzählt der Lehrer, das was S. 13 von dem Salzkreise angemerkt ist.

Er erklärt den Kindern, was der Ausdruck auf der Achse sagen will; und daß die Schiffe, die auf der Sale gehn, nichts weiter als große Käne sind. Er macht ihnen einen Begriff von Ebsen. Haben sie zur Zeit weder solche Käne noch Ebsen gesehen, so muß er die erste beste Gelegenheit ergreifen, ihnen dergleichen auf der Sale selbst zu zeigen. Die angeführten Producte kennen Kinder meistens schon. Von den angeführten Vögeln und Fischen nimmt der Lehrer einige der vornehmsten heraus. Steinkohlen haben die Kinder wol noch nicht gesehen. Es werden also dergleichen vorgezeigt. Wo sie nicht zu haben sind, wird bloß gesagt, daß sie wie schwärzliche Steine aussehn, daß sie durch Bergleute aus der Erde gegraben werden; daß sie stark glüen, und einen, besonders für den, der es nicht gewohnt, unangenehmen schwefelartigen Dampf von sich geben.

Zweite Lektion.

Von Halle, den Salzkoten, den Halloren, dem Waisenhanse, wovon auferhalb Halle, wo möglich die perspectivische Zeichnung, die man davon hat, vorzuzeigen ist.

Dritte Lektion.

Die übrigen Kreise des Herzogtums Magdeburg.

Mann läßt vornemlich die Elbe und den Einfluß der Sale in diesen Strom bemerken; wiederholt den Unterschied zwischen Bach, Fluß und Strom; bemerkt von Thieren vornemlich die Hermeline, Fischottern, Biber; von den Vögeln, die Rebhüner, Fasanen, Schnepfen, Eisvogel, Störche, Kraniche 2c. zeigt Abbildungen davon vor, und gibt eine ihrer vornemsten Eigenschaften an *).

Vierte Lektion.

Das Fürstentum Halberstadt. Mann erklärt zuerst, was auf der Karte Morgen, Abend, Mittag, und Mitternacht heisse. Dieses den Kindern verständlich zu machen, wird vorausgesagt, daß auf der Erde die Gegend Morgen heist, wo die Sonne aufgeht, Abend, wo sie untergeht 2c. Wie man also eine Karte richtig legen müsse, daß Mitternacht oder Norden auf der Karte, gegen Norden auf der Erde gefehrt werde u. s. w. Man bestimmt nun die Gränzen vom Fürstentum Halberstadt, und prägt den Schülern die Lage desselben gegen das Herzogtum Magdeburg ins Gedächtniß, mit beständiger Hinweisung auf die Karte.

Erste Wiederholungsstunde.

Wenn wöchentlich sechs Stunden geographischer Unterricht gegeben wird, so müssen zwei darunter Wiederholungsstunden sein. Ich will ein par Proben solcher Wiederholungen geben, welche einem angehenden Lehrer, zur
Nicht-

*) Dem letzten Theile des Elementarwerks wird ein allgemeines Register angehängt, welches nachweist, in welchem Theile Beschreibungen der vorkommenden Thiere, Pflanzen, Früchte vorkommen, damit der Lehrer, dem andere Hülfsmittel fehlen, sich daraus Rats erholen könne.

Nichtschnur, wie er auch in den übrigen verfahren müsse, dienen können.

Der Lehrer. Wie heißt die Stadt, darin wir wohnen, Adolph? A. Halle. L. Es ist wol nur eine Stadt, die Halle heißt? A. Nein. Es gibt noch andere Städte, die so heißen. L. Woher wissen Sie denn das? A. Sie haben es uns gesagt. L. Richtig. Und Sie glauben mir auch, daß es so ist? A. Ja. L. Sie thun auch recht dran. Denn Sie können wol denken, daß ich Ihnen nicht mit Fleiß etwas, was nicht war ist, erzelen, und es doch für war ausgeben werde. Wir werden auch künftig schon die Städte kennen lernen, die auch Halle heißen. Aber wenn nun einer einen Brief an uns nach Halle schreiben wollte, der viel näher bei einer andern Stadt, die auch Halle heißt, wohnt; wie würde der es anfangen, daß der Brief auch richtig in unser Halle käme? Nun Bernhard, was meinen Sie? B. Er mügte auf den Brief schreiben, daß er unser Halle meinte. L. Ja, wie verstehen Sie das? soll er etwa auf den Brief schreiben: An den kleinen Bernhard in Halle, aber wol zu merken in dem Halle wo er wohnt. F. Ha ha ha! da wären ja die Leute, die den Brief bestellen sollten, eben so klug, als wenn gar nichts darauf stünde. Ich denke also, es mügte auf den Brief geschrieben werden, Halle an der Sale. L. Das denk ich auch. Denn wenn es gleich mehrere Städte gibt, die Halle heißen, so giebt es doch nur eine, die Halle heißt, und an der Sale liegt, und das ist nun eben unser Halle und kein andres. Aber sagen Sie mir, Ferdinand, entspringt denn die Sale bei Halle? F. Nein. Hier ist sie schon ein ziemlich breiter Fluß, und weit von ihrer Quelle entfernt. L. Da wo die Flüsse entspringen, Adolph, sind sie wol am breitesten? A. Nein. Sondern am schmalsten. L. Wodurch werden denn die Flüsse so breit? A. Durch andre Flüsse und Bäche, die sie aufnehmen. L. Sollte sich einer von euch das noch nicht recht vorstellen können, der gebe nur einmal auf unsre Gassen, oder Rinnen in der Stadt Achtung, wenn einmal

Methodenb. I Curs. A ein

ein starker Regen gefallen ist. Alle Gassen, die von dem Ulrichs-, Stein- und Galgthore her laufen, ergießen sich entweder nach dem Clausthore, oder nach dem Morizthore hin, wo sie am Ende ihr Wasser in die Gasse schütten. Nun werden Sie bemerken, daß die Gassen immer voller und breiter werden, je näher sie den besagten Thoren kommen, weil sie immer mer und mer kleine Quergassen aus den Nebenstraßen, oder kleinen Gäßchen aufnehmen. Eben so ist es auch mit den Flüssen — Nun, Adolph, zeigen Sie mir doch, wo Halle auf der Karte liegt. A. Hier. L. Ja, wo ist denn aber hier der rote Thurm, den sehe ich ja nicht. A. Ja, den kann man auch hier nicht sehen. L. Warum denn nicht? A. Weil der Platz viel zu klein ist, der für Halle auf dieser Karte bleibt. Ja wenn man bloß eine Karte von Halle hätte? L. Eine solche Zeichnung von einer Stadt nennt man nicht eine Karte, sondern einen Plan, oder Grundriß von der Stadt. Sehet hier einen solchen Grundriß von Halle. Hier ist der Markt; hier ist der Platz bezeichnet, wo der rote Thurm steht; da der Platz von der Marktkirche. Hier laufen die Straßen u. s. w. Was ist denn das aber für ein Stück, in welchem Halle liegt, Bernhard? B. Das ist der Salkreis. L. Wo liegt unser Halle im Salkreise? A. Ja. L. Und den Salkreis zu welchem Lande gehört der? A. Zu dem Herzogthum Magdeburg. L. Wenn nun aber einer sagte, unser Halle liegt im Salkreise; und ein anderer behauptete, es läge im Magdeburgischen, wer hätte wol da von beiden Recht? Ferdinand? F. Sie hätten alle beide Recht. L. Denn sehen Sie einmal, es war eben so, als wenn einer sagte, unser Haus läge in der Gasse; ein anderer, es läge im Ulrichs-Viertel; ein dritter, es läge in Halle. Diese hätten alle Recht; weil die Gasse ein Theil des Ulrichsviertels; und das Ulrichsviertel ein Theil der Stadt Halle ist. So ist nun der Salkreis ein Theil des Herzogthums Magdeburg; und Halle liegt also eben so wol im Salkreise, als im Herzogthum Magdeburg. Daher heißt denn nun auch unsere Stadt bald Halle im Salkreise, bald Halle im Magdeburgischen.

ſchen. Es iſt eins eben ſo gut geſagt, als das andre. Wie lang iſt denn aber wol der Salkreis? A. Ungefähr fünf Meilen. L. Wie viel Stunden würde alſo wol ein guter Fußgänger nöthig haben, um den Salkreis der Länge nach durchzuwandern? A. Zehn bis elf Stunden. L. Nennen Sie mir doch etwas von den Merkwürdigkeiten der Stadt Halle, Bernhard! B. Die Salzkoten. L. Was ſind das für Gebäude. B. Es ſind Häuser, wo Salz geſotten wird. L. Woraus wird es geſotten. B. Aus dem Waſſer der Salzbunnen, oder Salzquellen. L. Haben Sie ſchon einmal Salz ſieden ſehn? B. O ja, mer als einmal. L. Wo liegen denn die Salzkoten. B. Theils innerhalb der Stadt, theils vor der Stadt. L. Wem gehören die Koten innerhalb der Stadt? B. Verſchiedenen Familien. L. Wiſſen Sie auch, wie man dieſe Beſitzer der Koten nennt? B. Nein. L. Mann nennt ſie Pfänner, oder zuſammen die Pfännerschaft, weil der Antheil, den ſie an den Koten haben, nach ſo oder ſo viel Pfannen Sole berechnet wird, die jeder verſieden darf. Aber wiſſen Sie auch noch wie die Gegend der Stadt Halle heißt, wo die Pfännerkoten liegen. B. Das Thal zu Halle. L. Ja. Im gemeinen Leben nennt man ſie auch die Halle. Wem gehören aber die Koten vor der Stadt? B. Dem Könige. L. Wie heißen die Leute, die das Salz aus der Sole ſieden Adolph! A. Halloren. L. Richtig, Sie pflegen ſich auch bisweilen die Brüderschaft im Thal zu nennen, u. ſ. w.

Anm. Schülern, die auſerhalb Halle leben, würde der Lerer beſonders die Art und Weiſe, wie das Salz geſotten wird, beſchreiben, oder auch wol ſelbſt Ihnen an einem Topfe voll geſalznes Waſſer, das er vor ihren Augen kochen läßt, begreiflich machen, wie das Salz aus der Sole durchs Abrauchen gewonnen werde.

Zweite Wiederholungsſtunde.

Der Lerer. In welcher Stadt, von denen die ich euch genannt habe, liegt das berühmte Waiſenhaus? A. In Halle. Der Lerer. Was wiſſen Sie mir, Bernhard, von dieſem

Waisenhaus zu erzählen? Wovon heißt es Waisenhaus? B. Von den 200 Waisenkindern, die hier umsonst erhalten und unterrichtet werden. L. Wer hat denn diese schöne Anstalt gestiftet? A. Der Professor August Hermann Franke. L. Es ist wol ein großes Haus? B. O es ist nicht eins, sondern es besteht aus vielen und großen Häusern. L. Ei wozu brauchen aber die 200 Waisenkinder so viele und große Häuser? B. Das macht, weil nicht bloß die Anstalt der Waisenkinder, sondern auch noch viel andre da gestiftet sind. L. Nun, zum Exempel? B. Als da sind mehrere große Schulen. A. Ein erstaunlich langes Gebäude, wo viele Schüler von fremden Orten her wohnen. B. Eine schöne Apotheke. A. Ein großer Buchladen. F. Eine Druckerei, wo lauter Bibeln gedruckt werden. u. s. w.

L. In welchen Fluß ergießt sich denn die Sale, Adolph!
 A. In die Elbe. L. Wie hieß die Stadt an der Elbe, die so eine gute Festung ist? Bernhard! B. Magdeburg.
 L. Was für ein Fluß fließet bei Magdeburg vorbei? A. Die Elbe. L. Welcher Fluß ist größer, die Sale oder die Elbe?
 A. Die Elbe. u. s. w.

Ann. Bei den Fragen muß sich der Lehrer hüten, sie nicht zweideutig oder unbestimmt einzurichten. Z. E. es ist zweideutig und schief selbst im geogr. Lehrbuche ausgedrückt, S. 5. daß das Häuschen auf der Spitze des Bloksbergs das höchste Haus in Deutschland sei, denn dieses kann man an der Höhe des Hauses an sich, der Anzahl seiner Stockwerke verstehn. Es sollte heißen, dieses Haus liegt unter allen Häusern Deutschlands am höchsten. Und so muß denn auch die Frage nicht lauten, wie S. 11. welches ist das höchste Haus in Deutschland; sondern: welches Haus liegt am höchsten; oder welches steht auf dem höchsten Grunde?

III. Von geographischen Spielstunden.

Zu besserem Fortkommen in der Geographie, und zu Abänderung der Wiederholung wäre sehr nützlich, täglich eine geographische Spielstunde zu halten. Diese Spielstunden dürften aber nicht eher anfangen, als bis Deutschland durchgegangen wäre. Diese Spielstunde müßte aber durchaus voll frohlicher Laune, voll Bewegung und Leben, und frei von allem Zwange und Anstrengung sein. Man müßte es keinem zum Gesetze machen mitzuspielen, der nicht von selbst Lust dazu hätte. Diese Lust wird sich aber gewiß bei allen von selbst finden.

Das erste Spiel geht auf die Einprägung der Situation der Länder, Flüsse, und Hauptstädte. Vorerst neme man die Karte von Deutschland, hänge sie an der Wand auf, und lasse die Schüler etwas ferne treten, so daß es ihnen unmöglich fällt, die Namen der Kreise auf der Karte zu lesen. Man lasse sie hierauf die Namen der Kreise angeben, entweder indem man sie fragt, wie heißt dieser Kreis? wie jener? u. s. w. oder indem man sie der Reihe nach von ihnen angeben läßt, wobei der Schüler mit einem Stäbchen, das von dem Plaze, wo er steht, bis an die Karte reicht, auf den Kreis, den er nennt, hinweisen muß. Anfänglich treibt man das Spiel mit illuminierten Karten; nachher aber, damit nicht die Kinder bloß an der Farbe mit ihrer Imagination hängen bleiben, sondern bloß die Lage dem Gedächtnisse einprägen, braucht man unilluminierte Karten dazu. Man kann dieser Uebung das Ansehn einer Wette geben, indem man eine gleiche Anzahl Marken unter die Schüler austheilet; und jede richtige Antwort mit einer Marke aus der Einsetzschale belonet; jede felende aber um eine Marke strafet, die zum Einsetze kömmt. Eine bestimmte Anzahl gewonnener Marken kann so dem von dem Lehrer gegen eine kleine den Kindern nützliche oder angenehme Belohnung ausgetauscht werden.

Auf eben diese Art kann der Lauf der Flüsse, die Lage der Meere, der Berge u. s. w. spielend im Gedächtnisse der Kinder erneuert werden.

2. Ein anderes nützliches Spiel ist das geographische Kartenspiel. Der Lehrer vertheilt eine Anzahl weißer Kartenblätter unter seine Schüler, auf deren jedem etwa sechs geographische Fragen stehen; dazu die Antworten aber alle in den schon gehaltenen Lectionen vorgekommen sein müssen. Jeder muß diese Fragen ablesen, und die Antwort dazu sagen. Denen die gefelt haben, kann der Lehrer allerlei Arbeiten auftragen, die mit Bewegung des Körpers verbunden sind; als so oder so vielmal mit steifem Knie das Zimmer auf und ab zu gehn, oder soldatenmäsig zu marschieren; Stühle herbei oder weg zu tragen, und dergl.

Bisweilen kann der Lehrer auch dem Spiele eine andere Einrichtung geben, die Hr. Prof. Schummel in seinen Kinderspielen und Gesprächen ausführlich beschrieben hat. Gesezt der Lehrer hätte drei Scholaren, so gibt er jedem acht Karten; auf jeder derselben steht der Name einer Stadt, oder eines Berges, oder eines Flusses oder eines Landes. Z. E.

A.	C.	B.
1. London.	Berlin.	Wien.
2. Dresden.	Halle.	Jena.
3. Bloksberg.	Petersberg.	Spiegelberg.
4. Elbe.	Salz.	Mulde.
5. Böhmen.	Sachsen.	Mansfeld.
6. Donau.	Rhein.	Magn.
7. Cassel.	Hanau.	Giesen.
8. Oder.	Havel.	Spree.

Die Geseze des Spiels sind diese. Wer ausspielt, wirft ein Kartenblatt hin, und nennt den Namen, der darauf steht, mit vernemlicher Stimme; z. E. Jena. Der zweite muß nun auch eine Karte, worauf eine Stadt steht, darauf werfen. Wirft er ein Blatt mit dem Namen eines Flusses, Berges, oder Landes darauf, so zalt er eine Marke zum Einsatz. Der dritte macht es eben so: den Stich macht allemal derjenige, dessen Kartenblatt den größten Berg, den Fluß, die größte Stadt, oder das größte Land enthält. Z. E. wenn C. Jena, B. Halle, und A. Dresden ausgeworfen hätte, so würde A. den

den Stich machen. Derjenige der den Stich macht, legt die Karten zusammen, und legt sie vor sich hin. Hierbei wird so wol derjenige, der den Stich machen will, one dazu berechtigt zu sein, als auch der, welcher ihn zu machen unterläßt, da es ihm doch zukäme, um eine Marke zum Einsaz gestrafft. Wer die meisten Stiche macht, bekömmt den Einsaz. Haben zwei gleich viele Stiche, so wird der Einsaz getheilet. Dieses Spiel übt die Kinder ungemein in der richtigen Vorstellung von der relativen Größe der Städte, Länder u. s. w. Bei den Flüssen ist zu merken, daß ein Fluß, der einen andern aufnimmt, schon deswegen für größer als dieser erkannt wird. Werden andere Flüsse mit einander verglichen, deren keiner den andern aufnimmt, so sieht man dabei auf die Länge ihres Laufs z. B. die Donau ist größer als der Rhein.

3. Das Thierspiel, wovon Hr. Schummel ebenfalls am angeführten Orte eine Beschreibung gegeben, kann zu einem geographischen Spiele gemacht werden, wenn der Schüler aufer der Beschreibung des Thiers, auch einige Länder angeben muß, wo sich dergleichen Thiere finden. Es versteht sich von selbst, daß der Lerer, indem er Karten herumgibt, welche mit Namen von Thieren bezeichnet sind, jedes mal nur solche wäle, die in den geographischen Lectionen bereits vorgekommen sind. Es kann auch dieses Spiel auf andere Producte angewendet, und dabei Hr. Cromers Producten-Karte von Europa nützlich gebraucht werden.

4. Das Reisespiel, so wie es Hr. Campe im siebenten Bändchen seiner Kinderbibliothek angegeben, ist für den ersten geographischen Cursus noch zu schwer, und zu ser zusammengesetzt. Im zweiten jährigen Cursus aber läßt es sich ser gut mit den Kindern spielen. Doch kann man es auch leicht mer simplificiren, und alsdenn ist es auch für den ersten Cursus brauchbar. Die einfachste Einrichtung, die man ihm geben kann, ist die in der Vorrede zum 2ten Theile des El. W. S. XXVIII. lit. i. angegebene.

Uebrigens wird ein jeder Lehrer, dem der Nutzen solcher Spiele aus angestellten Versuchen bekannt ist, leicht andere Spiele, und neue Abänderungen der angezeigten ersinnen können.

IV. Allgemeine Anmerkungen über den ersten geographischen Unterricht.

I. **L**erter dieser Anfangsgründe können nicht zu oft daran denken, daß die ersten Schritte die langsamsten sein müssen, weil man alle Augenblicke anhalten, und durch Nebenfragen heraus bringen muß, ob die Kinder sich nicht falsche Begriffe machen, die schon igt berichtigt werden könnten. Z. E. wenn das erste oder andre mal die Rede von einem Silberbergwerke wäre, so verhüte man, daß die Kinder sich nicht einbilden, als ob das Silber unter der Erde so rein und glänzend da liege, wie man es an silbernen Schnallen, Edffeln u. s. w. siehet. Man zeige ihnen vielmehr den Unterschied zwischen gediegenem und vererzten Silber. Man sage ihnen, daß selbst das gediegene Silber unter der Erde, ob es gleich nicht mit fremden Theilen vermischt sei, doch noch nicht den Glanz eines silbernen Löffels habe; daß hingegen das vererzte Silber mancherlei Gestalten anneme, nachdem es mit Schwefel, Kupfer, oder allerlei Gestein vermischt sei. Man sage ihnen ferner, daß einer, der ein Stük Silbererz zum erstenmale sähe, schwerlich darauf fallen würde, daß das glänzende Metall, was er schon hundertmal in allerlei Geräten gesehen hat, in jenem verborgen liege. Kann man nun gleich eine oder ein par Silberstufen dabei vorzeigen, so ist diese Voropfie ja nicht zu versäumen. Wo nicht, so kann man wenigstens an einem bunten Kiesel die Art der Vermischung ungefähr erläutern.

2. So richtig und erheblich indessen diese Regel ist, so würde man sie doch ser misverstehen, wann man glauben wollte, daß alle Begriffe, die den Kindern zuerst beigebracht werden, sogleich ihre höchste Vollständigkeit und Bestimmtheit haben müßten. Dieses würde ser unnatürlich, zeitverderbend,
und

und zum Theil auch völlig unmöglich sein. Der Weg der Natur ist, daß Kinder im Anfange den Namen einer Sache und zugleich irgend ein Unterscheidungsmerkmal derselben kennen lernen. Nach und nach erst wird ihre Kenntniß der Merkmale vollständiger und genauer. So muß man zwar gleich im ersten Cursus der Geographie den Schülern einen notdürftigen Begriff von den verschiedenen Klassen der Fürsten und Herren der Länder machen, weil sie doch von Grafschaften, Fürstenthümern, Herzogthümern, u. s. w. reden hören, bei welchen Namen sie ganz und gar nichts denken würden, wofür man jene Begriffe nicht voraus schicken wollte. Man sagt also den Kindern zuerst, daß einige Menschen andern befelen können, was sie thun sollen, andere aber jenen gehorchen müssen. Ein Herr, oder eine Hausfrau können ihren Bedienten, Mägden &c. befelen, und diese müssen ihnen gehorchen. Ein Vorgesetzter kann seinen Untergebenen, ein Vater seinen Kindern befelen. Wer nun allen den Leuten, die in einem Dorfe oder einer Stadt beisammen wohnen, zu befelen hat, und zugleich dieses Dorf oder Stadt selbst besitzt, der heist der Erbherr, oder Grundherr. Dem müssen denn die Leute in der Stadt und in dem Dorfe nicht bloß gehorchen, sondern ihm auch alle Jahre gewisse Abgaben an Gelde, oder Getraide, Vieh, Früchten geben; müssen auch wohl ihm gewisse Dienste thun, wofür sie nichts oder nur ein wenig bezahlt bekommen; die man Frohndienste nennt, wonach sie entweder bloß mit ihren Händen arbeiten müssen (Handdienste), oder auch ihre Pferde dazu hergeben müssen (Spanndienste). Nun ist aber unter diesen Grundherrschaften selbst ein Unterschied. Ein solcher Herr ist immer vornemer, als der andre. Da sind vorz erste viele Edelleute, die ein oder mehrere Dörfer besitzen. Vornemer als die Edelleute sind die Grafen. Hat ein solcher Graf ein kleines Land, das ihm zugehört, so heist dasselbe eine Grafschaft. Höher und vornemer sind die Fürsten, deren Länder Fürstenthümer, dann die Herzoge, deren Länder Herzogthümer heißen. So gibt es Landgrafen, und Marktgrafen, deren Länder Landgraftschaften und Markt-

Markgräfstümer, genannt werden. Die höchsten Herrschaften sind Könige und Kaiser. Diese nennt man gekrönte Häupter, weil man, wenn sie zur Regierung kommen, sie krönt, d. h. mit vielen Feierlichkeiten Ihnen eine prächtige goldne Krone, mit kostbaren Perlen und Diamanten gezieret, aufsetzt. Man nennt sie auch Potentaten, oder Monarchen. —

So viel ist ungefähr vors erste genug. Allenfalls kann man noch hinzusetzen, daß nicht alle Grafen, Grafschaften, nicht alle Fürsten, Fürstentümer besitzen, weil es in Deutschland eingeführet ist, daß alle Söhne eines Grafen, auch Grafen, alle Söhne eines Fürsten, auch Fürsten *ic.* heißen, ob gleich meistens nur der älteste Sohn die Grafschaft, das Fürstenthum bestimmet, wenn der Vater gestorben ist. Auch kann man noch hinzusetzen, daß ein König außer seinem Königreiche noch Herzogtümer, Fürstentümer, Grafschaften *ic.* besitzen kann; folglich sich auch nicht bloß König, sondern auch Herzog, Fürst, Graf, *ic.* nennt; ob man gleich immer, wenn man sich kurz ausdrückt, nur die vornehmste Würde nennt.

Alles aber was mir hierinn noch unbestimmt und unvollständig ist, überläßt der Lehrer künftigen Gelegenheiten zu berichtigen und zu ergänzen.

3 Das vornehmste und wichtigste Augenmerk des Lehrers im ersten geographischen Cursus muß sein, auf eine proportionirte Grundlage des Ganzen zu arbeiten, die künftig immer in gehdrigter Proportion erweitert und ausgebaut werden könne. Hieher gehören folgende Forderungen.

A. Deutschland muß dem Deutschen bekannter als das übrige Europa, Europa bekannter als die übrigen Welttheile sein. — Hierauf ist nun zwar schon im 2ten Theile des *E. W.* Bedacht genommen worden, wie der Augenschein leret. Es kömmt doch aber vieles noch auf den Lehrer selbst an. Er muß nemlich nicht verlangen, daß seine Schüler selbst das, was er ihnen von dem übrigen Europa sagt, so vollständig behalten sollen, als das was er von Deutschland gesagt hat. Folglich muß

muß er auch bei der Wiederholung darauf rechnen. Es muß ihm weniger daran liegen, wenn ein Schüler am Ende des Cursus den Senegal oder den Oronoko, als wenn er den Rhein, die Elbe, die Donau wieder vergessen hätte.

B. Vor allen Dingen bemühe sich der Lehrer die Lage der sämtlichen in dem Inhalte des zweiten Theils d. C. W. S. XXXXV - XXXXVIII. verzeichneten Reiche und ihren Zusammenhang unter einander, denn den Zusammenhang der S. 230. 302. 334. 366. genannten Meere den Schülern einzuprägen. Dis geht, wie sich von selbst versteht, nach und nach. Wenn man mit Europa fertig ist, so wiederholt man nicht nur die Reiche Europens, sondern auch die Meere um Europa in ihrer Verbindung unter einander. Dis kann mit verschiedenen Abänderungen geschehen: 3. C.

α. Wenn jemand von Hamburg aus, auf der Elbe in die Nordsee und denn um Europa herum fahren wollte, so könnte er, wenn er gegen Norden zu fahren wollte, längst an Dänemark und Norwegen hinauf, um Lappland herum in das Eismeer kommen. Nordwärts sind die Gränzen des Eismers unbekannt. Segelte er aber nach Archangel zu, so käme er ins weiße Meer, und da könnte er zu Wasser nicht weiter, sondern müßte ans Land steigen; wenn er in Europa bleiben wollte. Wenn er aber auf dem Vorsatze bliebe um Europa herum zu fahren, so müßte er wieder in das Eismeer zurück, und da könnte er entweder um Schottland und Irland herum in das atlantische Meer kommen; oder er könnte um Schottland und England herum fahren, und so durch den Canal ins atlantische Meer gelangen. Aus diesem segelte er nun vor Frankreich vorbei um Spanien und Portugal herum, durch die Meerenge zwischen Gibraltar und Ceuta in das mittelländische Meer. Hier stünde es ihm nun frei entweder an den spanischen und französischen Küsten vorbei, und denn vor Genua und Livorno vorbei um Corsica, Sardinien und Sicilien herum, in das adriatische Meer zu segeln; wo er denn aber bei Venedig oder Triest wieder umkeren müßte; oder er könnte gleich von Gibraltar an,

an

an den africanischen Küsten weg auf dem mittelländischen Mee weiter gehen, da er denn um Cypern herum zwischen Candia und Rhodis in den Archipelagus *) käme. Aus dem Archipelagus segelte er weiter durch die Dardanellen vor Constantinopel vorbei in das Asowsche M.:. Wenn er nun nicht etwa bei Asof ans Land steigen, sondern seine Reise zu Wasser fortsetzen wollte, so müßte er wieder umkehren, und aus dem asowschen Mee wieder in das schwarze Mer, den Archipelagus, das mittelländische und atlantische Mer, passiren, und dann wieder in die Nordsee zurück segeln. Nun selte ihm, um alle Seeküsten Europens zu Wasser bereiset zu haben, nichts weiter, als daß er noch aus der Nordsee um Dännemark herum durch den Deresund in die Ostsee ginge, da er denn auch noch die Ufer des finnischen und des bothnischen Merbusens besahren und hernach auf der Ostsee entweder nach Lübeck gehn, und von da nach Hamburg zu Lande reisen, oder abermals in die Nordsee durch den Deresund zurückfahren könnte.

β. Auf eben diese Art kann man Landreisen an den Küsten auf der Karte vornemen lassen; so daß man theils die Länder, die an dem Mee liegen, theils die Mee, von welchen ihre Küsten bespület werden, nennen lasse.

γ. Hierzu fügt man verschiedene Reisen aus jedem europäischen Lande, in jedes andre; z. E. aus Petersburg nach Sicilien — durch Liefland, Curland, Preußen, Deutschland, und zwar über Berlin, Leipzig, Nürnberg, Augspurg etc. nach Italien, und von da nach Sicilien. Nun umgekehrt, die Rückreise. Oder eine Landreise von Lissabon nach Astrachan; — aus Portugal durch Spanien, Frankreich, Deutschland, Preußen, Curland, Liefland, Rußland. So kann man auch Reisen nach Flüssen, z. E. eine Donaureise; oder nach verschiedenen Gebirgen anstellen lassen. Z. E. wenn jemand, der von Petersburg aus reisete, das Riesengebirge, die Alpen, die Pyrenäen, das Carpathische Gebirge bereisen wollte, in welcher

Ord.

*) S. 230. des 2ten Theils des Gl. Werks ist n. 6. statt: heißt das weiße Mer zu lesen: heißt der Archipelagus.

Ordnung würde er an diese Gebirge kommen, und in was für Ländern?

d. Das fleißige Auffuchen der Länder in den vier verschiedenen Welttheilen auf den Karten derselben, die öftere Vergleichung der Karten von Europa, Asia ꝛc. mit dem Planiglob, oder der künstlichen Erdkugel selbst *), auch die Abzeichnung der Umrisse der Länder nach einer vorliegenden Karte, desgleichen die Zeichnung derselben aus dem Kopfe und ohne die Karte dabei vor sich zu haben, sind sehr nützliche, ja zum Theil unentbehrliche Hülfsmittel des Unterrichts auch bei den ersten Anfängern der Geographie. Man sehe die Vorrede zum 2ten Th. S. XXX.

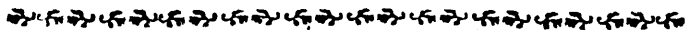
Zur Abwechslung würde es auch gute Dienste thun, wenn ein Lehrer für seine Scholaren Europa so zeichnete, daß bloß die natürlichen Gränzen angegeben wären, als die vornehmsten Berge, Flüsse, und Seen. Kein Name eines Landes, kein Name einer Stadt, müßte auf dieser Karte vorkommen, selbst jenen natürlichen Gränzen müßten ihre Namen nicht beigefügt werden. Man müßte sie bloß dazu brauchen den Schülern die Fertigkeit beizubringen, bloß aus Ansicht der Situation zu erraten, was für ein Fluß, Berg, See ꝛc. es sei, den der Lehrer auf der Karte zeigt.

e. Damit auch die Kinder sich auf freiem Felde orientiren lernen, so lere man sie die Gegend des Aufgangs und Untergangs der Sonne, oder Morgen und Abend finden, mache ihnen bekannt, daß die Gegend in der Mitte zwischen Morgen und Abend (Osten und Westen) Mittag oder Süden heiße, und diesen gegen über Mitternacht oder Norden liege. Dis kann man bald zu Anfange des geographischen Unterrichts thun, und es von Zeit zu Zeit dadurch wiederholen, daß man auf freiem Felde die Schüler fragt, (wenn man Deutschland mit ihnen bereits durch genommen) nach welcher Gegend Berlin, Wien, Nürnberg u. s. f. liege; oder (wenn man Europa

*) Hierbei sind Hr. Prof. Funks Planigloben und Erdkugel vorzüglich zu empfehlen, welche in der Buchhandlung der Gelehrten zu Leipzig um wolfeile Preise zu haben sind.

ropa beendigt hat) nach welcher Gegend man reisen müsse, um nach Portugall, Italien, Lappland, Rußland zu kommen. Hat man Gelegenheit einen Compaß zu bekommen, so zeige man ihnen die Wirkung der Magnetnadel und wie man dadurch wissen könne, wo Norden ist, folglich auch die übrigen Weltgegenden, auch wenn die Sonne nicht scheint, bestimmen könne. Von der Declination der Magnetnadel sagt man vorizt noch nichts. Aber das könnte nicht schaden, den Kindern in einer schönen Nacht den Polarstern, und den großen und kleinen Bär zu zeigen; ein Fingerzeig, der ihnen für den zweiten und dritten Cursus nützlich sein wird; und schon ist ihnen eine vorläufige Idee geben kann, wie man auch durch den Anblick der Gestirne, die Lage der Weltgegenden finden könne.

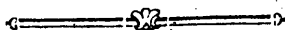
§. Zum anfänglichen Gebrauche sind des Hr. Diac. Plenn's vor kurzem heraus gegebene Karten, oder Kinderatlas sehr zu empfehlen; doch müssen damit in der Folge größere Karten verglichen werden.



Dritter Abschnitt.

Methode des deutschen Sprachunterrichts, in Verbindung mit der Kinderlogik, für den ersten Coursus.

(nach dem 3ten Theile des Elementarwerks.)



I. Erläuterungen, Zusätze, und Verbesserungen zu den grammatischen Kapiteln des 3ten Theils des Elementarwerks.

Zur dritten Lection. S. 52.

Zu S. 38. Herr Adeling theilet die Geschlechter in das persönliche, und in das sühliche. Das letzte ist das neutrum. Das erste theilt er wieder in das männliche und weibliche ab.

Zu S. 39. n. 2. Ausgenommen sind die Verkleinerungswörter, als das Väterchen, das Söhnchen ꝛ. und einige andre wegen ihrer Zusammensetzung; als die Mannsperson, das Mannsbild. Doch dürfen diese Ausnahmen im ersten Coursus noch nicht bemerkt werden; es ist genug, wenn der Lerner auf den Fall gefaßt ist, daß ein fähigerer Schüler sie von selbst bemerkte.

Zu S. 39. n. 3. Zu den Ausnahmen gehören noch, die Klammer, die Klapper, die Halfter, die Leiter, die Leier.

Zu S. 39. n. 4. Zu den Ausnahmen gehören noch das Eisen, die Fasten.

Es gehören zwar unter diese Ausnahme auch noch alle zu Hauptwörtern gemachte Infinitiven; als das Leiden, das Essen u. s. w. man kann aber diese Ausnahme vor izt noch unbemerkt lassen.

Zu §. 39. n. 5. Ausgenommen das Messing.

Zu §. 40. Weiblich sind auch noch 3, die abgeleiteten auf ung; als Beruhigung; Schonung, Nahrung, Waldung, und 4, die von Adjectiven gebildeten Nennwörter, als die Größe, die Stärke, die Dike zc. doch kann man die Bemerkung derselben füglich in dem 2ten Course nachholen.

Zu §. 41. Zu den neutris gehören noch die Infinitiven, welche, wie eben gesagt, zu Substantiven gemacht worden; als das Essen, das Trinken zc.

§. 44. Hier und §. 45. 46. ist statt Anwendungen, Anwendung zu lesen: Umendungen, Umendung.

Herr Past. Fulda nimmt 6 Declinationen, indem er die §. 48. als Ausnahme von der ersten angeführten Wörter zu einer besondern Declination rechnet.

Hr. Rath Adelong hingegen macht acht Declinationen; deren Lipen folgende sind.

I. Decl.

Singular.		Plural.		
Nom.		e	der Weg	die Wege
Genit.	es oder s	e	des Weges	der Wege
Dat.	e	en	dem Wege	den Wegen
Acc.		e	den Weg	die Wege

II.

Nom.		er	das Feld	die Felder
Genit.	es oder s	er	des Feldes	der Felder
Dat.	e	ern	dem Felde	den Feldern
Acc.		er	das Feld	die Felder

III.

Nom.			der Himmel	die Himmel
Genit.	s		des Himmels	der Himmel
Dat.		n	dem Himmel	den Himmeln
Acc.			den Himmel	die Himmel

IV.

IV. Decl.

	Singular.	Plural.	Singul.	Plural.
Nom.		en oder n	der Affe	die Affen
Gen.	en oder n	en oder n	des Affen	der Affen
Dat.	en oder n	en oder n	dem Affen	den Affen
Acc.	en oder n	en oder n	den Affen	die Affen

V.

N.		en	der Knabe	die Knaben
G.	ens	en	des Knabens	der Knaben
D.	en	en	dem Knaben	den Knaben
A.	en	en	den Knaben	die Knaben

VI.

N.		en, n	das Bett	die Betten
G.	es, s	en, n	des Bettes	der Betten
D.	e	en, n	dem Bette	den Betten
A.		en, n	das Bett	die Betten

VII.

N.		en, n	die Spur	die Spuren
G.		en, n	der Spur	der Spuren
D.		en, n	der Spur	den Spuren
A.		en, n	die Spur	die Spuren

VIII.

N.		e	die Nacht	die Nächte
G.		e	der Nacht	der Nächte
D.		en	der Nacht	den Nächten
A.		e	die Nacht	die Nächte

Mann kann aber die Adelingische zweite Declination als eine Ausnahme, von unsrer ersten, die Adelingische fünfte und sechste, als Ausnahmen von unsrer dritten ansehen.

Zu S. 46. Der Al hat im Plural eben so oft, die Alle, als die Aele. Arm hat gewöhnlicher Arme. Von Methodend. 1 Curs. £ Druck,

Druck, wenn es bloß so viel als die Handlung des Druckens bedeutet, ist der Prural ungewöhnlich. Wann es aber eine gedruckte Ausgabe bedeutet, so hat es im Plural den Umlaut nicht; z. E. man sagt: Er ist ein Liebhaber von alten Drucken. Hingegen die zusammengesetzten Abdruck, Eindruck 2c. haben den Umlaut im Plural unstreitig: Abdrücke, Eindrücke. Tag macht im Hochdeutschen Tage nicht Täge, Wurm ist auszustreichen, indem es im Plural Würmer hat, und also zu §. 49. a) gehört. Zu §. 49. a) gehören auch noch Wurm, welches im Plural Würmer hat, und Rößewicht, im Plural Rößewichter; obgleich einige, die Rößewichte, sagen; wie von dem alten Worte Wicht, die Wichte gemacht wird.

§. 91. lin. penult. statt bringen, lies biegen.

Zu §. 50. Kann man noch das Wort Land setzen, welches in der merern Zal theils Lande, theils Länder hat. So sagt man, in allen Landen, in thürsächsischen Landen; Länder wird indessen allgemeiner gebraucht; und jenes scheint nach und nach ganz zu veralten.

§. 53. 3. 4. statt Nebel, l. Nabel.

§. 55. §. 65. sind aus der Liste der Nennwörter, die nach der dritten Declination gehn, folgende auszustreichen: Fuchs, Greis, Hals, Luchs, Schelm, Schöps, Schwan, Spund, Storch, West; denn der Plural derselben endigt sich nicht auf en, sondern auf e; als: Füchse, Greise, Hälse, Luchse, Schelme, Schöpfe, Schwäne, Spünde, Störche, Weste.

§. 90. 3. 4. statt Vorste lese man Paste.

§. 171. 3. 24. statt, eine Menge Kirschen lese man: eine Meze Kirschen.

§. 191. §. 221. sollte von dem Buchstaben F nicht allgemein gesagt sein, daß er allemal ein Zeichen der geschärften Silbe sei; nur sind hier der Ausnahmen so wenige, daß sie fast in keine Betrachtung kommen. Efel, Haken, blöken, er buk, sind fast alle Beispiele, wo der Vocal vor dem F gedonet wird. Wer indessen mit Hrn. Adeling das ff behalten, oder

oder mit andern das ff einführen will, der muß seinen Schülern die Regel geben, daß das einfache f nach einem gedenten, das ff aber, oder ff nach einer geschärften Silbe gesetzt werde.

Das h vertheidigt Hr. Adelong aus dem Grund, weil es allemal das t am Ende des Wurzelwortes mit dem Ableitungslaute s sei, welcher nach manchen Buchstaben, und besonders nach dem t so gern in den härtesten Sauselaut z übergehe. Also sei Blitz, blißen, Schatz ic. für Blit=s, Blit=sen, Schat=s ic., deren Wurzelwörter blit, schat ic. noch hin und wieder vorhanden sein. Dis ist an sich richtig; scheint aber mer gegen das h zu beweisen. Denn da das z doch nicht anders ausgesprochen werden kann, als ts, so möchte Hr. Klopstock wohl recht haben, wenn er das z als eine Schreibverkürzung für ts ansieht; etwa wie der Griechen ψ für so oder πσ. Da man nun gewiß nicht im Stande ist blitts, blittsen, auszusprechen, sondern nur blits, blitsen, ausspricht, so müßte dafür Bliz, blißen, geschrieben werden, nicht Blitz, blißen.

S. 191. §. 222. Da sich Hr. Adelong in seiner Sprachlere für Schulen, und in dem Lehrgebäude der deutschen Sprache zwei trefflichen Büchern, ungeachtet des Ansehens, das sie außer ihrer Gründlichkeit, noch durch die Einführung der ersten in vielen Schulen erhalten werden, gleichwol nicht getrauet hat, die großen Unbequemlichkeiten, welche die so mannigfaltige und überflüssige Bezeichnung der Denung nach der gewöhnlichsten Schreibart mit sich füret, auf einmal wegzuschaffen, und dadurch dem Schreibgebrauche eine offenbar vortheilhafte Richtung zu geben, so überlasse ich den Lehrern, welcher von beiden Anweisungen sie lieber hierin folgen wollen, der Adelongischen oder der meinigen; und setze daher für diejenigen, welche die Adelongische Sprachlere nicht gleich zur Hand haben, seine daselbst in dieser Rücksicht gegebenen Vorschriften her; denen ich am Ende einige allgemeine Anmerkungen beifügen werde.

Adelong Sprachlere S. 595. „Die Fälle wo die Denung bezeichnet wird, und die jedesmalige Art ihrer Bezeichnung lassen sich nicht durch Regeln bestimmen, sondern müs-

sen aus dem Gebrauche erlernt werden. Mann merke indes-
sen folgende als die vornehmsten:

1. Das gedente a wird

1. „verdoppelt in Na ein Fluß, Nachen, die Stadt,
„Nal ein Fisch, Narem Vogel, Nas, Haar, Maas ein
„Fluß, Paar, doch häufiger Par, Naa die Segelstange
„auf den Schiffen, besser Nahe, der Saal, ein grosses
„Zimmer, ein Wohnsitz, Besitz, daher Saalbuch, Saalaut,
„Saalmann, die Saat, die Schar, doch besser Schar,
„und folglich auch sich scharn, und die Scharwache, der
„Staar in den Augen, der Staat, die Waare.

2. „Durch h bezeichnet in Ahle, ein spiziges Werkzeug,
„die Ahm, ahnden, der Ahn, die Ahnen, die Bahn, die
„Bahre, bewahren, Draht, von drehen, fahl, Fahne,
„fahren, mit allen seinen Ableitungen, wenn das a gedent
„bleibt, folglich Fahrt, Gefährte u. s. f. gemahnen, Ge-
„mahl, Gefahr, gewahr, Hahn, Jahr, fahl, fahn,
„Kahn, Krahn, lahm, Lahn, Mahl und mahlen in
„allen Bedeutungen, Mahr, der Alp, mahnen, Mahne,
„Nacht von nähen, Nahrung, Pfahl, prahlen, der
„Prahm, Rahm, Rahmen, Sahlband, Sahlleiste,
„Sahlbache, und Sahlweide, Sahne, schmahl, auch
„schmal, Stahr ein Vogel, Stahl, Strahl, Vorfahr,
„Wahl, Wahn, wahr, wahrnehmen, Zahl, zahm,
„Zahn, und andern mehr.

3. „nicht bezeichnet, in Altan, Altar, an, bar in allen
„Bedeutungen, Barbar, Bart, Barte, Bram Geniste,
„die Brame, der Rand, da, Damhirsch, dar, Fasan,
„gar, in beiden Bedeutungen, gethan, Gram, Gran,
„Hamen, Kam, klar, Kran, Kranich, Marschall,
„Maß, Mäße, welches bei einer richtigen Aussprache leicht
„von Masse, zu unterscheiden ist; Man, Qual, Roman;
„in den Ableitungssylben sal, und sam, Same, schal,
„Schale, Scham, Schar am Pfluge, Scharbock,
„Scharwerk, Schwan, Span, sparen, Spital,
„Thal, Thran, ich war, zwar u. a. m.

II. Das gedente e wird.

1. „verdoppelt, in Arnee; dem niedrigen beede für
 „bende, die Beene; Ruß, besser Behen, Beere, dem nie-
 „drigen Beest für Bette, das Best im Garten, die Beete,
 „rothe Rübe, besser Bette, oder Bete, die Fee, besser
 „zweifelbig; dem Nieders. Geest, Heer, Kaffee, Klee,
 „leer, Meer, Kappce, Weede, oder Nchde, für das
 „Unanalogische Rhede, Kundeel, Schlee, besser Schliche,
 „Schmeer, besser Schmer, Schnee, See, Seele,
 „Speer, die Spree ein Fluß, die Spree ein Vogel, bes-
 „ser Sprehe, Thee, Theer, verheeren und dem Oberd.
 „zween.

2. „Mit h bezeichnet, in angenehm, annehmlich,
 „befehlen, begehren, dehnen, Ehle, besser als Elle, oder
 „Eie, Ehre, empfehlen, Fehde, doch nur um der Ab-
 „stammung willen; fehl, fehlen, Fehm, der Gehren, ge-
 „nehm, Gewehr, hehl, hehlen, das alte hehr, erhaben,
 „Kamehl, besser als Kameel, Kehle, kehren, der Lehm,
 „Letten, besser als das niedrige Leimen, lehne, schräge,
 „die Lehne, lehnen in allen Bedeutungen, das Lehn, besser
 „Lehen, lehren, Mehl, mehr, nehmen, Quehle, Seh-
 „ne, sehnen, sehr, versehren, stehlen, das Wehr, sich
 „wehren, zehn, besser zehen, zehren.

3. „Nicht bezeichnet, in bequiem, bescheren, dem,
 „Demuth, denen, der, derer, Elend, er, Erde, Fe-
 „sele, Galere, her, Herd, Herde, ob es gleich um der
 „Verwandschaft mit Heer willen, auch Heerde geschrieben
 „werden kann, Herlinge, von herbe, Herold, je, Juwelle,
 „Pferd, quer, schel, der Schemen, Schatten, Schez-
 „mel, besser Schämel, Schere, scheren, Schmer,
 „schwer, Schwert, selig, wen, wer, werden, und
 „ändern mehr.

III. „Das gedente i wird wider die Natur der übrigen
 „Hülfslaute allemal durch ie angedeutet; es stehe in der Mitte
 „oder am Ende, und dort vor welchem Hauptlaute es wolle;
 „Bier, Biene, fliegen, Friederich, Papier, Saphier,

„ das Nieth, Rappier, Kiebitz u. s. f. Ausgenommen sind:
 „ Fiedermann, besser Biedermann, dir, mir, wir, wis
 „ der, wenn es gegen bedeutet, und die aus fremden Spra-
 „ chen entlehnten, Berlin, Bibel, Riber, Bisam, Fiber,
 „ Faser, Kamin, Mine, im Festungsbaue, Pike, Pipe,
 „ Rubin, Spif, Tiger, der Stil oder Stül, die Schreib-
 „ art, Titel u. a. m. Wenn sie aber bereits das Bürgerrecht
 „ angenommen haben, so sollten sie billig auch auf deutsche Art
 „ geschrieben werden; wie Fiedel, die Miene, von Gesicht-
 „ zügen, Spieker, eine Art Nägel, Paradics, Aniesß.
 „ Die ausländische Endung iren der Verborum wird, rezie-
 „ ren, spazieren, halbieren, und einige andere ausgenom-
 „ men, von den meisten ohne e geschrieben, ungeachtet sie schon
 „ als einheimisch angesehen werden kann. In der Schmid,
 „ des Schmids, dem Schmid fällt das e, um der gewöhn-
 „ lichen geschärften Aussprache willen, weg, welches aber im
 „ Plural die Schmied., wiedertommen muß. Zu Anfange
 „ eines Wortes nimmt das gedente i nie ein e an, Igel,
 „ Iffow; nur in ihm, ihn, ihr, ihnen, ihren, und ihren
 „ Ableitungen wird es mit einem h bezeichnet. Da das ie schon
 „ die Deyung bezeichnet, so kann selbige nicht von neuem an-
 „ gedenter werden. Doch stehet das h nach dem ie, wann
 „ die nächste Abstammung es erfordert: Du stiehst, be-
 „ fihst, befiel, und wer gebähren, geböhren, verloh-
 „ ren schreiben will, muß auch gebiehrst, verliehrst schrei-
 „ ben.

IV. Das aederte o wird bezeichnet:

I. „ Durch die Verdoppelung, ob gleich nur selten. Am
 „ häufigsten geschiehet es noch in Moor, Morast, Loos, fors,
 „ und Moos, wofür aber doch Mohr, Los, und Mos bes-
 „ ser sind, in Moos das Vieuengewirk, Schoos sinus, um
 „ den gedenten Hüfslaut von dem geschärften in Rosß und
 „ Schöß, Stetter zu unterscheiden. Für Voot, cymba,
 „ Vootje Pilot, vermutlich von leiten, und Moos, in Meiß-
 „ sen, ein Stück Vieh, sind Voth, Lothse, und Moß besser.

2. „Häufiger durch das h in Argwohn, Bohle, Bohne, bohnen, bohren, Dohle, Dohne von Dehnen, Drohne, Fohre, Frohne, gewohnen, hohl, hohlen, Hohn, Kohl, Köhle, Lohn, Mohu, Mohr, so wohl aethiopus, als auch der Zeug, Ohm, Ohme, ohne, Ohr, Pöhle, Pöhlen, Rohr, Sohle, in allen Bedeutungen, Sohn, wohl, wohnen u. a. m.

3. „Aber eben so oft auch gar nicht: wie in Ford, Forte, geboren, gegoren, geschoren, Dom, fro, Flor, in allen Bedeutungen, groß, Honig, erkoren, Komone, Krone, Kloss, los, lose, losen, von dem richtigen Los fors, Monath, Mond, Mraast, Person, Pot, polus, empor, Pistole, Schlosse, schon, schönen, Strom, schmoren, Thon, Ton, Thor, versoren, vor, u. a. m.

V. Das gedente u wird nie mehr verdoppelt, denn für Muus, Brey schreibt man richtiger Muß, weil das s nach dem gedenten u hier einfach geschärft lautet. Wohl aber

1. „bezeichnet man es durch ein h in buhlen, Hubn, Muhme, Pfuhl, Ruhm, Ruhr, Schuh, Spuhle, Stuhl, Uhr, Wuhne, und vielleicht noch einigen andern.

2. „Noch häufiger aber gar nicht wie in Blume, Blut, Busen, Buße, Chur, Flur, Geburt, die Gur, Hure, Krumme, Muse, das Muß, Brey, die Muße otium, Natur, nur, pur, Schule, Schnur in beiden Bedeutungen, Schur, Schuster, Schwur, Spur, des Ableitungssylbe thum, thun, Vorsylbe ur, und andern mehr.

VI. „Das gedente ä wird 1. mit h bezeichnet, in ähnlich, Aehre, ähren, pflügen, allmählig, bewähren, erwähnen, Fahre, Gefährte, Gefährde, Gemählde, Gewähr, gewähren, jähnen, Mähne, Mähre, in allen Bedeutungen, Mährete, nähmlich, nähren, ohngesähr, schmälten, Strähne, wählen, wähnen, währen, zähnen, Zähre; u. s. f. Nicht bezeichnet in Bär, Bräme, gären, gebären, hämisch, mäßig, quälen, sämisch,

„sämisch, schälen, schämen, Schämel, Schwären Eis-
 „ter ziehen, Thräne, u. s. f.“

VII. Das gedente ö wird 1. durch h bezeichnet, in aramöhen, dröhen, fröhlich, fröhnen, g. wöhen, Höht, höhnen, Köhler, Möhre, Dehl, Dehr, Köhre, stöhen, versöhnen. 2. Gar nicht bezeichnet in Böse, böse, empören, hören, König, Kören, Krönen, lösen, schön, schwören, Stör, stören, strömen, tönen, thönern; u. s. f.

VIII. Das gedente ü wird 1. mit h bezeichnet, in Rühne, fühlen, führen, gebühren, kühl, kühn, Mühle, Pühl, rühmen, rühren, schwühl, spühlen, wühlen; und a. m. 2. Gar nicht bezeichnet: in Blüthe, die „Dünen, für, Gemüse, Geschwür grün, Hüne, kuren, „müßia, schwüren, schüren, schwürig, von schwären, „Tür, u. gestüm, Wulkür. u. a. m.“

Ich überlasse nun den Lesern selbst zu beurtheilen, ob sie diese gewiß sehr weitläufigen, und doch noch nicht alle Fälle erschöpfenden Vorschriften der leichten und allgemeinen Regel des §. 222. im 3ten Th. des Cl. W. vorziehen wollen. Hätte die von Hr. Adelung, was diesen Punkt betrifft, beliebte Rechtschreibung den allgemeinen Schreibgebrauch vor sich, oder wäre sie auch nur in dem größten Theile der Bücher, die izt herauskommen, angenommen, so würde man das si valet usas auch hier gelten lassen müssen. Da dis aber nicht ist, auch die überflüssige Bezeichnung der Denung schon ehemals häufig weggelassen worden, so bilde ich mir ein, daß wenn Hr. Adelung anstatt einem unbestimmten und nicht allgemeinen Schreibgebrauche zu folgen, sich lieber nach der Grundregel der deutschen Orthographie: die gedenten Syllben mit einfachen, und die geschärften mit doppelten Hauptlauten zu schreiben, hätte richten wollen, er der deutschen Rechtschreibung einen grossen Dienst würde erzeigt, und durch sein Ansehen hierin bald eine grosse Gleichförmigkeit im Schreiben würde befördert haben.

II. Ueber die Methode bei den nach dem 3ten Theile zu gebenden Lectionen.

I. Da bei diesem Lehrbuche wie bei den übrigen Theilen ein jähriger Unterricht, wöchentlich von sechs Stunden vorausgesetzt wird, wobei immer bisweilen einige Ferien mit unterlaufen können; (denn das Buch wird allenfalls auch in 200 Stunden können durchgegangen werden) so werden wöchentlich vier Stunden dazu angewendet, die Kapitel S. 1, 192 nach und nach zu erklären.

Der Lehrer darf dabei weder selbst nach Art akademischer Vorlesungen hintereinander fort discurren, noch auch die Kinder die Paragraphen herlesen lassen. Sondern er muß jeden Absatz in ein sokratisches Gespräch mit den Kindern einkleiden, wie z. B. die Sätze S. 2. und 3. durch das Gespräch S. 1, 6 oder der 33ste Absatz durch das Gespräch S. 32. deutlich gemacht worden. Nachdem er nun die Fassungskraft seiner Schüler findet, muß er solche Gespräche erweitern oder zusammenziehen; und bei jeder Gelegenheit, die sich in der Folge erbieht, wieder auf die bereits erklärten Begriffe zurückkommen. Er muß sich daher jedesmal auf die mit seinen Schülern zu haltenden Gespräche vorbereiten; muß während derselben sich merken, wo ihnen noch Dunkelheiten zurückgeblieben, und dergleichen Stellen desto öfter aufzuklären suchen. Wenn sich die Schüler bei ihren Antworten nicht bestimmt genug ausdrücken, muß er ihnen den bestimmtern Ausdruck, nebst der Anzeige was zwischen beiden für ein Unterschied sei, an die Hand geben. Auch muß er nie aus der Acht lassen, jeden Sprachfehler den sie machen, anzumerken und zu verbessern; wobei er Gelegenheit nimmt, wenn die Regel, wogegen der Schüler verstoßt, bereits da gewesen ist, an jene wieder zu erinnern.

Die Lectionen können oft beim Spazierengehn gehalten werden; und hier muß der Lehrer von den unterwegs vorkommenden Gegenständen Gelegenheit zu den Gesprächen hernehmen; entweder um schon durchgenommne Lectionen unvermerkt zu

wiederholen; oder neue einzuleiten. Gesezt der Lerer ginge einmal, nachdem er die erste Lektion S. 1. u. f. in einer Anzahl von Stunden zu Ende gebracht, mit seinen Schülern aufs Feld, so könnte er ungefer folgende Unterredung mit ihnen halten.

Lerer. Da lief uns eben ein Hund über den Weg? Adolph was war das für ein Hund? verstehen Sie mich? Ich frage, zu was für eine Art von Hunden dieser Hund gehöre.

Adolph. Es war ein Pudel.

Lerer. Richtig. Er gehört zu der Art von Hunden, die man Pudel heißt. Sind denn alle Hunde Pudel?

Adolph. Nein! es gibt noch viel merere Arten Hunde.

Lerer. Nennen Sie mir doch noch andre Arten; Bernhard!

Bernhard. Möpse, Spizhunde, Windhunde.

Lerer. Können Sie diese Arten auch wol von einander unterscheiden, oder können sie gewisse Merkmale angeben, woran man erkennen kann, daß ein Pudel eine andre Art Hunde ist, als ein Mops, und Windspiel u. s. f. A. Ja. Als ich erkenne den Pudel an seinen zottlichten Haren, den Mops an seiner stumpfen Schnauze, das Windspiel an seiner schlanken und glatten Gestalt. L. Ist der Hund, den ihr kleiner Vetter hat, ein Pudel? A. Nein, ein Windspiel! L. Gibt es nur dis einzige Windspiel in der Welt? A. O nein, sehr viele. L. Zeigt also das Wort Windspiel einen einzelnen Hund an? A. Nein; eine gewisse Art von Hunden. L. Denken Sie sich denn bei der Art die Aenlichkeit oder die Verschiedenheit? A. Wenn ich an eine gewisse Art von Hunden denke, so denke ich, daß sie alle mit einander eine gewisse Aenlichkeit haben. L. Also, bei der Art Hunde, die man Windspiele nennt, was denken Sie da ähnliches. A. Mancherlei; unter andern die spize Schnauze, die sich an den Windspielen findet. L. Wenn es nun aber merere Arten Hunde gibt, sind diese Arten nicht von einander unterschieden? A. Wohl.

Jede

Jede Art hat etwas besonders. L. Rechnen Sie denn nun gewisse Hunde zu einerlei Art, weil sie von einander verschieden sind, oder weil sie einander ähnlich sind? A. Weil sie einander ähnlich sind. L. Also das Windspiel ihres Veters, und das, was der Kaufmann N. an der Ecke dieser Straffe besitzt, und wieder ein anderes, das Sie neulich bei dem jungen P. gesehen haben, diese alle gehören zu einerlei Art von Hunden? A. Ja. L. Zu was für einer? A. Zu der Art der Windspiele. L. Sind jene drei Windspiele also in gewissen Stücken einander ähnlich? A. Allerdings. Sonst würden sie nicht zu einerlei Art gehören. L. Sind jene drei Windspiele aber in allen Stücken einander ähnlich, so ganz und gar ähnlich, daß Sie sie nicht von einander unterscheiden könnten? A. Nein. Ich kann sie gar wol von einander unterscheiden. Das eine Windspiel ist z. E. grösser als das andre; das eine ist anders gezeichnet als das andre. L. Ist denn nun jedes dieser Windspiele eine Art? A. Nein. Jedes ist ein einzelnes Windspiel, und gehört zu der Art von Hunden, die man Windspiele nennt. L. Können Sie mir denn nicht diese Art einmal zeigen? Ich habe wol dieses und jenes einzelne Windspiel gesehen; nun möchte ich auch die Art sehn. A. Ja, wo ist die? L. Geben Sie einmal Achtung. Sie haben doch schon ein Regiment Soldaten exerciren gesehen? A. Ja wol. Mehr als einmal. L. Haben Sie denn auch wol bemerkt, daß die Soldaten bisweilen in drei Reihen hintereinander gestellt wurden? A. Ja, L. Wenn sie nun so gestellt waren, konnten Sie nicht sagen, das ist die erste, das da die zweite, das die dritte Reihe? A. Freilich. L. Konnten Sie nicht sagen, der und der Soldat steht in der ersten, der und der in der zweiten Reihe? A. Warum nicht? L. Sahen Sie nicht bisweilen, daß die erste Reihe auf die Knie fiel, und die zweite stehen blieb. A. Ja, wenn es aus Feuern ging, und die Reihen über einander weg schießen mußten. L. Müßten nun nicht wirklich Soldaten da sehn, wenn Sie eine Reihe Soldaten sehn wollten? A. Ja. L. Und konnten Sie wol eine Reihe Soldaten sehn, ohne die Soldaten zu sehn, die in der Reihe standen. A. Nein.

Das

Das wär unmöglich. L. Wenn nun aber die Soldaten auseinander gingen, wo blieben denn die Reihen? A. Nirgends! L. Nirgends? Ei das wär artig. Sie könnten ja doch noch immer sagen, der und der Soldat stund in der ersten Reihe u. s. w. A. Ja, das hatt' ich im Kopfe behalten? L. Wie meinen Sie das? Marschirte die Reihe nun in Ihrem Kopfe, zwischen beiden Hirschädeln auf und ab? A. Ha, ha! So mein ichs nicht. Ich sage nur, ich konnte es mit meinem Verstande noch denken, daß die Soldaten in einer Reihe gestanden hatten. L. Ganz recht. Die Soldaten machen also eine Reihe; die Soldaten selbst, und wer ihnen zusieht, können sich diese Reihe vorstellen. Aber die Reihe selbst ist nicht noch besonders ausser dem Verstande vorhanden, sondern sie ist in dem Verstande, wir stellen sie uns mit unserm Verstande vor. Eben so ist es nun mit den Arten. Wir vergleichen mit unserm Verstande, die einzelnen Dinge, z. E. die einzelnen Hunde; wir sehen, daß sie gewisse Aenlichkeiten haben; und nach diesen Aenlichkeiten bringen wir sie eben unter gewisse Arten. Wie also der General oder sonst jemand sagen kann, der und der Soldat steht in der ersten, der und der in der zweiten Reihe, so kann man auch von einzelnen Hunden sagen: dieser gehört zu der Art der Windspiele; der da zu der Art der Möpse; jener unter die Art der Pudel u. s. w. Wo nun eine Art sein soll, müssen da nicht auch einzelne Dinge sein, die zu der Art gehören? A. Ja wol. Eben so wie zu einer Reihe Soldaten einzelne Soldaten erfordert werden. L. Aber kann denn nun die Art noch besonders ausser dem Verstande vorhanden sein, wie die einzelnen Dinge ausser dem Verstande sind? A. Nein. Eben so wenig, als die Reihe noch ohne die Soldaten ausser dem Verstande vorhanden ist. L. Müssen Sie denn aber allemal, wenn Sie eine Reihe Soldaten sehn, an jedem einzelnen Soldaten denken. A. Nein das ist nicht nötig. L. Ganz recht. Es ist nicht nötig. Es geht aber auch nicht an. Es ist nicht möglich. Sie können nicht an so viele Soldaten zugleich denken. Sie denken also blos, daß eine Menge Soldaten vorn
an

an in einer Reihe stehn. Diese nennen Sie die erste Reihe. Eben so geht es mit der Arten. Wenn Sie an die Art Hunde denken, die man Windspiele nennt, so denken Sie bloß, daß eine Menge Hunde eine spitze Schnauze, einen schlanken und glatten Körper, und andre solche Kennzeichen mit einander gemein haben. Sie können dabei wol auch an dieses oder jenes einzelne Windspiel denken; aber sie können niemals alle einzelne Windspiele zusammen sehn; und dieses ist auch nicht nötig, wenn Sie an die Art gedenken wollen.

L. Wenn Sie nun mehrere Arten Hunde, als Windspiele, Pudel, Möpse zusammenhalten oder mit einander vergleichen, finden Sie da nicht wieder gewisse Ähnlichkeiten?

A. Allerdings. Denn wenn ich bei allen diesen Arten auf die Zähne sehe, so finde ich, daß alle Arten von Hunden, wenn sie auch unter einander noch so verschieden sind, dennoch an den Zähnen einander ähnlicher sind, als Hunde und Katzen gegen einander.

L. Ger wol. Und wenn ihnen eine Menge Hundepfoten, von allerlei Arten vorgelegt würden, so würden Sie sie leicht von einer Katzenpfote unterscheiden können! Nicht wahr?

A. Ja wol. L. Und haben nicht die Hunde, so vielerlei Arten es davon gibt, nicht auch in ihrer Stimme etwas besonders, das sie bei andern Thieren nicht antreffen?

A. Ja, das Bellen. L. Gut. Lassen Sie uns nun einmal bloß bei dem Bellen stehen bleiben. Sie vergleichen also die Arten, Möpse, Pudel, und Windspiele mit einander. Sie denken: alle Möpse bellen; alle Pudel bellen; alle Windspiele bellen; Ist also nicht das Bellen ein Merkmal, das allen diesen Arten gemein ist; oder worin alle diese Arten einander ähnlich sind?

A. Allerdings. L. Sehen Sie also. Wie die Ähnlichkeit einzelner Dinge unter einander eine Art hieß, so ist die Ähnlichkeit der Arten eine Gattung. Die Hunde machen also eine Gattung aus, unter welche die Arten Möpse, Windspiele, Pudel u. a. gehören. Die Gattungen sind also eben so wenig, als die Arten außer dem Verstande vorhanden. Es läuft z. B.

unseres Nachbarn Phylax über die Strafe. Dieser Phylax ist wirklich außer uns vorhanden. Wenn Sie sagen, Da läuft

Phy

Phylax, so stellen Sie sich ihn als ein einzelnes Ding vor, das nicht noch einmal in der Welt vorhanden ist. Wenn Sie aber sagen: da läuft unsers Nachbars Pudel so denken Sie zugleich daran, unter was für eine Art von Hunden dieser Phylax gehört. Sagen Sie aber: da läuft unsers Nachbars Hund; so denken Sie vielleicht gar nicht einmal daran, daß es ein Pudel ist, sondern es fällt Ihnen etwa nur ein, daß es bellt, wie Möpse, Windspiele bellen, nicht aber mauzt und Mause fängt, wie die Katzen, nicht wiebert, wie die Pferde. Sie denken also igt an die Gattung, zu welcher Phylax gehört. — Sie wissen doch, daß man ein Regiment Soldaten, in Compagnien eintheilt? A. Ja. L. Können Sie nun, wann Sie einen Soldaten sehen, nicht eben so auf denken: das ist ein Soldat von der und der Compagnie; als Sie denken können; Er gehört unter dieses oder jenes Regiment? A. Ja. Das letzte denke ich wol noch öfter. Denn ich kann eher das Regiment unterscheiden, als die Compagnie. L. Das war eine gute Anmerkung. So geht es gerade auch mit den Arten und Gattungen. Die Gattungen begreifen die Arten unter sich; oder die Arten gehören unter die Gattungen. Man kann aber auch leichter die Gattungen unterscheiden, als die Arten. Sie werden finden, daß ein jeder Erwachsener die Tauben kennt, d. i. eine Gattung von Vögeln, aber ihre Arten kennen schon nicht so viele; viele wissen nicht was für Arten Kropftauben, Perukentauben u. s. w. heißen. Daß Kirschen ein andres Obst sind als Pflaumen, weiß fast jedes Kind. Aber die Art der Kirschen anzugeben, und beim bloßen Anblick zu sagen, ob es süße oder saure Kirschen, Herzkirschen oder ungarische Kirschen oder andre sind, ist nicht jeder Erwachsene im Stande, u. s. w.

II. Gebrauch des dem 3ten Theile angehängten Lesebuchs.

1. Der Lehrer wendet für die Leseübungen wöchentlich ein par Stunden an.

2. Er

2. Er liest ein kleines Stück langsam, deutlich, mit gehöriger Beobachtung der Ruhepunkte, und mit der erforderlichen Accentuation, und Abänderung der Stimme vor.

3. Hierauf discurtirt er mit seinen Schülern über das Gelesene, und macht ihnen dabei alles was ihnen dunkel geblieben, und was sie nur halb verstanden haben, deutlich: z. B. wäle ich S. 278. die Gellertsche Fabel, der Tanzbär.

L. Der Tanzbär]. Sie wissen doch, daß manche Leute sich damit abgeben, vierfüßige Thiere tanzen zu lernen? Haben Sie wol schon vergleichen gesehen? A. Ja, es ging einmal ein Mann hier durch, der ließ Hunde für Geld sehn, die er zum Tanzen abgerichtet hatte. L. Nun eben so werden von manchen Leuten Affen zum Tanzen abgerichtet. In China lernen gewisse Leute so gar Mäuse tanzen. Am bekanntesten waren sonst hier zu Lande, die polnischen Bärenführer, die izt nicht mer so häufig herumziehen; diese ließen Bären, welche sie an einer Kette leiteten, auf zwei Beinen tanzen; und die Zuschauer dafür bezahlen. Solche Bären heißen also Tanzbären.

Ein Bär, der lange Zeit sein Brod ertanzen muß sen]. Sein Brod heißt hier überhaupt so viel, als seine Marung, seinen Unterhalt. Denn glauben Sie wol, daß der Bär nichts als Brod isset? A. Nein. L. Warum nicht? A. Weil der Bär in der Wildniß kein Brod findet und doch leben muß. L. Wissen Sie denn aber, wovon sich der Bär nâret, wann er in der Wildniß lebt? A. Nein. L. Er lebt von Fleisch, Obst und Honig. — Ertanzen heißt hier so viel als durch Tanzen erwerben, durch Tanzen verdienen. So sagt man auch sein Brod ersingen, sein Brod erbetteln.

Entrann]. Entrinnen heißt entkommen, entwischen. Der Bär lief davon; er hatte Gelegenheit gefunden sich von der Kette loszumachen. Entrinnen ist ein zusammengesetztes Zeitwort; und kömmt von rinnen her. Beide gehn nach der fünften Ordnung der zweiten Klasse von Zeitwörtern. (3. Th. S. 134.)

und

und wälte sich]. Das ist gut und richtig ausgedrückt, er wälte sich; denn nun kam es blos auf den Bären an, hinzugehn, wo er hinwollte. Bisher mußte er sein Quartier nehmen, wo es ihm sein Führer anwies. Nun aber hatte er zu wählen.

Den ersten Aufenthalt]. Was war dis für ein Aufenthalt? A. Ich weiß nicht. L. Nun wo leben denn die Bären, so lange sie nicht gefangen sind? A. In den Wäldern. L. Wo lebte denn also auch dieser Tanzbär sonst? A. In einem Walde. L. Das war also sein erster Aufenthalt.

Die Bären grüsten ihn mit brüderlichen Küssen]. Die Bären küssen sich freilich nicht. Aber in der Fabel laßt man die Thiere so reden, als ob sie eine menschliche Sprache hätten, und schreibt ihnen auch viele menschliche Sitten zu, wann sie nur ihrer Natur nicht offenbar zuwider sind. Brüderliche Kisse, zeigt an, daß sie den Bären recht herzlich gefügt haben, wie Brüder, die sich lieben, und nach langer Zeit einander wiedersehn.

Und brummten freudig durch den Wald]. Brummen ist die eigentliche Stimme der Bären. Aber sagen Sie mir, wenn nun diese vier ersten Verse so gelautet hätten:

Ein Bär, der lange Zeit sein Brod ertanzen
müssen,
Entrann, und ging zurück in seinen lieben Wald.
Die Bären grüsten ihn mit brüderlichen Küssen
Und brummten freudig durch den Wald.

Wäre das nicht besser gewesen? A. Ich denke nicht. L. Ich auch nicht. Aber können Sie auch sagen, warum? A. Weil Wald und Wald sich nicht ordentlich reimt. L. Das ist etwas. Aber ich will Ihnen noch mer sagen. Man muß nicht immer einerlei Sache mit einerlei Worten sagen. Der erste Aufenthalt des Bären ist freilich eine Beschreibung des Waldes. Aber es ist doch nicht das Wort Wald selbst genannt, welches gleich nachher vorkömmt. Daher ist
jenes

jenes besser. Eine solche Beschreibung ist auch deswegen angenehm, weil man ein klein wenig nachdenken muß, um zu errathen, was für eine Sache dadurch angezeigt werde. Der Bär ging in den Wald versteht ein jeder so gleich; aber der Bär, der aus seiner Gefangenschaft entronnen war, wälte sich den ersten Aufenthalt. Um dis zu verstehn, wird ein kleines Nachdenken erfordert. Es ist zwar leicht, aber doch nicht allzuleicht zu verstehn. Und dis gefällt uns eben.

Und wo ein Bär den andern sah, So hieß es: Pez ist wieder da.] Das ist recht natürlich vorgestellt. So geht es wenn eine große Neuigkeit in einer Stadt vorgegangen; da läuft ein jeder zu dem andern, und meldets ihm; wenn einer seinen Bekannten auf der Strafe antrifft, so hält er ihn an, und fragt: Wissen Sie auch schon die Neuigkeit? — Und so machten es hier auch die Bären, als sich ihr alter Bekannter wiedergefunden hatte. Pez ist der eigentümliche Name dieses Bären. Merken Sie bei dieser kurzen Rede, Pez ist wieder da, daß diese Worte immer etwas anders anzeigen können, nachdem der Redeton auf das erste, zweite, dritte oder vierte Wort geleyet wird. Es hat zwar jedes Wort seinen besondern Ton, mit welchem eine von den Sylben, woraus das Wort besteht, stärker und höher ausgesprochen wird. Dieser Ton heißt der Wortton. Dann aber wird in jedem Satze, oder in jeder kleinen Rede, die etwa ein Comma ausmacht, noch ein besondrer Ton auf dasjenige Wort geleyt, worauf es hier eigentlich ankömmt. Wenn man diesen Redeton nicht auf das rechte Wort legt, so ist es ein Fehler im Lesen, der für den Zuhörer set unangenehm ist. Ich will Ihnen nun einmal diesen Satz viermal an die Tafel schreiben, und jedesmal das Wort, worauf ich den Redeton legen werde, mit größsern Buchstaben schreiben.

Pez ist wieder da.

Wenn ich so lese, so klingt das eben so, als ob ich sagen wollte: Denkt nur einmal an, der Pez, der so lange weg gewesen ist, dieser Pez ist wieder da. Und so muß man auch diese Stelle aussprechen, wenn man sie hier in dieser Fabel

lieset. Mann muß den Redeton auf *Pez* legen. Wenn ich aber diese Worte so ausspreche:

Pez ist wieder da;

dergestalt, daß ich den Redeton auf *ist* lege, so klingt es, als ob mir jemand hätte versichern wollen, daß er nicht wieder da wäre, und ich ihm antwortete: „Du kannst dich darauf verlassen; Glaube mir was ich dir sage: *Pez* ist wieder da.“ Spreche ich drittens die Worte auf diese Art aus:

Pez ist wieder da,

so daß der Redeton auf *wieder* fällt, so lautet es, als ob ich mich verwunderte, daß *Pez*, der schon merimalis gekommen, schon wieder da sei; der Satz klingt alsdenn eben so wie folgende Frage: *Bist* du schon wieder da? — Endlich wenn der Redeton auf das letzte Wort gelegt wird,

Pez ist wieder da!

so klingt es, als ob man ihn lange gesucht, und nun wieder gefunden hätte, so daß man jemanden die fröhliche Nachricht bringen wolle, daß man nicht mehr nach ihm suchen dürfe, weil er schon wieder da sei. Hier sehn Sie nun, daß wenn gleich die Hauptbedeutung der ganzen Redensart: *Pez* ist wieder da, immer die nemliche bleibt, doch durch die bloße Versetzung des Redetons die Nebenbedeutungen merklich verschieden werden.

Der Bär erzälte drauf, was er in fremden Landen] bis ist warscheinlich erzält, weil die polnischen Bärenführer ihre Tanzbären häufig nach Deutschland zu führen pflegten.

Abenteuer] sind allerlei sonderbare und auferordentliche Begebenheiten.

Aufrechtstehn]. Der Bär ist ein plumpest Thier, dem es schwer wird auf den Hinterfüßen zu stehn, und daher war es desto lächerlicher anzusehn, wenn mancher die Länge lang danieder fiel.

Sei nicht geschickt]. Hier fängt sich die Lere der Fabel an. Mann soll mit seiner Geschillichkeit nicht pralen und großthun, weil alsdenn viel andre Leute neidisch werden. Sei nicht geschickt, heist hier so viel als: Wenn du nicht geschickt

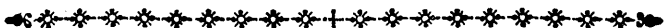
schick bist, oder gesetzt daß du keine Geschicklichkeiten besitzt.

weil dir denn jeder ähnlich ist] Jeder steht hier für ser viele, oder die meisten.

und macht aus der Geschicklichkeit ein unvergeblisches Verbrechen] dies bedeutet nur so viel, daß der Meid, einen Menschen wegen seiner Geschicklichkeit eben so ansieht, und ihm eben so begegnet, als wenn er damit eine große Sünde begangen hätte.

* * *

4. Wenn das gelesene Stück so von dem Lehrer erklärt worden, so läßt er es von den Schülern selbst vorlesen; und siehet darauf a) daß alle Buchstaben rein und richtig ausgesprochen werden, b) daß die Unterscheidungszeichen wol beobachtet, und die für ein Comma, Semicolon, Colon und einen Punkt gehdrigen Pausen gemacht werden. c) Daß im Ganzen weder zu geschwind, noch zu monotonisch gelesen werde. d) Der Wortton auf die rechten Silben, und der Redeton auf die gehdrigen Wörter gelegt werde; e) daß in Absicht der Modulation der Stimme solche Stellen, worin eine bloße Beschreibung oder Erzählung vorkömmt, von denjenigen wol unterschieden werden, welche irgend eine Leidenschaft, als Bewunderung, Freude, Traurigkeit ic. ausdrücken, und daß solche Stellen mit dem jeder Leidenschaft eignem Tone gelesen werden. Endlich wird der Lehrer bei einiger Aufmerksamkeit auf seine Schüler bald merken, ob sie aus voriger Zeit sich einen Fehler im Lesen angewöhnet haben, indem oft der eine monotonisch liest, der andere singt, der dritte stottert, der vierte die letzten Silben verschluckt; u. s. w. Solche üble Gewohnheiten muß er sich durch fleißiges Erinnern und Bessern nach und nach auszurotten keine Mühe verdrießen lassen.



Vierter Abschnitt.

Methode des mathematischen Unterrichts.



Von den sechs wöchentlichen für diesen Unterricht bestimmten Stunden müssen drei Stunden eigentliche Lectionen, zwei Übungsstunden, und eine zur Wiederholung bestimmt werden.

In den Stunden, wo der Lehrer eigentlich unterrichtet, muß er, was diesen Unterricht betrifft, noch eifriger darauf Bedacht nehmen, als in den übrigen, die ware Aufmerksamkeit bei den Scholaren zu unterhalten, und sich davon zu überzeugen.

Er wird also zuförderst alles was er vorträgt, so vortragen, daß er dabey sich vor die Tafel stelle, und seine Schüler neben sich treten lasse, so daß sie alle an die Tafel sehen, und sie doch zugleich von ihm, währenden Unterrichts, beobachtet werden können.

Der Lehrer folgt zwar der Ordnung der Paragraphen des 4ten Theils des Elementarwerks, muß aber bei dem Unterrichte selbst das Buch gar nicht nötig haben, sondern er muß sich auf seine Lectionen so gut vorbereiten, daß er sie völlig inne hat.

So bald er einen Satz, und wenn es auch der leichteste und deutlichste wäre, vorgetragen hat, muß er seine Schüler ausfragen, um zu erfahren, ob sie ihn gefaßt, ob sie ihn ganz verstanden, keine falschen Nebenbegriffe haben.

Diese falschen Nebenbegriffe thun der Deutlichkeit in den folgenden Stunden, ausnehmend großen Schaden, wenn sie gleich in den ersten wenig oder nichts zu bedeuten scheinen.

Bei dem 1ten Abschnitt von der Numeration mit Einern und Zehnern sind Kinder vorausgesetzt worden, die noch nichts von Zalen wissen, als daß sie die ersten Ziffern von 1 bis 9 kennen. Hat der Lehrer aber Schüler, die schon das Nummern und Zalenschreiben mechanisch erlernt haben, so muß er, wie leicht zu erachten, den ersten Paragraphen 1 = 12. eine etwas andre Einkleidung geben. Er kann sich alsdann nicht so aufstellen, als ob er die Bezeichnung der Zalen über 9 erst erfinden wollte; seine Schüler wissen ja schon, daß sie erfunden ist; er kann nicht fragen: wie werden wirs nun anfangen, daß wir mit Ziffern acht und vierzig schreiben, da wir nur neun Ziffern haben? denn sein Schüler würde gleich die Kreide nehmen und 48 hünmalen. Also da es ihm hier nur darum zu thun ist, von einer Sache, deren Praxis der Schüler schon versteht, die eigentlichen Gründe, und den wahren Zusammenhang ihm beizubringen, so muß er dem Schüler begreiflich machen, daß er zwar 48, 51 u. s. f. schreiben könne, aber doch noch nicht wisse, warum 51 ein und funfzig und nicht funfzehn; hingegen 15 funfzehn und nicht ein und funfzig heiße; eben so wenig wisse er, wie man darauf habe fallen können, diese Zalen gerade auf diese und keine andre Weise zu bezeichnen. Das sollte er also izt hören. Und nun kann der Lehrer den Inhalt von §. 1 = 12 vortragen; mit einer geringen Abänderung, in dem Zufälligen des Vortrags.

Bei §. 14. u. 15. hält sich der Lehrer so lange auf bis seine Schüler alle Ziffern von 1 = 99 fertig schreiben und lesen, auch den Grund davon angeben können.

Das einemal diktiert er Zalen, die sie mit Ziffern an die Tafel schreiben. Er verbessert die Fehler, und zeigt den Grund der Verbesserung an. z. B.

Bernhard schreiben Sie einmal acht und neunzig. B. schreibt 89. L. Ist das recht? Auf welcher Stelle stehn die Einer? B. Auf der ersten zur rechten Hand. L. Also die 9 die Sie da geschrieben haben sind Neun Einer, oder Neun; und auf welcher Stelle stehn die Zehner? B. Auf der zwei-

ten Stelle von der rechten Hand angerechnet. L. Nun was bedeutet also die 8 wie Sie sie da geschrieben haben? 8 Einer? B. Nein. Acht Zehner. L. Also. Acht Zehner sind aber Achtzig; dazu Neun Einer sind Neun und Achtzig. Also haben Sie Neun und Achtzig geschrieben. Ich hatte aber Acht und Neunzig diktiert. B. Es ist war, ich muß so schreiben: 98. 10.

Die §. 21. eingerückte Tabelle läßt der Lehrer die Scholaren in Nebenstunden stükweise, nicht auf einmal, auswendig lernen, und übt sie während dieser Zeit in den Lektionsstunden durch solche Exempel, welche nach dem auswendig gelernten Stük sich rechnen lassen. z. B. während der Zeit, daß die 3 ersten Abtheilungen des Additionstafelchen memoriret werden, müssen immer nur Exempel von zwei Zeilen aufgegeben werden, worin keine andre, als solche summirende Zahlen vorkommen, als in jenen Abtheilungen enthalten sind; als

224452

469536

u. s. w.

Eben dieses ist bei der Subtraction und bei der Multiplication zu beobachten. Die Erlernung des Einmaleins, welche manchem so schwer vorkömmt, wird 1) dadurch erleichtert, daß man es nicht auf einmal dem Scholaren zu memoriren aufgibt, sondern vorerst nur etwa das §. 216. enthaltene Stük; woraus man, wenn man es nötig findet, noch 3 Abtheilungen machen kann; 2) wenn man während der Zeit, daß der Schüler außer den Lektionsstunden das Stük auswendig lernt, in den Stunden selbst es ein parmal vom Blatte ablesen läßt. Hierbei ist aber sehr nützlich es in einer andern Ordnung zu schreiben, als die natürliche, auch §. 216. gebrauchte ist. Z. E. man schreibe das daselbst verzeichnete Stük einmal so:

3 mal 5 ist 15

4 mal 8 ist 32

2 mal 9 ist 18

u. s. w.

auf

auf einem andern Zettel so:

2 mal 2 ist 4

3 mal 3 ist 9

4 mal 4 ist 16

2 mal 3 ist 6

2 mal 4 ist 8

3 mal 4 ist 12

u. s. w.

Durch das aufmerksame Ablesen prägen sich die Producte unvermerkt dem Gedächtnisse ein, und dadurch daß das Einmaleins außer der Ordnung aufgeschrieben wird, kann man verhüten, daß der Schüler sich nicht gewöhnet sie bloß nach der Ordnung auswendig zu wissen. Beobachtet nun der Lehrer noch dabei die Vorsicht, so lange das §. 216. verzeichnete Stück des Einmaleins noch nicht ganz fest und sicher memoriret ist, keine andre als solche Multiplicationsexempel aufzugeben, worin der Multiplicator 2, 3, oder 4 ist, dergleichen §. 218. angegeben worden, so wird der Schüler, weil ihm die Arbeit leicht von statten geht, beständig Lust behalten.

In den folgenden Abschnitten finde ich nichts zu erinnern, was nicht ein jeder Lehrer sich selbst sagen könnte. Wenn er nur immer die Sätze in Fragen und Antworten einkleidet, und nicht eher weiter geht, als bis der Schüler das vorhergehende wohl gefaßt und begriffen hat, auch bei jeder gegebenen Veranlassung das vorige wiederholet, so kann es nicht fehlen, daß er nicht mit Vergnügen die Fortschritte, die seine Schüler machen werden, bemerken sollte.

Unterdessen will ich hier ein Beispiel in einem Gespräche über einen geometrischen Satz geben, welches zur Anleitung dienen kann, wie der Lehrer auch bei den übrigen verfahren müsse.

Ich wäle dazu den Satz: §. 130. Der Nebenwinkel eines stumpfen Winkels ist alzeit kleiner als ein rechter, d. i. ein spitzer Winkel.

Der Lehrer zeichnet zuvörderst Fig. 32. an die Tafel. Denn dieses ist die hieher gehörige Figur, nicht, wie S. 183. und S. 185. falsch gedruckt ist Fig. 33.

Der Lehrer. Wie viel Winkel stehen auf der Linie EC die ich da gezeichnet habe, (Tab. IV. Fig. 32.) Adolph? A. Drei.

Der Lehrer. Bezeichnen Sie sie mit einmal oder nennen Sie sie mit ihren Buchstaben.

A. ABE, EBD, DBC.

Der Lehrer. Sind das die Winkel alle, die auf der Linie EC stehen, Bernhard?

B. Nein. Da ist noch der Winkel ABC und ABD.

A. Es ist auch wahr. Also fünf Winkel hätte ich sagen sollen. ABE, ABD, EBD, ABC, DBC.

Der Lehrer. Warum benennen Sie denn jeden Winkel mit drei Buchstaben?

A. Weil es deutlicher ist, als wenn ich ihn bloß mit einem bezeichnen wollte. Sagte ich z. B. der Winkel B, so wüßte ich nicht ob es ABE, oder ABD, oder DBC heißen sollte.

Der Lehrer. Wenn Sie nun den Winkel DBC meinen, könnten Sie ihn nicht auch DCB nennen?

A. Nein. Es ist einmal eingeführt, daß unter drei Buchstaben der Mittelfte die Spitze des Winkels, und der erste und dritte die Schenkel andeutet.

Der Lehrer. Ganz Recht. Wie vielerlei gibt es aber Winkel, Bernhard?

B. Dreierlei, rechte, stumpfe und spitze.

Der Lehrer. Welcher Winkel heißt recht?

B. Derjenige, welcher von einer Perpendicularlinie auf einer andern Linie gemacht wird.

Der Lehrer. Welche Linie heißt perpendicular?

B.

B. Diejenige, welche so auf eine andre fällt, daß die Winkel oder die Neigung zu beiden Seiten gleich sind; oder daß sie sich auf keine Seite mer neigt als auf die andre.

Der Lehrer. Macht eine Linie, die auf eine andre fällt, nur einen Winkel?

B. Wenn sie auf den Endpunkt der Linie fällt, so macht sie nur einen. Doch entsteht noch ein Winkel, wenn man die Linie, auf deren Endpunkt eine andre fällt, verlängert. Wenn aber eine Linie auf eine andre zwischen ihren Endpunkten fällt, so entstehen sogleich zwei Winkel.

Der Lehrer. Wenn also eine Linie auf eine andre perpendicular fällt, so macht sie wol einen rechten und spizen Winkel, Adolph?

Adolph. Nein. Zwei rechte.

Der Lehrer. Warum zwei rechte.

A. Eben weil ein rechter Winkel derjenige heist, den eine Perpendicularlinie macht. Nun macht ja die Perpendicularlinie den einen so gut als den andern.

Der Lehrer. Welche Linie scheint Ihnen wol hier unter denen, die auf die Linie EC einfallen, die Perpendicularlinie zu sein?

A. Die Linie DB.

Der Lehrer. Warum könnte es aber nicht eben so gut AB sein.

A. Weil diese sich augenscheinlich mer nach E, als nach C zu neiget.

Der Lehrer. Welche Winkel sind denn nun hier rechte, wenn DB perpendicular auf EC steht.

A. Die Winkel EBD, und DBC.

Der Lehrer. Um wie viel ist denn nun EBD grösser als DBC?

186 4. Abschn. Methode des mathem. Unterrichts

A. Das weiß ich nicht.

Der Lehrer. Können Sie mirs sagen, Bernhard?

B. Um nichts größer. Es sind ja rechte Winkel. Alle rechte Winkel sind einander gleich.

Der Lehrer. Wussten Sie dis nicht auch, Adolph?

A. O ja; aber ich dachte nicht gleich daran.

Der Lehrer. Also alle Winkel, die einander gleich sind, sind rechte Winkel; nicht war, Adolph?

A. Ja.

Der Lehrer. Uebereilen Sie sich nicht mit Antworten. Geben Sie immer erst darauf Achtung was ich frage. Ich will lieber langsame und richtige Antworten, als schnelle und falsche. Können nicht auch zwei spize Winkel einander gleich sein?

A. Warum nicht?

Der Lehrer. Also sind denn doch nicht alle Winkel, die gleich sind, rechte Winkel.

A. Freilich nicht. Aber alle rechte Winkel sind einander gleich.

Der Lehrer. Welcher Winkel heißt denn aber ein spizer?

A. Jeder, der kleiner ist als ein rechter.

Der Lehrer. Und ein stumpfer?

A. Jeder, der größer ist als ein rechter.

Der Lehrer. Wenn wir nun einen stumpfen Winkel mit seinem Nebenwinkel zusammennemen, z. E. ABC mit CBA, so sind ja wol beide zusammen so viel als ein rechter?

A. O nein! Denn der stumpfe ist ja an und vor sich schon größer als ein rechter, geschweige, wenn noch sein Nebenwinkel dazu kommt.

Der Lehrer. Wol! Aber können Sie mir denn nicht sagen, wie sich ein stumpfer Winkel mit seinem Nebenwinkel zusammengenommen zum rechten Winkel verhält?

A. Ja. Beide zusammengenommen sind noch einmal so groß als ein rechter Winkel, oder zwei rechten Winkeln gleich.

Der Lehrer. Nun lassen Sie uns doch sehn, was für ein Winkel der Nebenwinkel eines stumpfen Winkels ist. Hier in der Figur ist ABC ein stumpfer Winkel, und ABE sein Nebenwinkel. Wir wollen doch sehn, ob dieser Winkel dem ABC gleich, oder größer, oder kleiner sein müsse.

Bernhard, besteht nicht der stumpfe Winkel ABC aus einem rechten und noch einem andern Winkel?

B. Ja, aus dem rechten Winkel, und ADB.

Der Lehrer. Ist das etwa nur hier in der Figur so, oder muß es immer so sein? Muß ein stumpfer Winkel immer aus einem rechten und noch einem Winkel bestehen?

B. Ja; weil er größer ist als der rechte.

Der Lehrer. Wie schreiben Sie dis nun, das der Winkel ABC aus einem rechten und ADB besteht. Hier ist die Kreide.

B. (schreibt)

$$ABC = R + ADB.$$

Der Lehrer. Lesen Sie mir das.

B. Der Winkel ABC ist gleich einem rechten, plus ADB; oder der Winkel ABC besteht aus einem rechten und ADB.

Der Lehrer. Nun aber wenn Sie den Winkel ABC und ABE summiren, wie viel rechte betragen diese?

B. Zwei.

Der Lehrer. Schreiben Sie dieses unter.

B.

B. (schreibt)

$$ABC + ABE = 2 R.$$

Der Lehrer. Da Sie nun schon im ersten Satze geschrieben haben

$$\text{daß } ABC = R + ADB.$$

können Sie nicht $R + ADB$ statt ABC setzen.

B. Ja. Denn Größen, die gleich sind, lassen sich für einander substituiren.

Der Lehrer. Also schreiben Sie den Satz $ABC + ABE = 2 R$ dergestalt nun, daß Sie statt ABC setzen $R + ADB$.

B. Soll ich denn den Satz $ABC + ABE = 2 R$ auslöschn, und den neuen dafür hinschreiben?

Der Lehrer. Nein. Lassen Sie ihn nur stehn und schreiben den neuen darunter.

B. (schreibt)

$$\text{folgl. } R + ADB + ABE = 2 R.$$

Der Lehrer. Können Sie hier nicht auf beiden Seiten einen rechten Winkel abzeichnen?

B. Ja.

Der Lehrer. Allein alsdenn wird wol das was auf beiden Seiten übrig bleibt nicht mer gleich sein?

B. Warum nicht? Ein jeder rechter Winkel ist dem andern gleich. Gleiches aber von gleichem abgezogen läßt gleiche Reste.

Der Lehrer. Also ziehn Sie einmal auf beiden Seiten einen rechten Winkel ab.

Fernhard. Der letzte Satz war:

$$R + ADE + ABE = 2 R.$$

Nun

$$R = R$$

abgezogen

$$\text{bleibt } ADE + ABE = R.$$

Der

Der Lehrer. Zeigt sich dies nicht auch hier in der Figur?

B. Ja. Denn die beiden Winkel ADB, und ABE machen den rechten EBD aus.

Der Lehrer. Ziehen Sie nun einmal ADB auf beiden Seiten ab.

$$\begin{array}{r} \text{B.} \quad \text{ADB} + \text{ABE} = \text{R} \\ \quad \quad \text{ADB} \quad \quad = \text{ADB} \quad \text{subtr.} \\ \hline \quad \quad \text{ABE} = \text{R} - \text{ADB.} \end{array}$$

L. Der Nebenwinkel des stumpfen Winkels beträgt also so viel als ein rechter, von dem ein anderer Winkel ADB abgezogen worden. Ein solcher Winkel aber, ist doch wol kleiner als ein rechter? Verstehen Sie mich auch? Ein Thaler von dem 8 Groschen abgezogen worden ist doch wol kleiner als ein Thaler?

B. Freilich.

Der Lehrer. Also ist doch wol auch ein rechter Winkel, von dem ein Winkel ADB abgezogen worden, kleiner als ein rechter.

B. Offenbar.

Lehrer. Schreiben Sie dieses zu dem vorigen.

B. Der letzte Satz war: $\text{ABE} = \text{R} - \text{ADB}$
nun ist $\text{R} - \text{ADB} < \text{R}$

D. L. Was folgt daraus?

B. Es folgt also daß $\text{ABE} < \text{R}$.

Der Lehrer. Ist nicht der Winkel ABE der Nebenwinkel des stumpfen, von dem wir wissen wollten, wie er sich zu dem rechten Winkel verhielte?

B. Ja.

Der Lehrer. Was wissen wir nun von ihm?

B. Der Nebenwinkel eines stumpfen Winkels ist kleiner als ein rechter.

Der

190 4. Abschn. Methode des mathem. Unterrichts

Der Lehrer. Und wie heist ein Winkel, der kleiner ist als ein rechter?

B. Ein spizer.

Der Lehrer. Also haben wir nun folgenden Satz gefunden:

Der Nebenwinkel eines stumpfen Winkels ist allezeit ein spizer.

Nun will ich Ihnen vors erste diesen Satz noch auf eine andre Art deutlich machen, hier ziehe ich auf den Tisch eine gerade Linie. Auf diese Linie stecke ich eine Nadel perpendicular ein. Was für Winkel macht nun die Nadel mit der Linie auf dem Tische? Adolph!

A. Zwei rechte.

Der Lehrer. Wenn ich nun den rechten Winkel, zur rechten Hand, ohne die Steknadel aus dem Punkte wo sie steht zu verrücken in einen stumpfen verwandeln will, muß ich nicht die Nadel nach der linken Hand einbiegen?

A. Ja.

Der Lehrer. Wird aber der rechte Winkel auf der linken Seite, alsdenn noch ein rechter bleiben können?

A. Nein. Er wird kleiner.

Der Lehrer. Freilich. Er wird immer um so viel kleiner, als der Nebenwinkel größer wird. Wenn denn nun der Nebenwinkel eines stumpfen Winkels immer kleiner ist als ein rechter, was ist er denn für ein Winkel?

A. Ein spizer.

Der Lehrer. Nunmer wollen wir die Tafel wieder abwischen. Und nun versuchen Sie einmal, Bernhard, mir es zu beweisen, daß der Nebenwinkel eines stumpfen Winkels immer spiz sein müsse, hier zeichne ich Ihnen eine Linie EC. Auf diese fällt eine andre AB, dergestalt daß ABC ein stumpfer Winkel ist. Nun soll also folgen, daß der Nebenwinkel

ABE

ABE des stumpfen ABC kleiner, als ein rechter, d. i. spitz sei. Wie drücken Sie diesen Satz am kürzesten aus?

A. Also. $ABE < R$.

Der Lehrer. Das wäre also der Satz, den Sie mit beweisen sollen. Haben Sie nicht schon einen Satz, worin etwas von einem stumpfen Winkel und seinem Nebenwinkel vorkam, gehabt?

A. Ja. Der stumpfe Winkel macht mit seinem Nebenwinkel zwei rechte aus.

Der Lehrer. Wie drücken Sie diesen Satz nach dieser Figur in Buchstaben aus?

A. $ABC + ABE = 2R$.

Der Lehrer. Haben wir hier schon in der Figur einen rechten Winkel?

A. Nein.

Der Lehrer. Können Sie nicht aus dem Punkte B einen rechten Winkel mit BC machen?

A. Ja wol. Ich darf nur eine Linie aus B perpendicular auf BC ziehn. Ich will diese BD nennen. Hier ist also DBC, so wie EDB ein rechter Winkel.

Der Lehrer. Sie sagten vorhin, daß

$$ABC + ABE = 2R.$$

haben Sie nun nicht durch die Perpendicularlinie, aus dem stumpfen Winkel zwei gemacht?

A. Ja, er besteht aus einem rechten, und dem Winkel ADB; oder wenn ich schreiben soll,

$$ABC = R + ADB.$$

Folglich ist,

$$R + ADB + ABE = 2R.$$

192 4. Abschn. Methode des mathem. Unterrichts

und wenn ich auf beiden Seiten R abziehe

$$ADB + ABE = R.$$

Will ich nun wissen was ABE ist, so ziehe ich auf beiden Seiten ADB ab.

Also

$$\begin{array}{r} ADB + ABE = R \\ ADB \quad \quad = ADB \quad \text{subtr.} \\ \hline \end{array}$$

so ist

$$ABE = R - ADB.$$

Da nun $R - ADB$ kleiner als ein rechter, so ist auch ABE kleiner als ein rechter.

Der Lehrer. Und war das der Satz, den Sie beweisen wollten?

A. Ja. Denn kleiner als ein rechter Winkel ist eben so viel als ein spitzer.

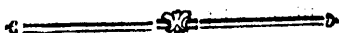
* * *

Ich empfehle übrigens den Lehrern Hrn. Prof. Michelsens Gespräche über die Geometrie; deren Durchlesung ihnen zu Erlangung mererer didaktischen Geschicklichkeit bei diesem Unterrichte sehr nützlich sein wird.

Fünfter Abschnitt.

Methode des Religionsunterrichts für den ersten Cursus.

(nach dem 5ten Theile des Elementarwerks.)



Dieser Theil enthält Lectionen verschiedener Art, die aber alle entweder Religionsunterricht enthalten, oder doch auf solchen Unterricht vorbereiten.

Die sechs ersten Lectionen oder Abschnitte sind antherpologisch, und können, wann täglich eine Stunde Unterricht gegeben wird, in vier Monaten füglich durchgegangen werden. Der Lehrer muß hier alles Dialogisch vortragen; und daher den Inhalt jedes Absatzes vor dem Unterrichte wol durchdenken, und sich auf mancherlei Wendungen, Fragen, Exempel vorbereiten. Ich gebe hier keine Beispiele solcher Gespräche; denn ein großer Theil des Lehrbuchs ist in Selbstgespräche eingekleidet, die der Lehrer nur mer auseinandersetzen, mer erweitern muß, und wobei keine speciellere Vorschrift stattfindet; welche er vielmehr in der genauen Beobachtung der Fähigkeiten und Anlagen selbst entdecken wird.

Da diese Lectionen sich mit der Betrachtung unsrer selbst beschäftigen, so muß der Lehrer vorzüglich dahin arbeiten, sie so interessant zu machen als möglich. Diese Absicht wird er gewiß nicht verfehlen, wenn er mit wahren innerm Eifer sich bestrebet, so wichtige Begriffe seinen Schülern recht anschaulich zu machen; wenn er in der Unterredung darüber selbst viel Lebhaftigkeit, viel Gefühl von dem Nutzen dieser Kenntnisse, viel eigene Wißbegierde verrät.

Bei der Betrachtung des menschlichen Körpers tritt eine Schwierigkeit ein. Eine bloße wörtliche Beschreibung derjenigen Methodenb. 1. Curs. gen

gen Theile desselben, die nicht äußerlich ins Auge fallen, ist zwar besser als gar nichts; aber sie erweckt doch auch zu viel falsche Begriffe.

Es müßte sich daher der Lehrer wenigstens einige anatomische Kupfer, z. B. diejenigen, welche den Knochenbau, den Zusammenhang der Adern, ingleichen den Bau der Eingeweide vorstellen, anschaffen. Zum Anfange könnte er dazu einige Kupfertafeln aus Kulmus anatomischen Tabellen gebrauchen, welche am ersten zu haben sind.

Kann er ein Skelet bekommen, so versäume er ja nicht, es seinen Schülern zu zeigen, und ihnen davon die Knochen, die S. 35 = 48 beschrieben worden sind, vors Anschauen zu bringen.

Das Innere des menschlichen Körpers an einem Leichnam zu zeigen, wird wol in den meisten Fällen dem akademischen Unterrichte müssen vorbehalten bleiben. Indessen könnte doch wol der Lehrer bisweilen Gelegenheit finden bei einer gerichtlichen Section, die etwa an seinem Orte gehalten würde, seinen Schülern die innern Theile des menschlichen Körpers einmal zu zeigen.

Wo aber nun diese Gelegenheit nicht vorfällt, steht es einem Lehrer doch immer frei, entweder einen getödteten Hund aufzuschneiden, oder bey einem Fleischer sichs auszubedingen, daß er mit seinen Scholaren der Oeffnung eines geschlachteten Thieres zusehn, und ihnen daran die Verbindung des Herzens, der Lungen, des Magens und der Eingeweide zeigen dürfe.

Ist dis nur ein oder ein parmal geschehen, so werden seine Zetlinge sich nachher schon weit besser aus seinen Beschreibungen und aus der Betrachtung der Kupfer unterrichten können.

Ich bin überzeugt, daß ein solcher Unterricht, zwischen dem 8ten und 9ten Jare angefangen, wann er auch aus Mangel des dazu gehörigen Apparatus vorizt noch so unvollständig und superficiell bleiben müßte, doch gewiß viel mer künftige Studirende zu Erweiterung dieser Kenntnisse aufgelegt und begierig machen werde, als mann izt leider auf Universitäten antrifft.

Die sechste, siebente, achte, neunte und dreizehnte Lektion sind physikotheologisch, und werden, wenn sie den Schülern mit Fleiß verständlich gemacht werden, gewiß in ihrem Verstande den Grund zu einer vernünftigen Gottesverehrung legen. Ich kann dabei aber dem Lehrer nicht genug empfehlen, bei diesen Lektionen noch mer Wärme als bei den vorigen zu zeigen, und bei jeder Unterredung über diese großen Wahrheiten Ernst und Andacht, und eine innige, herzliche Ehrerbietung gegen das höchste Wesen, one gleichnerische Grimassen an den Tag zu legen.

Die elfte, zwölfte und vierzehnte Lektion sind historischer Art, und sollen auf ein vernünftiges Studium der Bibel, und auf die Verbindung des eigentlichen Religionsunterrichts mit dem Unterricht in der natürlichen Religion vorbereiten.

Ich habe den christlichen Religionsunterricht bei weitem hier noch nicht erschöpfen wollen. Achtjährige oder neunjährige Kinder werden ja noch nicht confirmiret. Und vor der Confirmation pflegt man ja noch von keinem Knaben zu verlangen, daß er nur die Hauptstücke der christlichen Lehre, geschweige die ganze Dogmatik wissen soll.

Ich habe daher z. B. noch nichts von der Dreieinigkeit, von dem heil. Abendmal gesagt; auch von der Erlösung und überhaupt der Person Christi nur so viel beigebracht, als geschehen konnte, one die Streitigkeiten, die darüber entstanden sind, nur mit einem Worte zu berühren. In den Religionsunterricht für den folgenden Cursus wird schon mer von dem Verbegriffe, in welchem die drei Hauptreligionen der Christen übereinstimmen, beigebracht werden.

Da ich in dem vierzehnten Abschnitte schon viele vortreffliche Leren mit biblischen Kernsprüchen belegt habe, so wünschte ich, daß diese erhabnen und herrlichen Aussprüche vorerst von dem Lehrer dem Verstande der Kinder erklärt, denn ihren Herzen empfohlen, und zuletzt erst dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt werden möchte. Das würde bey ihnen den ersten Grund zu einer vernünftigen Hochachtung gegen die heilige Schrift legen.

Daß ich bei einigen dieser Sprüche diejenige Erklärung angehängt habe, die ich selbst für die wichtigste halte, wird mit hoffentlich eben so wenig verdacht werden, als man mich deshalb für einen Antitrinitarier halten wird, weil ich S. 269. den paulinischen Ausdruck Tempel des heiligen Geistes mit einigen sehr würdigen Theologen, nicht von der Person des heil. Geistes, sondern von dem menschlichen Geiste erkläre.

Bei der Beschreibung der Thiere, die man nicht lebendig, oder in todten Exemplaren zeigen kann, sind Abbildungen fast unentbehrlich. Ich empfehle dazu vor allen die Schreberischen Säugthiere, und die illuminirten Kupfer bei der berlinischen Ausgabe der Buffonschen Naturgeschichte. Hat der Leser noch merere und kostbarere Werke zur Hand, so mache er auch von den darin enthaltenen Abbildungen für seine Schüler Gebrauch.

Der Anhang S. 289. ist eine Fortsetzung des im 3ten Theile angefangnen Lesebuchs; dessen erster, zweiter und dritter Abschnitt von S. 289/319. in den für jeden Theil bestimmten Verstünden gelesen und erklärt werden müssen. Die übrigen Stücke aber S. 320. ff. können auch im letzten Vierteljahr des ersten Curfus des Religionsunterrichts, mit welchem sich der fünfte Theil des Elementarwerkes beschäftigt, mitgenommen werden.



