Lessings Nathan möchten wir ein gutes Wort einlegen, indem dieses Werk in jeder anderen Beziehung zur Behandlung im Schulunterrichte sich ganz besonders eignet, in Beziehung auf den religiösen Inhalt aber die Schule gerade wohl thun wird, einer späteren Ausbeutung des Stückes im Sinne eines abstracten Deismus und Kosmopolitismus dadurch vorzubeugen, daß die hierauf deutenden Einseitigkeiten der Dichtung aus dem Charakter der Zeit ihrer Entstehung in ihrer relativen Berechtigung dargestellt, zugleich aber auf ihr rechtes Maß zurückgeführt werden. Ueberall aber muß der Zweck des ästhetischen Schulunterrichtes das lebendige Verständnis der vorhandenen classischen Dichtwerke sein. Versuche der Schüler in eigenen Gedichten oder besser Versen sind nützlich für das Verständnis der poetischen Formen und für die Forderung der eigenen Sprachgewandtheit, sollten aber nie besonders begünstigt werden, weil dadurch die eitle Einbildung des Verfassers, daß er ein Dichter sei, zu leicht erregt und sein liebevolles Eingehen in die Meisterwerke der Dichtkunst eher gehindert als gefördert wird.

Der bei den oben angeführten verwandten Artikeln angegebenen reichen Literatur sei hier nur beigefügt als etwas neues: Kuno Fischers schöne Abhandlung „Schiller als Philosoph" und als etwas minder bekanntes: die Vorrede A. A. L. Follens zu seinem „Bildersaal deutscher Dichtung" (Winterthur, 1828), wo die pädagogische Bedeutung der Kunst des Näheren erörtert wird. **G. Baur.**

L.

Laboratorium, s. Chemie.

Lancaster, s. Bell.

Lachen — ist eine stoßweise Ausathmung der Luft, hervorgerufen durch den Reiz des Komischen, also durch die Urtheilskraft vermittelt; obwohl es auch ein hiedurch nicht vermitteltes Lachen giebt, nämlich in Folge von Affection gewisser Nerven bei Verwundungen, Krankheiten, oder auch im höchsten Affect des Zorns, der Verzweiflung, eines Schmerzes, welches letztere Lachen vielleicht seinen Ursprung aus derselben Quelle wie das natürliche nimmt, nämlich aus dem Eindruck des Contrastes. Mit diesem pathologischen Lachen hat es die Pädagogik in der Regel nicht zu thun.

Lachen wie Weinen gehört zu den Vorrechten des Menschen, von welchen gerade das Kindes- und angehende Jugendalter den ausgedehntesten Gebrauch macht, so zwar, daß die Lust zum erstern mit den Jahren in demselben Verhältnis zunimmt, in welchem der Drang zum andern schwindet, während in der Mitte dieser Periode beide sich in die Herrschaft theilen, wie Sonne und Regen im April. Kant nennt sie die Affecte, durch welche die Natur die Gesundheit mechanisch befördere, und haben hierüber die Physiologen Auskunft zu geben, deren Untersuchungen übrigens gerade hier der Unterstützung des Experiments an ihren Kaninchen u. dgl. entbehren müßen, weil diese Opferthiere der Medicin nicht lachen. Kant giebt auch folgenden Rath: „Kinder, vornehmlich Mädchen müßen früh zum freimüthigen, ungezwungenen Lächeln gewöhnt werden; denn die Erheiterung der Gesichtszüge hiebei drückt sich nach und nach auch im Inneren ab und begründet eine Disposition zur Fröhlichkeit, Freundlichkeit und Geselligkeit, welche diese Annäherung zur Tugend des Wohlwollens frühzeitig vorbereitet." Es dürfte jedoch eine hierauf besonders gerichtete Einwirkung weder nöthig noch räthlich sein. Morosem Aussehn muß man begegnen, freundliches kann man nicht künstlich erzeugen. Lasse man dem natürlichen Lachtrieb sein Recht, so wird er seine Spuren in den Gesichtszügen von selbst zurücklassen, wodurch sodann unter dem Hinzutritt günstiger Bedingungen, namentlich innerer, das Angesicht den gewinnenden Zug der Freundlichkeit erhält.

Daß man der Kindheit und Jugend die Motive des Lachens nicht verwehren soll, bedarf so wenig eines Beweises, als daß man ihnen die Bewegung in freier Luft ge-

statten muß. Ist doch ersteres gleichsam eine Bewegung der frischen Luft in Lunge und Blut, und der im Wachsthum begriffene Körper bedarf mehr Luft als der gealterte. Dagegen ist darauf zu sehen, daß jene natürliche Lebensäußerung nicht ausarte, noch ihr durch unrechte Mittel gedient werde. Es giebt eine Verwilderung im Lachen. Das Benehmen eines Erwachsenen, der in Gesellschaft rohe Witze reißt und dazu selbst das Signal unmäßigen lauten Gelächters giebt, ist pöbelhaft. Findet sich unter einer Schaar junger Leute der eine oder der andere, welcher hierin seine Vorstudien zu machen anfangen will, so ist dem ernstlich zu begegnen. Lustige Kinder sind auch wohl zu unterscheiden von Possenreißern, welche sich selbst herabwürdigen und in der Regel schnell die Grenzen des Anständigen überschreiten; denn das Bedürfnis, Lacher um sich zu haben, erfordert eine Steigerung des Lachreizes, und hier pflegt es dann bald immer plumper zu kommen. Lachen soll nie Zweck werden, sondern darf nur Folge sein. Daher auch Lustspiele am schwierigsten gelingen, von den ehemaligen Hofnarren aber, als welche dazu aufgestellt waren, Lachen um jeden Preis zu erregen, erzählt wird, daß sie durch künstliche Mishandlung, Hunger, Einsperren, Schrecken u. s. w. zu ihrem traurigen Dienst seien vorbereitet worden. Die großen Herren vor Alters mochten allerdings zu ihren reichen Mahlzeiten auch reichlichen Lachens benöthigt sein, um desto mehr Sauerstoff aus der Luft dem dicken Blut zuzuführen und den innern Organen die Ueberwindung der zu sich genommenen Massen zu erleichtern. — Lachen kann ansteckend werden unter gewißen Umständen. In der Nähe von Ferien oder Kinderfesten sind die Schüler oft von einer kaum zu bändigenden Lachlust eingenommen, und eine Kleinigkeit reicht hin zum allgemeinen Ausbruch. Aber auch bei länger dauernder Depression des Gemüths tritt oft diese Reaction durch jenen Affect ein, durch welchen die Natur die Gesundheit mechanisch und chemisch befördern will; so während der Dauer langer und schwerer Krankheiten und sogar in den Häusern wirklicher Trauer. Junge Leute, welche unvernünftig streng erzogen und daran gewöhnt werden, die heiteren Regungen der Lebenskraft für Sünde anzusehen, kann man zuweilen über eine Kleinigkeit in nicht enden wollendes Gelächter ausbrechen sehen — eine momentane Selbsthülfe gegen unnatürliche Hemmung.

Aristoteles läßt das Lächerliche aus einer „unschädlichen Ungereimtheit" entstehen und hierin werden wir zugleich einen Fingerzeig für die sittliche Beurtheilung erkennen. Das Ungereimte, sobald es schädlich wirkt, hört auf ein Gegenstand des Lachens zu sein. Z. B. ein Knabe, mitten im Spiel zu Boden fallend, macht eine komische Figur, zumal wenn solches aus einer ernsthaft scheinenden Rolle, als Held, Redner ꝛc. geschah; hier hat das Lachen freien Lauf, denn das Fallen junger Leute ist in der Regel unschädlich für den Körper und unverletzend für ihre Würde. Ganz anders ein Mann, ein Greis, der ernsthaft über die Straße schreitet und strauchelt. Der Contrast ist hier stärker und insofern der Reiz zum Lachen größer, aber die natürliche Lachlust muß dabei ihre Gegenwirkung in dem Mitleid und im Respect finden. Ein Vater oder Lehrer geht auf schmalem Brett, wenn er sich selbst zum Gegenstand des Lachens bei den Kindern macht; das Ungereimte, was er thut, wirkt schädlich ein auf dasjenige, was er ist. Witzworte über Gegenstände, die den Zöglingen ehrwürdig sein müßen, sind schädliche Ungereimtheiten, und es kann sich fragen, ob der Possenreißer, welcher seine eigene Person zum Besten giebt, nicht doch den Vorrang vor dem selbstsüchtigen Spötter hat. Aeltere Personen, die auf Lachen als solches ausgehen, werden schaal, auf das Lächerliche aber in der Art Jagd zu machen, daß man dabei sich selbst zu leben sucht, indem man andere und anderes erniedrigt, ist unwürdig. Es ist ein Unterschied: belachen und auslachen; ersteres geschieht unwillkürlich, letzteres geht aus Schadenfreude hervor. Belächeln kann man aus Gutmüthigkeit oder aus Hochmuth. Wer noch über vieles lacht, hat noch über weniges nachgedacht. (Der Verständige findet alles lächerlich, der Vernünftige nichts. Ottiliens Tagebuch.)

Je nachdem in einem Kinderkreis ein Lachen entsteht, und sie wollen darüber keine

Rechenschaft geben, hat man zu besorgen, daß der Lachstoff einem unzarten oder von der Scham unbeschützten Gebiet entnommen ist. Hierauf weist auch manchmal das unterdrückte Lachen (Kichern, Kittern) hin. Es kommt, wie bei ungebildeten älteren Personen, so auch bei an sich gutgearteten jungen Leuten vor, daß sie zuweilen hinter solchen Personen her lachen, welchen sie so eben Ehrerbietung erzeigt haben. Dies scheint eine Abspannung des Gemüths zu bezwecken, eine unwillkürliche Erleichterung von dem Druck der Auctorität. Man soll sich davon nicht beleidigen lassen, aber es ist als Unbildung zu bekämpfen.

Sündhaft ist das Verlachen misgestalteter oder blödsinniger Personen, auch Betrunkener; bösartig kann das Auslachen solcher Mitschüler sein, die aus Mangel an Gaben in ihren Leistungen Blößen geben. Der Spott des Lehrers wirkt doppelt verschüchternd auf sie ein; er mag den Faulen oder Zerstreuten oder den Geckenhaften hie und da zum Sporn oder Zügel dienen, aber lächerlichmachen ist immerhin ein mit Bedacht anzuwendendes Mittel; manche Natur erträgt es weniger als strenge Züchtigung, und es kann auf die Liebe tödtlich einwirken. Für diejenigen aber, welche sich nicht davor scheuen schlecht zu sein, wenn sie nur nicht thöricht erscheinen, mag der Spott noch das einzige Mittel sein, welches vor der Hand wenigstens niederschlagend wirkt. **A. Hauber.**

Landexamen. Diesen bezeichnenden Namen führt in Württemberg diejenige Concursprüfung, durch deren Erfolg die Aufnahme in eines der niederen Seminarien (s. den Art. Klosterschulen) bedingt ist. Da die Aufnahme in die niederen katholischen Convicte ebenfalls von dem Erstehen einer auf gleichem Fuß eingerichteten Prüfung abhängt, so hört man neuerer Zeit auch von einem „katholischen" Landexamen zum Unterschied von dem „protestantischen" sprechen. Wir haben es hier nur mit dem letzteren zu thun. Für die Aufnahme in diese Anstalten bestehen nämlich keine Patronate von Fürsten, Städten, Familien, wie bei den sächsischen Fürstenschulen (s. den Art.), sondern die Aufnahme ist, wenn man absieht von der häufig stattfindenden Aufnahme einzelner Zöglinge durch einen Gnadenact des Königs, lediglich an die Resultate der Prüfung geknüpft; selbst die letztgenannten Gnadenacte stützen sich stets auf den Erfolg der Prüfung und erstrecken sich nur auf solche Subjecte, welche den durch die Prüfung unbedingt legitimirten nahe stehen. Es springt in die Augen, daß diese Gnadenacte nicht selten dazu dienen, eine Ausgleichung da herzustellen, wo das strenge Recht zum Unrecht wird, wenn nämlich ein einzelner sonst würdiger Bewerber durch die mit der einmaligen Prüfung nothwendig öfters verbundenen Zufälligkeiten in einem oder dem andern Prüfungsfach eine geringere Note erhält und dadurch zurückgestellt und ausgeschlossen wird.

Die Bewerbung ist also von keiner besonderen Protection oder Berechtigung abhängig, sondern hat einen demokratischen Charakter, sofern sie allen Landeskindern freisteht, bei welchen die äußerliche Bedingung des Alters und der Gesundheit zutrifft. Der Ausschluß von Kindern aus niedrigen Ständen, welcher im vorigen Jahrhundert gesetzlich war, auch im Anfang dies Jahrhunderts im Drange der Conscriptionsverhältnisse wieder eingeführt wurde, hat infolge der Bestimmungen der Verfassungsurkunde § 22 und 29 aufgehört. Ebenso ist die nach älterer Ordnung bestehende Ausschließung solcher, die schon einen Bruder im Seminar haben, außer Wirksamkeit gesetzt, die Concurrenz ist also unbeschränkt, und die Entscheidung über den Eintritt giebt lediglich die Prüfung.

Nun sind aber mit der Aufnahme in die genannten Anstalten sehr bedeutende Benefizien verbunden: nicht bloß freie Wohnung, Verköstigung, Heizung, Bedienung, freier Unterricht, sondern auch ein ansehnliches Taschengeld, und, was besonders hoch anzuschlagen ist, eine sorgfältige pädagogische und wissenschaftliche Leitung mit Aussicht auf Reisestipendien, so daß ein sparsamer und genügsamer junger Mensch im niederen Seminar mit weit geringeren Kosten für die Eltern erzogen wird, als wenn er einen

anderen Beruf ergreift, Eltern aber einen Sohn, dem das Glück einer solchen Aufnahme zutheil wird, in der Regel als versorgt betrachten können. Durch diese Umstände gewinnt die Prüfung als die alleinige Pforte, durch welche man in den Genuß solcher Wohlthaten gelangt, eine hohe Bedeutung, und man wird sich nicht sowohl darüber wundern dürfen, wenn die Bewerbung große Dimensionen annimmt, als vielmehr darüber, wenn die Zahl der Concurrenten eine geringe ist, wie es z. B. vom Jahr 1789—1810 der Fall war. Ebensowenig kann es befremden, daß diese Prüfung einen großen Einfluß auf die Gestaltung des Gelehrtenschulwesens in Württemberg gewonnen hat und nicht nur zu einem Maßstab für die Tüchtigkeit der Lehrer und die Leistungen der Schüler geworden ist, sondern auch geradezu das Ziel bestimmt hat, welches in den Lateinschulen erreicht werden sollte.

Haben wir damit die Bedeutung dieser Prüfung von vorne herein bezeichnet, so erscheint es um so natürlicher, daß wir darlegen, wie diese Prüfung zu solcher Bedeutung und Stellung gelangt ist, mit andern Worten, daß wir dieselbe historisch beleuchten. (Vrgl. Hirzel, Sammlung der Gesetze für die württemberg. Fachschulen. Einleitung S. XXXI und CLIII.) Unmittelbar nach der ersten definitiven Einrichtung der Klosterschulen wurde die Prüfung gemäß den Bestimmungen der großen Kirchenordnung vom Jahr 1559 S. CXLIV., je nachdem Stellen in den Klosterschulen frei wurden, mit jedem einzelnen in Stuttgart besonders vorgenommen. Doch findet man, weil dieses Verfahren natürlich ein zeitraubendes und mühevolles war, schon im Jahr 1582 in der zweiten Ausgabe der Kirchenordnung „ein gemein Examen" d. h. eine Concursprüfung und zwar in der Woche nach Pfingsten angeordnet, „also daß alle Knaben, so in unsere Klöster begehren aufgenommen zu werden, allhier gen Stuttgarten beschrieben und durch unsere Theologen, Kirchenrath ꝛc. mit Fleiß examinirt und folgends die loca vacantia in unsern Klöstern mit den besten wieder ersezet werden." Dieses Examen wird auch in späteren gesetzgeberischen Urkunden bis in den Anfang des vorigen Jahrhunderts hinein als ein Examen pentecostale erwähnt und fand ohne Zweifel zu dieser Zeit statt, weil die Zeit des Aus- und Eintritts in den Anstalten, obwohl noch keineswegs gleichmäßig geordnet, doch immer in die zweite Hälfte des Jahres fiel. Erstmals in einem Rescript vom 3. Mai 1749 wird der 18. Oktober, terminus Lucae, als die gewöhnliche Promotionszeit angeführt, wobei wohl auch die Zeit des Examens dieselbe gewesen sein wird, welche sie bis auf die neueste Zeit gewesen ist (Ende August oder Anfang September). Die ursprüngliche Absicht war, daß die zu Prüfenden nur einmal erscheinen sollten, wie denn in einem Rescript von 1709 davon die Rede ist, daß „aus dem einigen actus visitationis die Beschaffenheit der Knaben nicht gehörig könne erlernt werden," weshalb die Pädagogarchen bei ihren Visitationen die Mittheilung der Lehrer und Schulvorstände benützen und ein Gutachten über die Tauglichkeit der Einzelnen abgeben sollten. Da übrigens die Bestimmungen über das Alter der Aufzunehmenden einen Spielraum von wenigstens 5 Jahren (vom 11.—16. Jahre) gestatteten *), so ist es natürlich, daß die Bewerber so frühe als möglich um die Aufnahme concurrirten. Daher für die erstmals Nachsuchenden der Name Petenten. Mislang der erste Versuch, so wurde derselbe so oft es angieng wiederholt. Die zum zweiten, dritten, vierten, fünften, sechstenmal Erscheinenden hießen nun, weil sie die Aufnahme erwarteten, Exspectanten prima, secunda etc. vice. Erst gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts (1792) wurde das dreimalige Erscheinen beim Examen angeordnet, so daß die erstmals Erscheinenden im zwölften oder in der ersten Hälfte des dreizehnten Lebensjahres stehen und von da an noch zweimal concurriren

*) Der berühmte Philosoph Schelling, geboren 1775, magistrirte in Tübingen 1792, 17 Jahre alt. Da er 2 Jahre in Tübingen sein mußte, um die Magisterwürde zu erlangen, 2 Jahre aber in den niederen Klosterschulen, so ergiebt sich, daß er mit 11 Jahren in eine der letztern eintrat.

sollten. Das Alter des Aufzunehmenden, nach dem 18. Oktober (terminus Lucae) berechnet, konnte hiernach höchstens 14½ Jahr betragen. Diese Gliederung erhielt sich bis zum Jahr 1834. Von da an wurde das dreimalige Erscheinen zuerst auf ein zweimaliges, später auf ein einmaliges reducirt, wie es noch jetzt ist. Das Alter wird jedoch seit dem Jahr 1846 nach dem Kalenderjahr berechnet. Die Reduction selbst erscheint uns zweckmäßig, da die Vortheile einer zwei- oder dreimaligen Prüfung, an sich sehr problematisch, doch mit den Kosten, die den Bewerbern dadurch verursacht werden, in gar keinem richtigen Verhältnis stehen.

Wie ernst und wichtig aber die ganze Sache behandelt wurde, geht schon daraus hervor, daß die von der Behörde entsendeten Visitatoren der Lateinschulen, wie schon angeführt, ein besonderes Augenmerk auf diese Candidaten des Landexamens haben und sich über sie von den Ortsbehörden und Lehrern besondere Mittheilung machen lassen sollten, daß für ihre Bewerbung besonders formulirte Tabellen vorgeschrieben wurden, in welchen die Personalien der Bittsteller und ihrer Eltern und Pfleger, deren Vermögensstand u. a. genau angegeben und beglaubigt, so wie eingehende Zeugnisse der Lehrer über die Candidaten niedergelegt werden müßen. Diesen Tabellen sind ärztliche Zeugnisse über die Gesundheitsverhältnisse der Bittsteller, Schutzpockenimpfung, endlich Nachweise über den Besitz eines Bürgerrechts beizuschließen. Ueberhaupt hatte die Zeit des Landexamens in Stuttgart insbesondere in früheren Zeiten, da noch zwei und drei Altersabtheilungen erschienen, fast den Charakter einer Festversammlung. Aus allen Gegenden des Landes fanden sich Lehrer, Väter, Mütter, Geschwister der jungen Candidaten, welche selbst im festlichen Gewande, Frack und kurzen Beinkleidern bis in den Anfang der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts erschienen, in der Residenz ein. Besonders war der geistliche Stand, dem die Concurrenten meist angehörten, stark vertreten. Vor dem Anfang sah man die Pforten des Gymnasiums belagert von Schaaren theilnehmender Freunde. Die eintretenden Mitglieder der Prüfungscommission wurden ehrerbietigst begrüßt, schwer beladene Diener schleppten den gelehrten Apparat der Candidaten herbei, ein etwa spät noch athemlos herbeieilendes Söhnlein, von ferne vom Hohne der Gymnasisten verfolgt, wurde mit neugierigen und mitleidigen Blicken gemustert; wenn es dann aber stille ward, verlief sich allmählich die Menge. Indessen trieb der Gedanke an die im Schweiße ihres Angesichtes arbeitenden Söhne, deren Lebensschicksal von ein paar Schnitzern abhieng, die Lehrer und Eltern ruhelos umher, bis die Zeit heran nahte, in welcher die ersten Nachrichten über das „Argument" verlauteten, nachdem die flinksten Arbeiter den Schauplatz des Kampfes verlassen hatten. Jetzt füllte sich allmählich wieder der Platz vor dem Gymnasium. Wenn nun einer nach dem andern zum Vorschein kam, wurden die Concepte gemustert, kritisirt, es entspannen sich Debatten über die Uebersetzung, und der ängstliche Vater gieng, das corpus delicti in der Hand, von einer Auctorität zur andern, um zu erfahren, ob hier richtig übersetzt sei, ob er einen Schnitzer, einen ganzen oder halben vor sich habe, und hoffnungsvoll oder entmuthigt, nicht selten auch tüchtig ausgescholten, zogen die Betheiligten von dannen. Das große Thema der Tagesunterhaltung aber in gesellschaftlichen Zirkeln bildete das Landexamen, dessen Verlauf von Anfang bis zu Ende mit der gespanntesten Aufmerksamkeit verfolgt wurde. Vor dem Jahre 1822 hatte auch die mündliche Prüfung gewissermaßen den Charakter der Oeffentlichkeit, sofern Nachmittags Zuhörer zugelassen wurden. Durch Erlaß vom 29. Juli 1822 wurde jedoch diese „Gewohnheit als vielfach störend aufgehoben." Wir haben damit eine der charakteristischen Erscheinungen des specifisch württembergischen Kirchen- und Schullebens gezeichnet. In einem dem württembergischen Publicum bekannten Gedicht sind die einzelnen Züge derselben im Tone des Volkshumors treu wiedergegeben.*) — In neuester Zeit hat mit der Zahl der Bewerber, welche in früheren Jahren öfters die Zahl hundert überstieg,

*) S. Gedichte von Friedr. Seeger, Stuttgart 1861, S. 291.

in den letzten aber auf etliche und sechszig zurückgegangen ist, auch die Theilnahme des Publicums an dieser Sache abgenommen. Andere Interessen sind an die Stelle der theologischen getreten oder machen sich doch neben denselben mit gleicher Stärke geltend, und das Landexamen ist von seiner hervorragenden Stellung in die Reihe mancher anderen am Himmel des Residenzlebens vorüberziehenden Erscheinungen zurückgetreten.

Je einflußreicher nun diese Prüfung geworden ist, desto wichtiger wird die Frage nach dem Gegenstand derselben. Sonderbarerweise aber finden sich keine älteren urkundlichen Nachweisungen über die beim Landexamen verlangten Kenntnisse, außer der in der großen Kirchenordnung (S. CXLIV) enthaltenen Bestimmung, wornach die in die untern Klöster Aufzunehmenden reif sein sollen für die vierte Classe der Particularschulen, in welcher die ganze lat. Syntax repetirt, die principia prosodiae vorgenommen, die rudimenta graecae grammaticae gelehrt, ferner Terentius, Cicero de amicitia et senectute nebst Ciceronis epistolae ad familiares gelesen und als exercitium stili alle Mittwoch ein Argument aus den gehörten Lectionibus dictirt werden sollte (S. CXXIX). In der vorhergehenden dritten Classe aber, für welche das Examen, von dem wir reden, die Stelle einer Abgangsprüfung vertrat, sollte, außer dem exercitium Etymologiae et Syntaxis, lectio Aesopica, ferner selectiores epistolae Ciceronis und Terentius vorgenommen, das Exercitium stili aber so angefangen werden, daß „alle Mittwoch ein kurtz leicht Argument aus den nächst gehörten lectionibus und, so viel möglich, ebendieselben Wort doch verdeutscht und geändert genommen und den Knaben dictirt werden" (S. CXXIX). Hiernach konnte sich anfangs die Prüfung nur auf das Latein und höchstens die Musik erstrecken, welche in diesen Classen vielfach geübt wurde. Zwei Jahrhunderte später umfaßte die Prüfung Latein, Griechisch, Hebräisch und zwar mündlich und schriftlich, lateinische Versification, eine Reihe logischer und rhetorischer Definitionen, später statt dieser die Beantwortung von Religionsfragen (zuerst mündlich, jetzt schriftlich), endlich die Lösung arithmetischer Aufgaben. Die lateinischen Verse, das Hebräische, die logischen und rhetorischen Definitionen sind außer Uebung gekommen. Aus dem „kurz leicht Argument aus den nächst gehörten lectionibus" sind aber Aufgaben erwachsen von großer Ausdehnung und gehäuften Schwierigkeiten. „Man trug Themen zusammen, in welchen die abstractesten Begriffe, die modernsten Phrasen bunt durch einander lagen." Man wußte auch fähige Knaben in den Lateinschulen auf eine Weise zu steigern, daß diese schwierigen deutschen Themen von einzelnen lateinisch oder griechisch oder gar in Distichen excipirt wurden. Die Lehrer aber richteten zum voraus ihr Augenmerk auf Gegenstände, deren Besprechung im Thema des Landexamens zu erwarten waren, z. B. wenn ein Erdbeben vorgekommen, ein Krieg zu befürchten, die Eröffnung einer Eisenbahn in Aussicht war u. drgl., um dahin einschlagende Ausdrücke und Wendungen einzuüben. Gegenwärtig wird von den Candidaten verlangt die Uebersetzung eines deutschen Thema von mäßigem Umfang ins Lateinische, ebenso die Uebersetzung eines kürzeren Thema ins Griechische, eine schriftliche Uebersetzung eines Abschnitts aus einem lateinischen Classiker ins Deutsche, ein deutscher Aufsatz über einen dem Gesichtskreis dieses Alters entnommenen Gegenstand, die Beantwortung einiger Religionsfragen und die Lösung einiger arithmetischen Aufgaben; zur mündlichen Uebersetzung und Erklärung aber werden den einzeln vorgerufenen Candidaten sorgfältig ausgewählte lateinische und griechische Stücke und zwar allen dieselben oder ganz ähnliche vorgelegt, ebenso werden dieselben oder ganz analoge Fragen darüber an alle gerichtet. Auch kommt die kalligraphische Beschaffenheit der Arbeiten in Betracht. Bei Stellung aller dieser Aufgaben wird von einer richtigen Würdigung dessen ausgegangen, was Knaben dieses Alters von mittlerer Befähigung bei gehöriger Vorbereitung leisten können und man kann nicht sagen, daß die Beschaffenheit der Aufgaben Anlaß giebt zu einer unnatürlichen und übermäßigen Anspannung der Kräfte. Nichtsdestoweniger bringt die Concurrenz so vieler Schulen, aus welchen in der Regel die besseren Köpfe zum Landexamen vorbereitet werden, unvermerkt bei Beurtheilung der Bewerber eine Steigerung

des Maßstabes und somit auch der Leistungen mit sich, welche darin ihren Grund hat, daß man eben den besten die Palme zuerkennt. Wenn auch die meisten der Bewerber Befriedigendes und für ihre Stufe vollkommen Zureichendes leisten, so werden doch diejenigen vorgezogen werden, deren Leistungen über das Befriedigende und Zureichende hinausgehen, und es ist nun begreiflich, daß die Lehrer, deren Credit vorzugsweise von den Ergebnissen abhängt, die sie beim Landexamen erzielen, alle ihre Kräfte einsetzen, um die Schüler auf einen möglichst hohen Grad der Vollkommenheit zu treiben. Dies kann aber die Behörde nicht ändern. Es ist eine mit der ganzen Einrichtung nothwendig zusammenhängende Erscheinung. Pflicht der Aufsichtsbehörde ist es, zu verhindern, daß nicht durch zu hoch gehaltene Aufgaben der Wetteifer der Schulen über Gebühr gespornt, daß nicht gegenüber von den Candidaten des Landexamens die übrigen Schüler vernachläßigt werden. Aber einem Wetteifer der Schulen muß Raum bleiben, so lange die Erlangung des Beneficiums das Ergebnis einer Prüfung ist, welche gewisse Kenntnisse der Schüler voraussetzt.

Dies führt uns auf die Betrachtung der Frage, ob es nicht überhaupt räthlich erschiene, bei Verleihung der Benefizien noch anderes als die bloße intellectuelle Befähigung der Bewerber in Erwägung zu ziehen und etwa auf moralische oder ökonomische Momente zu reflectiren. Dies geschieht nun auch in gewisser Weise. So sind die Lehrer angewiesen, in den Zeugnissen, welche sie auszustellen haben, sich eingehend zu äußern nicht nur über die Kenntnisse der Schüler, sondern auch über deren Anlagen, Charakter und die ganze Richtung ihres Wesens. Allein abgesehen davon, daß dieses in Beziehung auf das vorliegende Alter und die noch zu erwartende künftige Entwicklung seine Schwierigkeit hat, daher die Lehrer meistens sich auf allgemeinere Bemerkungen beschränken, welche kein entscheidendes Moment für eine Beurtheilung namentlich gegenüber von hervorragender intellectueller Befähigung geben, abgesehen davon, daß es für den Lehrer etwas bedenkliches hat, durch Geltendmachen von Beobachtungen, die er anzustellen Gelegenheit hatte, und die möglicherweise doch sehr einseitig sein können, einem Knaben und dessen Eltern die Erreichung eines Zieles unmöglich zu machen, welches mit seinem ganzen künftigen Lebensglück in engster Beziehung steht, — hat sich die Behörde wohl nie in der Lage befunden, auf solche Bemerkungen hin allein einen Bewerber abzuweisen. Höchstens kann dann, wenn es sich um eine Entscheidung zwischen Gleichen handelt, dadurch etwa ein Gewicht in die Wagschale gelegt werden zu Ungunsten eines solchen, der ein zweifelhaftes Prädicat hat. In der Regel gelingt es den Lehrern bei Subjecten von entschieden zweideutiger Richtung, mit welcher dann in der Regel auch Defecte in Kenntnissen verbunden sind, die Eltern zu vermögen, daß sie von einer Bewerbung abstehen. Im allgemeinen aber fallen die Prädicate in moralischer Beziehung so farblos aus, daß darauf eine Entscheidung nicht gegründet werden kann. Selbst vier Jahre später, beim zweiten Concursexamen, nachdem die Zöglinge vier Jahre lang von denselben Lehrern erzogen und unterrichtet worden sind, kommt es äußerst selten vor, daß ein einzelner, wenn auch Bedenken gegen ihn vorliegen, geradezu für unreif oder für untüchtig zum theologischen Studium erklärt wird. Hieraus ergiebt sich, wie wenig bei der bisherigen Einrichtung sittliche Momente der Beurtheilung ins Gewicht fallen und der Natur der Sache nach ins Gewicht fallen können. Wollte man nun aber eben mit Beziehung darauf eine radicale Umgestaltung dieser Einrichtung nach der Seite hin vorschlagen, daß auf die sittliche und religiöse Richtung der Bewerber und auf deren Befähigung zum geistlichen Beruf das Hauptgewicht gelegt würde, so kann doch ein solcher Vorschlag kaum ernstlich gemeint sein. Wie vermöchte es irgend eine Kirchen- oder Schulbehörde, wie insbesondere eine protestantische, zu verantworten, gegenüber von dem Standpuncte der heutigen Wissenschaft und den ernsten Anforderungen, welche von hier aus an die Ausbildung künftiger Träger der Wissenschaft, insbesondere der theologischen gemacht werden müßen, wenn die intellectuelle Befähigung so entschieden hinter die sittlich-religöse

zurück gestellt werden wollte? Es ist gewiß richtig, daß manchmal ein junger Theologe mit dessen wissenschaftlichen Kenntnissen es mangelhaft bestellt ist, einen guten Pfarrer noch abgeben kann. Aber man kann doch wohl nicht Religiosität und Sittlichkeit als oberstes Prüfungskriterium aufstellen. Wie würde da dem subjectiven Ermessen des Beurtheilenden Thür und Thor geöffnet, welche fruchtbare Saat für Scheinwesen und Heuchelei würde damit ausgestreut! Von welchen Thatsachen will man die Momente zu Feststellung eines Urtheils hernehmen? Ferner gesetzt es gienge dies alles bei solchen Prüfungen an, welche mit gereiften jungen Männern vor ihrem Abgang zum praktischen Beruf des Geistlichen angestellt werden, — obwohl es auch bei diesen Prüfungen nicht geschieht — wie sollte man diesen Maßstab bei vierzehnjährigen Knaben anlegen, welche noch eine ganze Reihe von Entwicklungsstufen durchzumachen haben, deren Ziel und Ergebnis jedem menschlichen Auge verborgen ist. Endlich scheint man bei solchen Vorschlägen ganz außer Acht zu lassen, in welch' engem Zusammenhang intellectuelle und sittlich-religiöse Reife mit einander stehen. In der Regel werden Knaben von vorgerückten Kenntnissen, deren intellectuelle Entwicklung bisher einen geregelten Fortgang gehabt hat, sich auch durch eine Reihe von sittlichen Vorzügen, durch Fleiß, Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit, Anstand, durch Pietät gegen Lehrer und Eltern durch ein geweckes Gewissen auszeichnen. Ohnehin stehen in dogmatischer Beziehung Knaben dieses Alters, die eben den Confirmationsunterricht genossen, wenn nicht ausnahmsweise nachtheilige Einflüsse stattgefunden haben, auf dem Standpuncte kindlicher Gläubigkeit und haben von dem Berufe, für welchen sie bestimmt sind und zu welchem sie so ernst und feierlich und unter so gewichtigen Veranstaltungen vorbereitet werden, eine hohe Meinung. Es ist also gewiß richtig und doppelt richtig auf der Altersstufe, um welche es sich hier handelt, wenn bei solchen Prüfungen das Wissen den Ausschlag giebt; dieses kann nach positiven Thatsachen erhoben werden. Irrungen, welche auch hier vorkommen können, sind doch von ganz untergeordneter Bedeutung. Herz und Gesinnung von einer Reihe vierzehnjähriger Knaben erkunden und darnach eine Location in Beziehung auf Verleihung gewisser Benefizien anstellen zu wollen, wäre ein ebenso verkehrtes als vergebliches Beginnen.

Weit mehr auf positive Grundlagen zu stellen und daher weit gewichtiger ist der Vorschlag, bei Beurtheilung der Bewerber die ökonomischen Verhältnisse derselben vorzugsweise zu berücksichtigen. Dieser Vorschlag schließt sich an die Intention der Stifter jener Anstalten genau an. In der gr. Kirchenordnung S. CXLII ff. wird gesagt: „Dieweil viel onserer Vnderthonen Kinder, wölche gutte ingenia, umb deßwillen bisher verhindert worden, das die Eltern also unvermüglich gewesen, sie bei den Studjis zu erhalten". Ebendaselbst (S. CXLIV) wird verlangt, „daß ein jeder anhaltender Junge testimonia vorlege, von unsern Amptleuten auch Gericht selbigen Orts, seiner Eltern thun, lassens vnd zeittlichen Vermögens." In den älteren Urkunden ist daher auch im Falle eines Austritts von einem Kostenersatz nirgends die Rede, obwohl die Aufgenommenen in bestimmt formulirten Urkunden sich verbindlich machen mußten, sich nur der Theologie zu widmen und in keine andern Dienste zu treten (Gr. K. O. S. CXLV). Nirgends ist jedoch gesagt, daß Kinder vermöglicher Eltern ausgeschlossen sein sollten. Als das Maßgebende und Entscheidende wird immer das Examen, das „ingenium", die „Erudition" betrachtet. Spätere Bestimmungen setzen sich sogar mit der ursprünglich beabsichtigten Begünstigung Unvermöglicher in Widerspruch. In Rescripten vom Jahr 1749 und 1780*) wird eingeschärft „keine

*) Aus diesen in mancher Beziehung interessanten Rescripten mag Folgendes nach dem Wortlaut beigefügt werden: 1) Aus einer Verordnung v. 22. Sept. 1736: „In Zukunft soll keiner von Unsern Unterthanen, besonders aus der Bauerschaft sich unterstehen, Uns oder auch Unsere nachgesetzten Collegia und Räthe um Aufnehmung ihrer Kinder in die Klöster anzugehen, es seien dann dieselben mit besonders fähigen ingeniis und anderer erforderlichen Schicklichkeit versehen, wollen sie anders nicht mit Schimpff und Schaden ab und zurückgewiesen werden;

gemeiner Leute Kinder noch solcherlei Subjecte, welche von ihren Eltern nicht gehörig unterstützt werden können, zu Petenten beim jährlichen Landexamen einzubringen." Als solche gemeine Leute werden in einem Rescript von 1788 bezeichnet: Handwerker, Bauern, niedere herrschaftliche und Communbediente, Förster, Schulzen, Bürgermeister, Krämer ꝛc. Motivirt wird dieser Ausschluß damit (1749), daß es solchen an genugsamen Mitteln zu Führung ihrer Studien fehle; „es werde", heißt es, „dem gemeinen Wesen gar nicht übel gerathen sein, wenn auch in anderen und etwa geringeren Lebensarten oder Professionen gute Köpfe zu finden seien" ꝛc. Die einzige Ausnahme seie „alleine vor arme Pfarrerskinder zu machen" (ibid.). Es ist schon oben bemerkt worden, daß diese Beschränkungen (1798 aufgehoben und 1811 aufs neue eingeführt) durch die Bestimmungen der Verfassung außer Wirksamkeit gesetzt sind. — Auch dermalen indessen finden die ökonomischen Verhältnisse der Bittsteller einige Berücksichtigung. In der Personaltabelle, welche die Bewerber einzureichen haben, ist nämlich eine Rubrik, in welcher der Vermögensstand, die Aussicht auf Stipendien, die Zahl der Geschwister des Bewerbers angegeben werden soll. Aber auch dies geschieht, was den Vermögensstand betrifft, gewöhnlich in ganz allgemeiner Weise durch das Prädicat „zureichend", womit nicht sowohl die Bedürftigkeit des Bewerbers bezeichnet wird, als vielmehr dessen Fähigkeit, den nöthigen Zuschuß zu den Studien zu leisten. Aus dieser ganz allgemeinen Angabe, wie sie gewöhnlich gemacht wird, ergiebt sich, daß diese Rücksicht eine ganz untergeordnete ist, weit eher kommt noch die Zahl der Geschwister in Betracht. Es kann jedoch auch hievon nur die Rede sein, wenn es sich um eine Entscheidung unter sonst gleichen Verhältnissen handelt. — Es mag hier noch die Notiz ihre Stelle finden, daß die Candidaten des Landexamens meist aus der minder bemittelten Classe von Staats- oder Gemeindebeamten, Geistlichen, Lehrern, Kaufleuten und manchmal auch Handwerkern kommen. Söhne von Bezirksbeamten stehen bereits vereinzelt, Söhne von höheren Beamten, Fabrikanten, Großhändlern sind geradezu eine Seltenheit. Vor etwa dreißig Jahren war das Verhältnis noch ein anderes, damals fand man Söhne von Ministern, hohen und niederen Offizieren, Künstlern, höheren Beamten aller Art in den Seminarien. Die Mehrheit aber kam zu allen Zeiten aus dem Stande der Lehrer und Geistlichen.

Die Frage ist nun aber die, ob nicht in der Beurtheilung der Bewerber der Rück-

da hingegen Uns zu gnädigstem Gefallen gereichen wird, wenn solche im Baurenstand sich befindende Eltern vielmehr ihre Kinder zu Erlernung anderer, zu nöthigem Gebrauch nutzlichen und streng laufenden Professionen und Künsten, besonders aber zu Maurer- und Zimmerhandwerken in Zeiten anhalten." 2) Aus einem Generalrescript vom 3. Mai 1749: „Zu künftigen Examinibus sind keine solche zu verschreiben, denen es an genugsamen Mitteln zu Führung ihrer Studien fehlet, und die damit öfters genöthigt werden, zu Erhaltung desjenigen, was sie außer der von uns bekommenden Kost, Wohnung und andern Wohlthaten etwa noch bedörffen, solche Hülfsmittel zu ergreifen, die sie an ihren eigenen Studiis hinderen. Und ist hierunter keine Ausnahme als allein vor arme Pfarrerskinder zu machen. — Das Verbott, gemeiner Handwerks-Leuthe oder auch Bauern-Söhne nicht zu recipiren, solle (ungeachtet der sehr zweideutigen, meistentheils auf alleinige Gedächtnis-Stücke gegründeten und hernach gemeiniglich fehlschlagenden Ausrede von besonderen und vorzüglichen Köpfen) so lange allgemein sein, bis Mangel an andern tüchtigen jungen Leuten erscheinet; und wird dem gemeinen Wesen damit gar nicht übel gerathen sein, wenn auch in andern und etwa geringen Lebensarten oder Professionen gute Köpfe zu finden sind, und daselbst behalten werden." 3) Generalrescript vom 15. April 1788 untersagt „Handwerkern, Bauern, niederen herrschaftlichen und Communbedienten, z. B. Förstern, Schulzen, Bürgermeistern, Krämern ꝛc. ihre Söhne, wenn sie nicht ganz vorzügliche Gaben besitzen, dem geistlichen Stande zu widmen." Erlaß vom 27. Sept. 1811 lautet: „Da S. K. Majestät — allergnädigst geruht haben, daß, sowie die Söhne der Handwerker und Bauern überhaupt nicht studiren sollen, bei denselben auch die Aufnahme in die für die Bildung evangelischer Geistlichen bestimmten Seminarien nicht stattfinden könne, — so wird solches den Oberämtern unverhalten ꝛc."

sicht auf das Vermögen ein überwiegenderer Einfluß gestattet werden sollte, als bisher, etwa so, daß das Beneficium in seiner ganzen Ausdehnung nur wirklich Bedürftigen, das beschränkte Beneficium minder Bedürftigen, Bemittelten aber das Beneficium als solches entweder gar nicht verwilligt, oder doch nur gegen volle Entschädigung Theilnahme am Unterricht und an der Erziehung, wie ihn die Anstalt gewährt, eingeräumt würde. Mit solchen Gedanken zu Reform des Landexamens sowohl als des beim Uebertritt auf die Universität stattfindenden wiederholten Concursexamens hat sich der verewigte Studienrathsdirector von Knapp getragen. Ich besitze ein Manuscript von seiner Hand, in welchem er diesen Plan ausführlich entwickelt hat. Er geht dabei von der Wahrnehmung aus, 1) daß bei der jetzigen Einrichtung der richtige Standpunct für Beurtheilung von Kenntnissen vierzehnjähriger Schüler verrückt und statt einer absoluten eine relative Schätzung derselben eingeführt werde, welche eine unendliche Steigerung gestatte und für die naturgemäße Entwicklung des Unterrichts in den Lateinschulen von entschieden nachtheiligem Einfluß sei, 2) daß bei der üblichen Behandlung des Examens der Zufall immer noch eine große Rolle spiele. Er will daher den Schwerpunct der Entscheidung in die Rücksicht auf das Vermögen der Bewerber gelegt, notorisch Reiche ganz ausgeschlossen, unter den übrigen aber den Talentvolleren und Bedürftigeren in der Weise den Vorzug gegeben wissen, daß die Armen frei, die Bemittelteren gegen eine Entschädigung von 100, beziehungsweise 200 fl. aufgenommen würden. Was den ersten Punct betrifft, so haben wir bereits bemerkt, daß durch die Concurrenz nothwendig ein Wetteifer unter den Schulen entstehen muß; eben dieser Wetteifer hat unsere Lateinschulen auf den hohen Stand gehoben, welchen sie bisher inne hatten und welchen der verewigte Thiersch in seinen Schriften über gelehrte Schulen wiederholt mit so hohem Lobe ausgezeichnet hat, freilich nicht ohne die Bemerkung, daß sofort die Leistungen der höheren Classen in den Gymnasien unverhältnismäßig zurückstehen, eine Bemerkung, welche auch von inländischen Auctoritäten, Walz, Bäumlein, Rümelin gemacht worden ist und kein ganz günstiges Licht auf das Naturgemäße des Standes unserer Lateinschulen wirft. Dieser Wetteifer nun läßt sich, so lange die positiven Kenntnisse den Ausschlag geben, nicht vermeiden. Er läßt sich nur dadurch auf das richtige Maß zurückführen, wenn die Behörde die Aufgaben nach einem richtigen naturgemäßen Maßstab feststellt. Es ist auch zuzugeben, daß sich der Standpunct von einem absoluten, wie er sein soll, der auf einer richtigen Bemessung dessen beruht, was billigerweise naturgemäß die große Mehrheit von jungen Leuten dieses Alters leisten kann, umschlägt in einen relativen, welcher nur das beachtet, was in dem gegebenen Fall einer mit dem andern verglichen leistet, und möglicherweise eine ungebührliche Steigerung zuläßt, welche dann ihre Rückwirkung auf die Schulen äußert. Allein diesen Uebelständen wird durch die gemachten Vorschläge doch nicht abgeholfen. Schließen wir auch die „notorisch Reichen" aus, legen wir auch den Bemittelteren eine Steuer nach einer gewissen Scala auf, so bleibt doch noch die ansehnliche (von Knapp auf 20 bemessene) Classe derjenigen übrig, welche unter den Bedürftigeren als die talentvolleren und kenntnisreicheren den Vorzug haben und ohne Entschädigung aufgenommen werden sollen. Dazu kommt nun die schwierige Bestimmung der Frage, wer ist notorisch reich? wer ist bedürftig? wer ist weniger bedürftig? Die Frage wird um so schwieriger zu beantworten sein, als Director von Knapp selbst in dem genannten Manuscript sich dahin ausspricht, daß es nicht gut sei, wenn ganz Unbemittelte in die Laufbahn gelockt werden, als er endlich selbst der Classe der ohne Entschädigung Aufgenommenen das sogenannte Weingeld (ein Taschengeld von jährlich 60 fl.) entzogen wissen will, wodurch es allerdings ganz Unbemittelten unmöglich wird einzutreten. Nehmen wir nun noch dazu, daß erfahrungsmäßig die Concurrenten mit seltenen Ausnahmen aus der Classe der wenig Bemittelten oder der Bedürftigen sind, das Ausscheiden der „notorisch Reichen" und der Bemittelten also eine ganz geringe Wirkung haben müßte, so vermögen wir von diesem Gesichtspuncte aus in dem vorliegenden Vorschlag eine wirkliche Verbesserung der be-

stehenden Einrichtung nicht zu erkennen. Wir wüßten unter dieser Voraussetzung, daß das Vermögen statt der Kenntnisse überwiegend zu betonen sei, durch kein anderes Mittel zu helfen, als durch den ganz radicalen Vorschlag, dem doch niemand das Wort wird reden wollen, daß unter den für höhere Gymnasialclassen reif Erfundenen eben gerade die festgesetzte Zahl der Aermsten auserlesen werde. Etwas anders verhält es sich mit dem zweiten der oben erwähnten Puncte, daß bei der üblichen Behandlung des Examens der Zufall eine große Rolle spiele. Es ist dies freilich eine Klage, die bei allen Prüfungen wiederkehrt, die aber in dem Falle des Landexamens ganz besonders bedenklich ist, weil der Erfolg desselben eine so große Bedeutung hat für die Concurrenten und deren ganze Lebensrichtung. Es kommt immer vor, daß das Fehlen einiger Numern oder auch einer einzigen Numer den Concurrenten ausschließt. Erwägt man, wie nahe die Prädicate, welche durch die Zahlen dargestellt werden, gut (6), ziemlich gut bis gut (5), ziemlich gut (4) ꝛc. einander stehen, wie leicht sie in einander überfließen und wie gar häufig die Prüfenden selbst in Ertheilung des einen oder andern Prädicats schwanken oder verschiedener Meinung sind, so wird man wohl sich aufgefordert finden, alles mögliche vorzukehren, um Zufälligkeiten, Ungleichheiten der Behandlung ferne zu halten. Die Klage über das Walten des Zufalls aber bezog sich weniger auf die schriftlichen Arbeiten, welche durchaus unter dreifacher Controlle standen, als auf die mündliche Prüfung. Es soll hier natürlich niemanden ein Vorwurf gemacht, sondern nur gezeigt werden, wie es beim besten Willen der Prüfenden geht. Es kam vor, daß der eine einen schweren, der andere einen leichten, der eine einen großen, der andere einen kleinen Satz zum übersetzen erhielt, daß an den Einen ganz einfache, an den andern verwickeltere Fragen gestellt wurden, daß der Examinator mit dem einen sich 3, mit dem andern 10 Minuten beschäftigte, daß an den einen noch außer der Reihe Fragen gerichtet wurden, an den andern nicht. Nichts davon zu sagen, daß manchmal auch Fragen gestellt werden konnten, welche über den Horizont des Schülers hinauslagen, mit welchen ein anderer verschont blieb. Es liegt auf der Hand, daß unter diesen Umständen die Schüler nicht gleich behandelt wurden, daß Gunst oder Ungunst nicht der Prüfenden, wohl aber der Verhältnisse hier mächtig einwirken konnten. Es ist daher schon in einer Schrift vom Jahr 1843 „Das Landexamen, ein Beitrag zur Reform der Gelehrtenschulen in Württemberg von Kapff" die ganz berechtigte Forderung gestellt worden, daß in der mündlichen Prüfung jeder Candidat soll denselben Satz zu übersetzen und dieselben Fragen zu beantworten haben. Der Satz müßte natürlich aus einem den Schülern unbekannten Gebiet genommen, konnte nöthigenfalls auch nach Bedürfnis modificirt oder gar neu gebildet werden.*) Dies geschieht seit dem Jahr 1856 im Lateinischen, seit dem Jahr 1860 auch im Griechischen. Der erste Versuch, der im Jahr 1856 von dem Unterzeichneten selbst als damaligem Mitglied des Studienraths gemacht wurde, stieß zwar auf bedeutenden Widerstand der Examinatoren, welche sich nicht gerne als Examensmaschinen gebrauchen lassen wollten, ergab aber bei aller Mangelhaftigkeit der erstmaligen Einrichtung so überraschende und gegenüber von der früheren Uebung sichere Resultate, daß man sofort dieses Verfahren beibehalten und neuestens auch auf die mündliche Prüfung im Griechischen angewendet hat. Zu Vereinfachung und Abkürzung des Verfahrens bei einer großen Zahl von Concurrenten können wohl auch 2 oder 3 verschiedene Sätze mit anderen Fragen vorgelegt werden, wenn nur die Sätze gleich gestaltet und die Fragen analog aus dem Gebiet genommen sind, welches den Schülern bekannt sein soll, wie denn z. B. ganz gleichgültig ist, ob ich den einen Schüler frage, welche Verba abweichend vom Deutschen den Dativ,

*) Der Unterzeichnete hat schon im Jahr 1840 in der Süddeutschen Schulzeitung für Gelehrten- und Realschulen Jahrg. III. Heft 1, in den „Thesen über das Landexamen" S. 42—48 auf eben diese Modification hingewiesen; der Knapp'sche Vorschlag ist im zweiten Heft desselben Jahrgangs S. 80—91 eingehend von mir gewürdigt worden. Schmid.

einen andern, welche den Ablativ regieren, ob ich den einen tempora von τίθημι, andern von δίδωμι abfrage ꝛc. — Durch diese Einrichtung, die so einfach ist, daß man sich nur verwundern muß, warum man nicht früher zu derselben gegriffen hat, dürfte alles mögliche geschehen sein, um eintretenden Zufälligkeiten bei der Prüfung vorzubeugen. Der Gegenstand der Prüfung ist für alle sowohl im Schriftlichen als Mündlichen durchaus derselbe, und es liegt auch von dieser Betrachtung aus kein Grund vor, einen andern Gesichtspunct bei der Aufnahme in die Seminarien in den Vordergrund zu stellen. Wir machen nur noch darauf aufmerksam, wie wenig Sicherheit auch die Bestimmung des Vermögens- und Einkommensstandes der Eltern bietet. Capitalisten, wenn sie redlich sind, und Besoldeten kann alles nachgerechnet werden nach ihren Fassionen. Ganz anders aber verhält es sich mit den Gewerbetreibenden. Hier wäre den willkürlichsten Angaben Thür und Thor geöffnet, die noch eine viel ungerechtere Wirkung äußern könnten, als die angeregten Zufälligkeiten des Examens.

Wir sind hiemit zu demselben Ergebnis gelangt, auf welches auch Prälat Dr. von Roth in einem kleinen Aufsatz „Das württembergische Landexamen" (Kl. Schriften päd. und biogr. Inhalts Bd. II. S. 72—78) gekommen ist, daß nämlich das Landexamen nach seiner Einrichtung, wie sie im wesentlichen jetzt besteht, der gerechteste Maßstab für die Verwilligung des Beneficiums sei. Wenn er daran die Bemerkung knüpft, daß damit noch Einrichtungen verbunden werden könnten, wodurch die Zulassung wohlhabender Zöglinge an weitere Bedingungen geknüpft würde, so müßen wir bemerken, daß diese Einrichtungen bereits vorhanden sind. In dem Sinne, daß wohlhabende Zöglinge, welche das Examen mit entschiedenem Erfolg bestehen, ausgeschlossen werden, kann es nicht gemeint sein. Sonst wäre der Ausdruck wohl ein anderer. Das Institut der Hospites aber, welches je nach dem Erfolg der auch von diesen zu erstehenden Prüfung auch solchen Zöglingen den Eintritt eröffnet, welche gegen Entschädigung an dem Unterricht und der Erziehung, welche die Anstalt bietet, theilnehmen wollen, schließt alles das in sich, was nach unserem Dafürhalten noch geschehen kann. Dieses Institut wird erfahrungsgemäß in denjenigen Seminarien, die nicht gar zu entlegen sind, vielfach benützt und, so viel mir bekannt, müßen auch hier immer viele Bewerber abgewiesen werden, da die Einrichtungen in den Seminarien nur für eine bestimmte Zahl von Zöglingen, durchschnittlich 40, getroffen sind. Die Zahl der eigentlichen Beneficiaten hat von jeher nach dem Bedürfnis gewechselt und beläuft sich gegenwärtig auf 25, so daß also immerhin noch jedes Jahr die ansehnliche Zahl von 15 Plätzen für solche übrig bleibt, welche im Stande sind die verlangte Entschädigung, welche übrigens sehr billig angesetzt ist, zu leisten.

Was endlich die Rückwirkung des Landexamens auf den Unterricht und die Methode in den Lateinschulen betrifft, so beziehen wir uns im allgemeinen auf das, was wir in der Einleitung zur Sammlung in die Gesetze für die württ. Mittel- und Fachschulen S. CIII gesagt haben. Daß eine solche Rückwirkung stattfindet, halten wir für ganz natürlich und berechtigt. Es wird dies bei allen Prüfungsordnungen nicht nur zum voraus in Rechnung genommen, sondern auch ausdrücklich beabsichtigt. Wir können es aber durchaus nicht billigen, wenn eine Prüfung in der Weise ausschließlich den Gang und die Methode der Studien bestimmt, wie es bei dem Landexamen durch mehr als zwei Jahrhunderte der Fall war. Die Vorschriften über das, was in den Lateinschulen geleistet werden soll, sind seit dem Jahr 1559 bis zum Jahre 1792 durch keine allgemeine oder specielle Verordnung geregelt worden. Alles, was hier geschah, geschah durch das medium des Landexamens. Durch dieses kam das Griechische, das Hebräische, die latein. Verse, die Logik und Rhetorik auf den Lectionsplan der lateinischen Schulen, auf welchem alle diese Dinge in der gr. Kirchenordnung Cl. 1—3 der Particularschulen nicht stehen. Auf die gleiche Weise ist hebräische Sprache, lateinische Versification, Logik und Rhetorik wieder von dem Lectionsplan der lateinischen Schulen verschwunden. So ist es

gekommen, daß die sogenannten Realien*) bis auf die genannte Zeit und noch geraume Zeit nachher in den lateinischen Schulen gar wenig Berücksichtigung fanden. Man bedurfte ihrer nicht zum Landexamen. Man sieht, die ganze Aufmerksamkeit, welche die leitende Schulbehörde dem latein. Schulwesen schenkte, sammelte sich um das Landexamen. Es war die bewegende Kraft der lateinischen Schulen. Je mehrere Räder hier in Gang gesetzt wurden, desto bewegter wurde es in den Lateinschulen. Standen einzelne Räder dort still, flugs stellten auch die entsprechenden Rädchen in den Schulen ihre Rotationen ein, ohne daß es noch besonderer Manipulationen dazu bedurft hätte. Es begreift sich dies in einer Zeit und in einem Lande, wo sich das Hauptinteresse der höheren Bildung der Theologie und den damit zusammenhängenden Unterrichtsanstalten zugewendet hatte. Dabei ist nur zu bemerken, daß es in Württemberg noch lange so blieb, nachdem bereits die Theologie längst aus jener Stellung verdrängt war, daß man anderwärts Lehrgegenstände und Methode längst zu reformiren begonnen hatte, ehe man in Württemberg noch daran dachte, daß, als endlich in Württemberg die Theorie im Jahr 1793 in der bekannten Verordnung wegen des latein. Schulwesens (Schulgesetze S. 274) sich einen energischen Ausdruck verschafft hatte, die Praxis noch lange zurückblieb, offenbar aus keinem andern Grunde, als weil das Landexamen, auf welches sich aller Unterricht concentrirte, im Wege stand. Diese Prüfung selbst aber mit ihrer ausgebreiteten Concurrenz, mit den großen Benefizien, die sie in Aussicht stellte, während nur eine beschränkte Zahl von Auserwählten sie erlangen konnte, hätte am wenigsten sollen für die ordentliche Gestaltung des Schulwesens maßgebend sein. Durch die massenhafte Concurrenz der besten Schulen und besten Köpfe wurde die Prüfungsbehörde unwillkürlich getrieben, den Maßstab zu erhöhen, die Forderungen zu steigern, außerordentliche, das gewöhnliche Maß übersteigende Leistungen bei der Beurtheilung zu Grunde zu legen. Daß man nun diesen Standpunct übertrug auf die allgemeine Ordnung der Schulen, daß man als regelmäßige Leistung einer guten Schule das verlangte, was das Landexamen forderte, das halten wir für verkehrt. Es mochte wohl beim Landexamen für sehr empfehlend erachtet werden, über das Argument noch 10 oder 12 Disticha zu machen, daß aber nun lateinische Versification zu einem ordentlichen Lehrgegenstande der lateinischen Schule wurde, war keineswegs eine natürliche Consequenz aus dem ersteren. Das Landexamen verlangte keine positiven Kenntnisse aus Geschichte, Geographie, Religion. Daß nun aber diese Fächer darum auch in der lateinischen Schule zurückgestellt wurden, das hätte man nicht erwarten sollen, sondern hier hätte das Schulregiment oder die Schulgesetzgebung nachhelfend, erläuternd, beschränkend, ergänzend eintreten und nicht dem Belieben der einzelnen Lehrer anheimgeben sollen, wie viel von den Fächern betrieben werden wolle, denen das Landexamen aus irgend welchen Gründen nicht gerade seine Aufmerksamkeit zuwendete. Wir vermögen also dem unsere Zustimmung nicht zu geben, was Prälat v. Roth (Kl. Schriften S. 382) über das Landexamen sagt, es seie nach allgemeiner Anerkennung, und zwar mit Fug und Recht, das Maßgebende für die Führung aller Schüler in den Lateinschulen. Maßgebend für die Führung aller Schüler kann nur das sein, was alle auch erreichen können, also ein mittlerer, gewöhnlicher Grad von Leistungen, nicht aber die Stufe, auf welche die besten Köpfe aus den besten Schulen nur sich erheben; nicht das, was zum Zwecke einer besonderen Prüfung für ein bestimmtes Fach auserlesen wird, sondern das, was allen Schülern, welchen Fächern sie sich auch zuwenden wollen, zu wissen nöthig ist. Deshalb hat die Studienbehörde auch seit dem Anfange des dritten Decenniums dieses Jahrhunderts angefangen, den lateinischen Schulen noch neben dem Landexamen eine besondere Sorgfalt zuzuwenden. Von dieser Zeit an, in welcher die Frage wegen Einrichtung von Realschulen in umfassenderem Maße in Württemberg ernstlich in Betracht gezogen zu werden anfieng, finden wir einige theils kurz gehaltene theils eingehendere

*) Ref. kann hier noch aus eigener Erfahrung sprechen.

Verfügungen, die sich auf einzelne Unterrichtszweige der latein. Schule, auch abgesehen vom Landexamen, beziehen; sie betreffen den Religions- und Gesangunterricht, Kalligraphie, deutsche und französische Sprache, die Gymnastik. Eingehend auf die einzelnen Schulen und Altersstufen wurde der Memorirstoff für Geschichte und Religion regulirt und vertheilt und eine Instruction für Behandlung des Geschichtsunterrichts in den Latein- und Realschulen ausgegeben. Endlich, was die Hauptsache ist, wurde der Entwurf eines allgemeinen Lehrplans für die lat. Schulen von einer Commission von Schulmännern 1847 ausgearbeitet und dem Druck übergeben, im Jahr 1852 vom K. Studienrath nochmals durchberathen und dem K. Ministerium vorgelegt, von demselben zwar genehmigt, sofern der Studienrath in vorkommenden Fällen nach den Normen desselben sich richten möge, jedoch die öffentliche Bekanntmachung und Einführung desselben nicht für zuträglich erachtet. Aus allem diesem ergiebt sich, wie das lateinische Schulwesen sich seit etwa 30 Jahren auch eine besondere Geltung neben dem Landexamen zu verschaffen gewußt, wie es sich allmählich von der Herrschaft des letzteren emancipirt hat. Das Landexamen ist zwar immer noch eine bemerkenswerthe und hervorragende Erscheinung im württembergischen Schulleben, es hat jedoch, wie es billig und recht ist, den Einfluß, mit welchem es fast ausschließlich in diesem herrschte, verloren. Ein rühmlicher Wetteifer, durch die Wachsamkeit der Behörden auf das richtige Maß zurückgeführt und in das rechte Geleise gebracht, hat sich unter den Lehrern und Schülern bei dem fortdauernden Bestand des Landexamens erhalten. Dieser Wetteifer wirkt wohlthätig auf Gedeihen und Blüte der Schulen. Aber diese sind darum nicht mehr genöthigt, ängstlich auf das Losungswort zu lauschen, welches vom Landexamen erschallt. Sie wissen sich Credit und Anerkennung zu verschaffen, wenn sie auch nichts für das Landexamen zu thun haben oder ihre Kräfte und Anstrengungen für das Landexamen nicht mit dem gewünschten Erfolg gekrönt werden. Dem handwerksmäßigen Abrichten, dem mechanischen Drillen und utilitarischen Dressiren aber, über welches Roth a. a. O. ebenso wie Kapff in dem angeführten Schriftchen klagen, obwohl beide ganz verschiedene Ansichten über das Landexamen kund geben, ist durch die neueste Einrichtung der Prüfung vollends jede Aussicht auf Erfolg benommen. Die Gegenstände der schriftlichen und mündlichen Prüfung sind allen gleich neu und unbekannt. Eine etwa früher erworbene Fertigkeit, bestehe sie in Bekanntschaft mit grammatischen Regeln oder im Uebersetzen aus einer Sprache in die andere, wird aber doch wohl nicht an sich, sondern nur dann getadelt werden wollen, wenn sie zur gedankenlosen, rein gedächtnismäßigen Uebung geworden ist. Dies kann sich aber nur dann zeigen, wenn der Schüler genöthigt ist, das Gelernte, die Fertigkeit auf einen neuen Stoff überzutragen und anzuwenden. Hiebei nur ist die Urtheilskraft thätig. Eine richtige Anwendung eingelernter Regeln, Sprachformen und Ausdrucksweisen auf eine neue Aufgabe giebt ein vollkommen genügendes Zeugnis einer wohl ausgebildeten Urtheilskraft. Eine bessere Erprobung aber des wissenschaftlichen und ästhetischen Urtheils für das vorliegende Alter kenne ich überhaupt nicht, als diejenige ist, welche die Uebersetzung von einer Sprache in die andere, besonders die Uebersetzung aus der Muttersprache in eine fremde darbietet (s. den Art. Composition). — Hiebei können wir auch die beliebte Unterscheidung zwischen bloß grammatischer Richtigkeit (Correctheit) und Stil nicht billigen, welcher Kapff in dem angeführten Schriftchen S. 15—29 das Wort redet, in welchem er die Candidaten mit Proben von Stilfertigkeit verschont wissen will. Eine Ausbildung zu einer bestimmten Stilgattung kann natürlich von vierzehnjährigen Knaben nicht verlangt werden. Aber jede Production, selbst schon die elementare, muß doch eine dem Sprachgenius adäquate Form haben. Soll die Wahl des richtigen Ausdrucks, die Stellung der Wörter (z. B. der Negation, im Griechischen des pronomen possessivum), die Verbindung der Sätze, der Gebrauch der Partikeln, die entsprechende Anwendung der tempora, modi, der participia in das Capitel des Stils oder der Correctheit eingereiht werden? Es liegt auf der Hand, daß hier beides in Frage kommt. Selbst eine leichte zusammenhängende Aufgabe zur

Uebersetzung ins Lateinische oder Griechische, die es wesentlich nur auf die Anwendung gewisser grammatischer Regeln abgesehen hat, muß doch auch gewisse stilistische Anforderungen befriedigen. Die abstracte Scheidung von Correctheit und Stil, von Inhalt und Form läßt sich in der Praxis nicht durchführen. Es kann nur verlangt werden, daß die Gegenstände, welche die Aufgabe behandelt, dem Verständnis der Schüler vollkommen zugänglich seien, also über deren Gesichtskreis nicht hinausliegen, sodann daß die Form, in welcher sie dargestellt werden sollen, eine einfache, der natürlichen Entwicklungsstufe des Schülers nahe liegende und geläufige ist. Daß die den Schülern gestellten Probleme so bemessen seien, diese Forderung kann an die Prüfungsbehörde gestellt werden. Diese Prüfungen sind daher auch ein Probirstein für die Urtheilskraft der Prüfenden. Auch bei diesen kann, wenn sie nicht die Augen geöffnet halten für die Bedürfnisse und Leistungen der Jugend, das Prüfungsgeschäft in einen Schlendrian, in einen Jahr um Jahr sich abwickelnden todbringenden Mechanismus ausarten. **Hirzel.**

Zusatz der Redaction. Die Frage, ob es zweckmäßig gewesen sei, die dreimalige Prüfung auf eine einmalige zu reduciren, wird unter uns immer noch verschieden beantwortet, weshalb es uns geeignet erscheint, auch einer verneinenden Stimme hier das Wort einzuräumen. Ein befreundeter Schulmann spricht sich folgendermaßen darüber aus: „Nach meinem Dafürhalten liegen in der Sache selbst Gründe gegen die Reduction, denen gegenüber die Rücksicht auf die durch die wiederholte Prüfung verursachten Kosten sehr untergeordnet ist. Durch eine mehrmalige Prüfung wird der Spielraum des Zufalls beschränkt, was um so wünschenswerther ist, als von dem Ergebnis der Prüfung ein so bedeutendes Beneficium, in vielen Fällen die ganze Lebensrichtung eines Bewerbers abhängt. Die Behörde kann die Concurrenten richtiger und sicherer beurtheilen, wenn sie sie mehrere Jahre nach einander prüft. Die Schüler gewöhnen sich an die Art der Prüfung, so daß sie in der letztern mit größerer Ruhe und Unbefangenheit arbeiten und deshalb ein treueres Bild ihres Wissens und Könnens geben, als bei der einmaligen Prüfung, wo der unerfahrene Knabe unter dem verwirrenden Einfluß unbekannter Räume, neuer Persönlichkeiten, ungewohnter Behandlungsart der Gegenstände steht. Dazu kommt nun noch die eigenthümliche Stellung, welche das Landexamen besonders zu unsern lateinischen Schulen auf dem Lande einnimmt. Die Studienbehörde hat zwar seit einigen Jahrzehenden dem Landexamen möglichst viel von seiner rückwirkenden Kraft auf den Unterricht und die Methode in den Landschulen entzogen und diesem Bestreben mag unter anderem auch die Reduction auf eine einmalige Prüfung zuzuschreiben sein. Es scheint mir aber, die Eigenthümlichkeit unserer Landschulen sei dabei zu wenig beachtet worden. Wenn die Behörde übertriebene Forderungen, welche im Laufe der Zeit infolge des Landexamens an die Schüler gemacht wurden, streng abschnitt, wenn sie entschieden verlangte, daß Fächer, welche bloß deswegen, weil sie im Landexamen nicht vorkamen, hin und wieder vernachläßigt oder gar nicht betrieben wurden, Aufnahme in den Lehrplan fänden, so war das ganz in der Ordnung. Aber bei der eigenthümlichen Einrichtung unserer lateinischen Schulen, welche eine eingreifende Leitung von Seiten der Oberbehörde wesentlich erschwert, erscheint mir ein weiterer, unmittelbar wirkender und maßgebender Factor nicht bloß als von großem Werth, sondern geradezu als nothwendig. Diese Lehrer in der Diaspora sind, — verglichen mit den Gymnasiallehrern — ungemein selbständig, die Schulen ganz auf ihre Individualität gestellt, Vorstand und Lehrer häufig eine und dieselbe Person; dabei sind die Lehrer oft junge Männer, die nun suo Marte das Lehrgeschäft beginnen mit 2—3 Abtheilungen zumal. Der Schulen ferner sind es sehr viele, sie sind ohne inneren Zusammenhang unter sich, von nicht geringer Verschiedenheit bezüglich ihrer Einrichtung und Ausdehnung. Kurz es ist ein Organismus, der so viel Unorganisches in sich hat, so ungleichartig in sich selbst ist, daß eine organische Leitung durch die oberste Behörde,

durch allgemeine Bestimmungen und Verfügungen, wie dies bei Gymnasien ganz gut geht, ungemeine Schwierigkeiten hat und keinen genügenden Erfolg verspricht. Da trat nun früher das Landexamen mit seiner eigenthümlichen Wirkung ergänzend als Regulator ein, sofern es nicht nur den einzelnen Schulen und Lehrern ein festes Ziel bestimmt und deutlich vorzeichnete, sondern auch Einheit der Methode und des Betriebs in den verschiedenartigen Anstalten erzeugte. Es bestimmte das, was in jedem einzelnen Jahre jede Schülerclasse erreichen mußte, nicht in vagen, allgemeinen Ausdrücken, sondern in concreter Unmittelbarkeit, und eben diese deutliche Erkenntnis des Zieles war es, was das stramme, feste, bestimmte Lehren und Lernen in unseren Schulen erzeugte, wodurch dieselben so bedeutende Resultate erzielt haben. Natürlich wirkt nun aber eine solche Einrichtung um so nachhaltiger und tiefer, je weiter ihr Einfluß sich rückwärts erstreckt, je mehr Schülerabtheilungen sie umfaßt, je mehr einzelne Schulen durch die Ausdehnung des Kreises der Theilnehmer in den Bereich ihrer Wirkung gezogen werden. Dies letztere insbesondere ist nicht unwichtig: fast von Jahr zu Jahr verringert sich die Zahl der Schulen, welche Candidaten zum Landexamen liefern. Früher gab es wohl keine Schule im Lande, welche in einer Zeit von wenigen Jahren nicht mindestens einen Petenten oder einen Exspectanten prima vice vorzubereiten hatte, wenn diese dann auch im letzten Jahre noch einer der namhafteren Schulen übergeben wurden. Mit der Einführung der einmaligen Prüfung hat insbesondere auch die bezüglich der Methode Einheit schaffende Wirkung derselben nachgelassen. Aus diesen Gründen glaube ich, daß die mehrmalige Prüfung nicht bloß wegen der größeren Sicherheit des Resultates im Interesse der Behörde und der Concurrenten gelegen war, sondern auch an sich einen vortrefflichen Einfluß auf unsere lateinische Schulen hatte, und ich fürchte, die Reduction möchte für diese und ihren seitherigen Ruhm von geradezu verhängnisvoller Wirkung gewesen sein. Die Beobachtungen wenigstens, die wir in den letzten Jahren über die lateinischen Schulen gemacht haben, sind nicht geeignet gewesen, diese Besorgnis zu heben."

Landkarten. Unter dem Worte Landkarten versteht man strenge genommen Abbildungen der Erdoberfläche in starker Maßverjüngung; wenn man aber den Begriff weiter ausdehnt, so lassen sich auch Abbildungen des ganzen Erdkörpers einbeziehen, nicht bloß Projectionen auf Flächen, sondern auch Nachahmungen in Kugelform (Globen), und endlich sogar jene Hülfsmittel, welche zur Versinnlichung der kosmischen Verhältnisse der Erde dienen, z. B. Ringkugeln, Tellurien, Himmelskugeln, Sternkarten. Ferner ist das Landkartenzeichnen eine vorgeschriebene Uebung in Schulen, daher auch jene Unterrichtsmittel hier in Betracht zu kommen haben, welche zur stufenweisen Ausbildung dieser Fähigkeit ersonnen worden sind. Die eigentlichen Schullandkarten theilen sich je nach dem Zwecke, dem Gegenstande der Darstellung, der Art der Ausführung und den Lehrstufen in verschiedene Classen, als da sind: Wandkarten zum allgemeinen und Schülerkarten (wenn sie eine zusammenhängende Sammlung bilden — Schulatlanten) zum individuellen Gebrauche; Flachkarten und Reliefkarten, zwischen beiden die hypsometrischen Karten; physikalische, geognostische, ethnographische, historische, statistische, industrielle ꝛc. Karten; Karten ohne Schrift, mit Abbreviaturen oder mit Vollschrift; Karten in Verbindung mit Abbildungen, und mit dem Texte der Lehrbücher; Karten zur Vorschule, zur Vaterlandskunde, für Elementarclassen, Mittelschulen und höheren Unterricht u. s. f. Die großartige Ausbildung, welche das Kartenwesen und infolge davon auch der geographische Unterrichtsapparat der Schule im Laufe eines halben Jahrhunderts erfahren hat, hält gleichen Schritt mit dem Emporkommen der Erdkunde als selbständiger Wissenschaft, und die Geschichte desselben steht sonach mit der Geschichte der Erdbeschreibung als eines Schulgegenstandes und der mannigfachen Ausbildung der Methodik in dem innigsten Zusammenhange. Der chronologische Verfolg ergiebt die successiven Fortschritte, und die Aufführung der vorzüglichsten Repräsentanten jeder Gattung der obengenannten Abtheilungen der geo-

graphischen Schulbehelfe wird die bestentsprechende Literatur dieser Zweige entnehmen lassen. Eine Beschränkung auf ein zweckgemäßes, nichts wesentliches vernachläßigendes Minimum ist bei einem lexikalischen Artikel, der nicht zum Buche anschwellen darf, ohnedem geboten.

Die Hülfsmittel zur Versinnlichung der kosmischen Beziehungen der Erde sind folgende:

a. Die Ringkugel (sphaera armillaris), ein Apparat, der im Mittelalter als ein unentbehrliches Meuble der Gelehrtenstube galt und zur Darstellung der Stellungen der Planeten diente, welche auf Ringen um die Sonne in der Ebene des Thierkreises liefen. Wenn auch die Plastik dieses Apparats zur Veranschaulichung des Systems und (eine gute Mechanik vorausgesetzt) der Bewegungsunterschiede und Stellungsänderungen augenfälliger wirkt, als eine bloße Zeichnung, so leidet doch andererseits die Darstellung an nicht wegzuschaffenden Gebrechen, die der Entstehung richtiger Vorstellungen von den verhältnismäßigen Größen und Entfernungen sehr hinderlich sind. So z. B. müßen die äußeren Planeten in viel nähere proportionale Abstände von der Sonne gesetzt werden, als sie in der Natur haben, dadurch treffen alle geometrischen Oerter nicht mehr zu, und Lösungen diesfälliger Aufgaben sind vereitelt; es müßen die Planetoiden völlig wegbleiben, weil einerseits der Raum für sie nicht vorhanden ist, andererseits ihre starken Neigungen zur Ekliptik ihre Einreihung unthunlich machen. Dieser Mängel und der Kostspieligkeit wegen ist dieser Apparat fast ganz außer Gebrauch gekommen und es dürften die von J. Jüttner in Prag 1828 verfertigten Ringkugeln die letzten in Oesterreich erschienenen gewesen sein. *)

b. Das Planetarium, ein ganz ähnliches Instrument, jedoch mit Beseitigung aller Kreise, und daher freier in seinen Dimensionen, ist in Deutschland wenig in Gebrauch gekommen. In England hat man viel Geld auf solche Weltmaschinen (Orreries) verwendet und sie durch künstliche Uhrwerke treiben lassen, so auch in Frankreich, aber in die Schulen sind nur sehr unvollkommene Apparate gekommen, die vor den Ringkugeln nichts voraus haben, als die Einfachheit der Aufstellung. Alle Nachtheile dieser kleben auch ihnen an, und seit Neptun entdeckt worden und die Zahl der Planetoiden über 60 gestiegen, ist wahrscheinlich kein neues derartiges Werk versucht worden. Eine so genaue Darstellung wie jene der Planetoiden, welche unter der Leitung C. v. Littrow's auf der Wiener Sternwarte angefertigt wurde, gehört nicht mehr der Sphäre des Unterrichts an, sondern dient nur zu wissenschaftlichen Forschungen höherer Potenz.

c. Das Tellurium und Lunarium (meistens vereinigt) zur Darstellung des Laufes der Erde um die Sonne und des Mondes um die Erde, und zur Erklärung der Entstehung der Jahreszeiten, der Phasen des Mondes, und der Sonnen- und Mondsfinsternisse. Ursprünglich waren diese Apparate höchst einfach erdacht, aber der Wunsch, die Erscheinungen der Natur näher zu bringen, hat sie mit künstlichem mechanischem Triebwerke ausgerüstet, so daß bei derlei vollkommeneren Maschinen selbst auf die Knotenbewegung der Mondbahn Rücksicht genommen ist. — Die gewöhnliche Einrichtung besteht darin, daß auf einem Fuße, der eine Lampe (die Sonne) trägt, ein Arm befestigt ist, an dessen einem Ende die Erde mit schiefer Stellung der Achse angebracht ist, an welcher ein zweiter Arm den Mond trägt. Bei den wohlfeileren Tellurien werden die Bewegungen durch Schnüre vermittelt, bei den besser construirten durch Rädertriebwerk mittelst einer Kurbel, oder eines Uhrwerks. Am bekanntesten sind in Deutschland geworden die Tellurien von Gust. Grimm (Gera bei Kanitz 1850); in Oesterreich insbesondere ziemlich verbreitet sind die Doppelmaschinen von Ant. Leibenfrost († in Wien 1861). Am weitesten hat die Sorge für möglichste

* Hier kann noch hinzugefügt werden: Armillarsphäre von Ed. Wetzel, Berlin bei Reimer 1857, Preis 36 Thlr., verpackt 39 Thlr., durch einen innerhalb der Ringkugel für alle Breiten stellbaren Horizont vor ähnlichen Apparaten zweckmäßig ausgezeichnet. D. Red.

Annäherung an die Wirklichkeit getrieben Fr. Schöninger in Wien (Landstraße, Augustinerhaus), welcher einfache Apparate zum Privatgebrauche (à 6 fl. ö. W.) und complicirte bis zur elliptischen Bewegung der Erde und der Knotenbewegung der Mondbahn in allen Größen verfertigt. Die vollkommensten derlei Maschinen mit Uhrwerk sind auf 100 Thaler zu stehen gekommen. In neuester Zeit hat Felkl in Prag (1859) Tellurien angekündigt und noch bessere sind durch Fried. und Carl Gräf (Geographisches Institut in Weimar) zu Stande gekommen, die aber 30 Thaler kosten.*) Ein solcher Apparat gehört beinahe zu dem unentbehrlichen geographischen Schulgeräthe, denn Zeichnungen, die sich nur auf einen Moment beziehen können, wirken zur Entwicklung klarer Vorstellungen weder so überzeugend und schnell, noch mit so nachhaltigen Eindrücken. Der größte Uebelstand des Apparats, auch des besten, besteht in der falschen Linie des Mondlaufs, welche wegen der stets zu weiten Entfernung des Monds eine Schlingenlinie wird, statt der Natur gemäß eine höchst wenig ausgebogene Schlangenlinie zu bilden. Zur Feststellung der richtigen Begriffe müßen separate Zeichnungen benützt werden, wie sie das kleine Werk von Gräfe: „Die Erde und der Mond" enthält. Auch ist zu beachten, daß zu kleine Apparate dem Lehrer desto mehr Mühe verursachen, je größer die Zahl der Schüler ist, die davon profitiren sollen. Sehr wenige Lehrer werden in der glücklichen Lage sein, wie Prof. Codemo in Vicenza, der am Plafond seines Hörsaales ein großartiges Tellurium bleibend anbringen konnte, weil dieser Hörsaal ausschließlich geographischen Vorträgen gewidmet war.

d. Mondkarten, Mondgloben, Mondreliefs. Eine Abbildung des Mondes, dessen Flecken schon das unbewaffnete Auge warnimmt, wird kein unbrauchbarer Ueberfluß in einer Schulsammlung sein, zumal wir eine sehr gute und wohlfeile Mondkarte in der Reduction der großen Mondkarte von Beer und Mädler (Berlin bei Schropp 1839) besitzen. Sie reicht vollkommen aus und macht den Besitz eines Mondglobus (von Riedl von Leuenstern in Wien, bei Fr. Schöninger) ganz entbehrlich. Dennoch würde ein Mondglobus dann ein höheres Interesse für die Schule gewinnen, wenn er im richtigen Verhältnisse zu einem Erdglobus stünde, und daher geeignet wäre, die deutlichste Auffassung des gegenseitigen körperlichen Verhältnisses zu vermitteln. Zum noch besseren Verständnisse könnte ein Relief irgend eines ausgezeichneten Ringgebirges (z. B. des Tycho oder Eratosthenes 2c.) dienen, wie sie als Abgüsse aus seinem 18′ im Durchmesser haltenden plastischen Mondglobus Conservator Dickert in Bonn liefert. Für den gewöhnlichen Schulunterricht hat die Mondoberfläche mit ihren Gebilden keine besondere Wichtigkeit, aber ein höheres Studium der Terrainverhältnisse wird einem Vergleiche zwischen Mond und Erde interessante Aufschlüsse ablocken können, nicht blos Contraste — die ihren Grund großentheils in dem Umstande haben, daß auf dem Monde keine Zerstörungen der Urbildungen durch Wasser stattgefunden haben (wie auf der Erde) — sondern auch Parallelen, wenn nicht im großen doch im kleinen.

e. Sternkarten. Wenn man den höheren Unterricht bei Seite läßt, welcher solcher Hülfsmittel nicht entbehren kann, und nur die Lehrstufe der Mittelschulen und Volksschulen berücksichtigt, so beschränkt sich der Gebrauch von Sternkarten auf einen so kleinen Kreis des Lehrstoffs, daß von den erstgenannten nur der nördliche Himmel und die Aequatorzone in Betracht kommen kann, ersterer wegen der Orientirung durch die dem Polarsterne nahe liegenden Sternbilder, letztere wegen der Planetenerscheinungen. Als Wandkarten brauchbar sind: Dr. F. Reuter: Der nördliche gestirnte Himmel, Gotha bei Perthes (4 Bl.), auf blauem Grunde, und Dr. Jos. Müller: Die Aequato-

*) Ed. Wetzels vollständiges Tellurium und Lunarium, Berlin bei Reimer, 50 resp. 53 Thlr. 1857, und desselben Sphäre-Tellurium ebendas. 120 resp. 125 Thlr. 1857. Das Tellurium zeichnet sich durch größere Dimensionen und besonders solide Construction vor ähnlichen aus und das letztere vereinigt die Leistungen der beiden ersteren in einer so vorzüglichen Weise, daß sich die competentesten Richter mit rühmlichster Anerkennung darüber aussprechen. D. Red.

rialzone des gestirnten Himmels, Freiburg 1856 bei Wagner (4 Bl.), mit weißen Sternen auf schwarzem Grunde, durch Deutlichkeit besonders ausgezeichnet. Ein Verzeichnis von Sternkarten, wie sie der Astronom bedarf, wird hier niemand suchen wollen; für Schulen mittlerer Classen ist in einigen vielverbreiteten Atlanten (z. B. in jenen von Stieler und v. Sydow) durch eigene Kärtchen mehr als hinreichend gesorgt. Zur Aufsuchung des Standes der Gestirne für jeden gegebenen Moment dient am besten die Einrichtung, welche Bode (in Berlin) und Eckhart (in Darmstadt) ihren für bestimmte Breiten passenden Sternkarten gegeben haben, nach der auch das bei Reimer in Berlin zu habende Astrognostikon eingerichtet ist. Wohl zu beachten ist, daß der bewegliche Ellipsenausschnitt mit wachsender Breite sich verändert, weshalb auch Reimer dreierlei Ausgaben veranstaltet hat für Orte von 45—50, 50—55, 55—60°.

f. Der Himmelsglobus verdankt sein häufiges Vorkommen zu nicht geringem Theile mehr seiner symmetrischen Schaustellung mit seinem ungleich häufiger benützten Doppelgänger, dem Erdglobus, als dem wirklichen Gebrauche in und außer der Schule. Der Umfang der Aufgaben, die mit seiner Beihülfe gelöst werden können, ist zwar ein ausgedehnterer und universalerer, als ihn das Astrognostikon gewährt, auch gestattet er eine genauere Bestimmung, hingegen erprobt sich dieses beim localen Gebrauche als handsamer und ist bedeutend billiger herzustellen. Obwohl die Ortsveränderungen in der Sternenwelt in Hinsicht auf die gegenseitige Lage der Gestirne auf den Globus ohne Einfluß bleiben, verändert sich doch beiläufig mit jedem halben Jahrhundert nach und nach das Netz vermöge der Präcession der Nachtgleichen, was zur Folge hat, daß eine alte Himmelskugel zur halbweg genauen Lösung der Aufgaben untauglich wird, ähnlich wie ein Erdglobus durch die neuen Entdeckungen in den wenig bekannten oder gar unbekannten innern Regionen der Continente bis zur Unbrauchbarkeit veraltet. Im Nothfalle können mit geringer Unbequemlichkeit viele Aufgaben, z. B. über den Stand der Sonne, ihre Auf- und Untergangszeit u. s. w. am Erdglobus eben so gut gelöst werden, und in dieser Hinsicht ist das Bedürfnis einer Himmelskugel für die Schule nicht nur kein schreiendes, sondern sie kann sogar als entbehrlich erachtet werden. Würden aber die Mittel einer Unterrichtsanstalt auch die Anschaffung minder nöthiger Dinge gewähren und man die Wahl zwischen mehreren Arten von Himmelskugeln frei haben, so gebietet die Rücksicht auf die Hauptsache jene ceteris paribus vorzuziehen, auf welcher nicht die Bilder, sondern die Sterne hervorgehoben sind, was auf älteren Globen gewöhnlich umgekehrt zutrifft. Fast alle Kunsthandlungen, welche ausgezeichnete Erdgloben veröffentlicht haben, waren bemüht, ihnen ebenbürtige Himmelsgloben herzustellen, daher bezüglich dieser, um Wiederholungen zu ersparen, die besten Erzeugnisse im Abschnitte über die Erdkugel nachgesehen werden mögen.

Die Kenntnis der Erde im ganzen und ihrer Theile helfen vermitteln:

1) Die Erdkugel (der Globus κατ' ἐξοχήν).

Unter die geographischen Hülfsmittel, die keine Schule vermissen sollte, in welcher Erdbeschreibung einen Theil des Unterrichts bildet, gehört der Erdglobus. Er dient zu zweierlei Zwecken in zwei Perioden; zuerst ohne Montirung in der Elementarclasse zur Uebersicht des Erdganzen, der Lage der Continente, des Zusammenhanges der Oceane u. s. w., später mit voller Montirung zur Lösung der Aufgaben aus der mathematischen Geographie. Die volle Montirung besteht aus dem Gestelle mit dem Horizont, dem Meridian, einem biegsamen Höhenquadranten, der Stundenuhr und einem Compas. Um die Globen wohlfeiler zu machen, hat man auch solche mit halber Montirung hergestellt, die keinen Horizont und nur einen halben Meridian haben, und daher zur Lösung verschiedener Aufgaben nicht verwendbar sind. Der Preisunterschied einiger Thaler sollte von der Anschaffung eines vollständig ausgerüsteten Globus nicht abhalten; denn nur für den Elementarunterricht ist die halbe Montirung hinreichend, sofern sie wenigstens gestattet, der Erdachse die entsprechende Richtung zu geben. Verzichtet man auch auf dies und betrachtet man den Globus bloß als Bild der Erde, so ist es freilich gleich-

gültig, ob er auf einem Postamente steht, oder an einer Schnur hängt. Seit dem 15. Jahrhunderte hat die Erkenntnis des Werthes und der Wichtigkeit dieses Unterrichtsmittels fortwährend so zugenommen, daß der Bedarf sich sehr gesteigert hat. Die Folge davon ist eine fabrikmäßige Erzeugung von Globen aller Größen, von 1 Zoll bis 30 Zoll und mehr im Durchmesser, von der Spielerei im Schächtelchen bis zum Prachtschaustücke in den Bibliotheken der Reichen. Bei der großen Auswahl ist es für die Schule nicht gleichgültig, womit sie versehen werde; es wird daher nicht überflüssig sein, anzudeuten, worauf das Hauptaugenmerk zu richten sei. Die genaue Lösung mathematischer Aufgaben bedingt natürlicherweise solide Arbeit des Gestelles, damit der Horizont (gewöhnlich von Holz) sich nicht werfe, genaue Theilung an den Kreisen, ein Passen aller Theile, damit die Bewegung der Kugel durchaus ungehemmt bleibt. So weit das Verdienst des Mechanikers. Wichtiger ist die Ausführung der Oberfläche. Abgesehen von dem genauen Aufziehen (so daß weder Lücken sichtbar sind noch Ueberklebung Platz gegriffen) muß auch die Zeichnung der Umrisse, der Unebenheiten, die Beschreibung u. s. f. dem Zwecke angemessen sein. Die Schule bedarf Hervorhebung des Naturbildes zur deutlicheren Auffassung auch aus der Ferne, und eine gewisse Nüchternheit im topographisch-politischen Theile, damit nicht eine Ueberfülle von Namen die natürliche Configuration und den Ausdruck der Erhabenheiten verschwinden mache. Diese Anforderung erfüllen ältere Globen trotz ihrer einstigen immer noch anerkennenswerthen Trefflichkeit nicht, da sie, von Namen strotzend, kaum die übrige Landesbeschaffenheit erkennen lassen, z. B. die Globen von Sotzmann (Nürnberg 1807. 1808). Selbst die viel später von General J. Jüttner in Prag und Wien veröffentlichten sonst schätzbaren Globen von 1 und 2 Schuh Durchmesser leiden noch an dieser, der Schule so unbequemen Schriftüberfülle; auch die vom geographischen Institut in Weimar herausgegebenen älteren Globen zeigen ähnlichen Charakter. Nachdem durch Sydows Wandkarten, durch Berghaus physikalischen Atlas, durch die Technik des Farbendrucks und die Grundsätze der neueren Methodik der Same zu neuen, fruchtbringenden Ideen gelegt war, erlitten auch die Erdgloben eine durchgreifende Verbesserung für die Zwecke des Unterrichts. Die Meere im Blaudruck lassen das Land viel deutlicher vortreten, die Gebirge in kräftiger Zeichnung und braunem Drucke fallen schon von ferne auf, und das Naturbild wird nicht von der Schrift erdrückt. Von der Physik der Erde ist so viel aufgenommen, als ohne Gefährdung anderer Rücksichten genügenden Raum fand, z. B. Meeresströmungen. In diesem Geiste sind die neueren (physikalischen) Globen des geographischen Instituts in Weimar gearbeitet, deren Zeichnung von Kiepert herrührt, ferner die von C. Adami in Berlin bearbeiteten Globen (bei Reimer), die zugleich zu den elegantesten in der äußeren Erscheinung gehören. Schöninger in Wien (nebst andern Globenerzeugern bemüht, diesen Vorbildern nahe zu kommen) hatte die Idee, den Delitzschen hypsometrischen Elementaratlas auf den Globus zu übertragen, scheint aber damit nicht zu Stande gekommen zu sein. Reimer in Berlin hat als Pendant zu einem 30zölligen Himmelsglobus auch einen eben so großen Erdglobus anfertigen lassen, dessen Zeichnung Dr. Kiepert redigirte, und welcher etwa 65 Thaler kosten wird. So große Globen sind für die Schule unpraktisch; alle Bedürfnisse erfüllt ein 8 bis 13 Zoll großer Globus hinlänglich, wozu ein so theures Schaustück? Noch kleinere Globen dienen nur zum Privatgebrauche; die kleinsten finden noch Verwendung bei den Tellurien. — Als Curiosität mag noch angeführt werden, daß Lohse in Hamburg (1829) versuchte, Erd- und Himmelsglobus so zu vereinigen, daß die Erdkugel den Kern, die Himmelskugel die Höhlung der Schaale bildete. Die Globen-Surrogate, die ihr Sein dem guten Willen verdanken, bei den höheren Preisen der Globen globenähnliche Gestalten (mit Bändern verbundene Streifen, Zusammensetzungen von Cylinder, Kegel und Kreis u. s. f.) an ihre Stelle zu setzen, um sie der ärmsten Schule zugänglich zu machen, verdienen nur als historische Reminiscenzen einer flüchtigen Erwähnung.

Man hat zur weithin deutlichen Uebersicht in der Schule große Globen von 4 Schuh

Durchmesser zu erzeugen gesucht, von luftdichtem Stoffe, welche erst durch Aufblasen die Kugelform erhielten und an der Decke aufgehängt wurden. Fast gleichzeitig hat Cella in München (1831) und Grimm in Berlin (1832) einen solchen pneumatischen Globus veröffentlicht, allein die Unhaltbarkeit des luftdichten Zustandes, die widrige konische Form des aufgehängten Nordpols un andere Uebelstände haben diesen Producten eine kurze Dauer bemessen. — Der Idee, die Auffassung der Erhabenheiten der Erdoberfläche durch die Plastik zu fördern, verdanken die Reliefgloben ihre Entstehung. Sie sind häufiger als man vermuthen sollte, da sie so leicht Beschädigungen unterliegen, und ihr eigentlicher Werth (abgesehen von dem wissenschaftlichen Verdienste) sich vorzugsweise auf Blindeninstitute beschränkt. Ein nicht zu entfernender, leicht aber in seinen Folgen unterschätzter Nachtheil derselben besteht in der nothwendig bedeutenden Ueberhöhung, welche den Kenner in seinen Studien nicht mehr irre macht, aber bei dem Anfänger sehr unrichtige Vorstellungen erzeugen kann, weil dieser das bloße Zeichen leicht für die Sache nimmt. Schon im Jahr 1810 hat Schwitzky in Berlin für Blinde einen Reliefglobus geliefert, später (1834) eben dort Kummer und in neuester Zeit C. Adami (bei Reimer, von 12 Zoll Durchmesser, je nach dem Colorit zu 5, 10, 15 Thaler). Baron v. Knobelsdorf in Berlin hat solche Globen von 16, 26 und 48″ Durchmesser (der größte für 200 Thaler) angekündigt, letztere mit einer angeblich bloß zehnfachen Ueberhöhung der Berge. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß ein Reliefglobus der Montirung entbehren muß, sonach zum Vortrage der mathematischen Geographie untauglich ist.

Zur Uebung der Selbstthätigkeit der Schüler und Anwendung beim Zeichnen, ferner zur Verdeutlichung des mathematischen Netzes der Erdkugel, indem man es vor den Augen der Schüler entstehen läßt, hat Brandegger in Ellwangen (1856) einen schwarz übertünchten Globus aus Gipsmasse unter dem Namen Inductionsglobus ausgegeben, welcher aber von den gleichen Erzeugnissen von Fr. Schöninger in Wien an Dauerhaftigkeit, passendem Farbengrund und Billigkeit übertroffen wird. Schöningers Producte können, ohne Schaden zu nehmen, einen ziemlich schweren Fall erleiden, sind mit einer lichtgelben Paste (aus Firnis und pulverisirtem Bimssteine) überzogen, auf welcher sich leicht zeichnen und die sich wieder gut reinigen läßt. Diesterwegs Urtheil über dieses Hülfsmittel (in den rheinischen Blättern) klingt sehr günstig. Es gründet sich auf die pädagogische Erfahrung, daß eine Sache, die man entstehen sieht, besser begriffen und fester eingeprägt wird, als wenn man sie fertig vor Augen stellt und nur erklärt.

2) Die Landkarten. Mehrfach sind die Gesichtspuncte, welche sich in Beziehung auf diese Hauptthebel des geographischen Unterrichts aufdrängen, je nachdem man die Anforderungen im allgemeinen oder besondern stellt. Allgemeine Eigenschaften wird man jene nennen, die allen Karten zukommen sollen, besondere, die nur bei Schulkarten vorausgesetzt werden. Unter die allgemeinen Eigenschaften gehören: Richtigkeit, Zweckmäßigkeit, Schönheit. Die Richtigkeit ist in der möglichsten Uebereinstimmung aller Umrisse (z. B. Küsten, Flüsse, Grenzen ꝛc.), aller Ortslagen und sonstigen Angaben mit der Wirklichkeit gelegen, wozu eine fehlerfreie Projection viel beiträgt, ferner in der wohlgetroffenen Charakteristik der Landesbeschaffenheit (als Ebene, Flachland, Hügelland, Bergland, Hochgebirgsland), endlich in der entsprechenden Rechtschreibung der vorkommenden Objectsnamen. Die Zweckmäßigkeit wird man in einem passenden Maßstab des Entwurfs, in einer gelungenen Auswahl der benannten Gegenstände, in der Beifügung nützlicher Nebenkärtchen und Bodenprofile, in kluger Verwendung der leeren Räume zu Titel, Erklärungen ꝛc., in deutlicher Colorirung, zusagendem Format, gutem Papier, mit wenigen Worten, in einer wohlverstandenen Anordnung des Ganzen suchen, die der gehofften allseitigen Leistung der Karte bestens entspricht. Die Schönheit kann nicht in unnützem, wenn auch kunstgerechtem Zierat gesucht werden, sondern vielmehr in einer dem Auge wohlgefälligen Harmonie der einzelnen Theile (Con-

touren, Terrain, Schrift ꝛc.) durch Vermeidung von Misverhältnis, von Ungleichheit, von Nachläßigkeit im Stiche und Drucke, kurz, durch Befriedigung des ästhetischen Gefühles, das auch im Schüler zugleich geweckt und gebildet werden soll.

Hat man nicht einzelne Karten, sondern zusammengehörige Sammlungen derselben, Atlanten, im Auge, so kann den Anforderungen, in Bezug auf Zweckmäßigkeit und Schönheit noch beigefügt werden, daß alle Länder, nach Maßgabe des Bedürfnisses, vertreten sein sollen, daß zur Förderung richtiger Memorirung und zum bequemen Vergleiche die Kartenmaßstäbe suitenweise gleichförmig, oder, wo Abweichungen eintreten müßen, thunlichst commensurabel gewählt werden sollten, und daß der Geist harmonischer Ausführung, der bei jeder einzelnen Karte erwartet wird, auch das Ganze durchdringen und auszeichnen möge. Bei Wandkarten treten noch einige Bedingungen hinzu, als da sind: deutliches Erkennen der Objecte aus größerer Ferne, passende Vorrichtungen zum Aufhängen, größere Sorge für Dauerhaftigkeit (Aufziehen auf Leinwand, Pappe ꝛc.). Bei Karten zu speciellen Zwecken (z. B. historischen) rückt der allgemeine Gesichtspunct dem besonderen immer näher, ohne sich ihm völlig unterzuordnen.

Vergleicht man obige Grundsätze, welche nach und nach Geltung erlangt haben, und auf dem bekannten und erprobten Ausspruche beruhen: „Für die Schule ist nur das Beste gut genug," mit den Leistungen seit einem halben Jahrhundert, so ergiebt sich die niederschlagende Bemerkung, daß die guten zweckgemäßen Arbeiten für Schule und Schüler „rari nantes in gurgite vasto" sind, daß sich eine Masse Unberufener gefunden hat, die das Bedürfnis mit schlechten Reductionen größerer Karten zu befriedigen glaubten, und daß nur ausnahmsweise der Geist eines echten Geographen und des erfahrnen und umsichtigen Schulmanns in diesen Erzeugnissen weht. Insbesondere wird eine Partie gar so häufig verfehlt oder vernachläßigt, nämlich die Darstellung des Bodengepräges. Den Wechsel in den Principien der Zeichnung des Terrains, seit die Reihen von Maulwurfshaufen des vorigen Jahrhunderts, mit welchen man seit alter Zeit die Züge der Gebirge in seitlicher Ansicht auszudrücken pflegte, verschwanden, theilen die Schulkarten mit den übrigen; es wurden zuerst andere Zeichen an die Stelle der früheren gesetzt, fast noch ausdrucksloser als die alten; es wurde der Grundsatz einseitiger schiefer Beleuchtung aufgestellt, eine Manier, die in Frankreich und Italien noch sehr in Uebung ist, bis endlich der Geist der Principien Lehmanns (die senkrechte Beleuchtung und die mit dem Neigungswinkel wachsende Stärke der Schraffen oder der Schummerung mit Kreide, in voller Schärfe auf topographische Karten großen Maßes beschränkt) endlich auch auf die Schraffirung der Berge im kleinen Maße Einfluß nahm, und die Kenntnis der Grundzüge des darzustellenden Terrains die geschickten Zeichner befähigte, eine (wenn auch ideale) der Gesammtwahrheit nahe kommende Charakteristik der Bodenbeschaffenheit anzudeuten, während früher und überhaupt bei schlechter Auffassung der Aufgabe gar kein plastisches Bild davon in der Vorstellung entstehen konnte, oder doch ein höchst unvollkommenes. Den raupenähnlichen Zügen, die beim ersten Auftreten der Schraffen ziemlich gleichförmig auf den Wasserscheiden (ohne Rücksicht auf Wahrheit) zogen, und oft nicht einmal hoch und nieder gehörig unterschieden, folgte nach und nach ein besserer Ausdruck, welcher Plateaus, Ketten, verschiedengeneigten Abfall, Sättel u. s. w. erkennbar machte und so aus dem bloßen Zeichen ein annäherndes Bild gestaltete. Allein auch dieses genügte dem weiterstrebenden Verstande nicht. Die absolute Höhe ließ sich kaum schätzen, weil nur die relative beim Zusammenstoße sich den Augen darbot. Um auch jene zur deutlichen Uebersicht zu bringen, entstanden die hypsometrischen oder Schichtenkarten, welchen das Princip gleichhoher Höhencurven zu Grunde liegt, und bei welchen, um eine klare Uebersicht und plastische Wirkung zu erzeugen, die verschiedenen Höhenschichten mit skalengerecht steigenden Tönen ein und derselben Farbe oder verschiedener Farben ausgedrückt erscheinen. Die Rücksicht auf den Raum erlaubt nicht, auf eine nähere Würdigung der verschiedenen Ausführungsmanieren einzugehn,

nur so viel sei erwähnt, daß eine Farbe (in der Regel an Stärke zunehmend von unten nach oben) mehr plastisch wirkt, mehrere Farben desto leichter gleichhohe Schichten im ganzen Bilde erkennen lassen, je weniger homogen oder verwaschen ihre Grenzen sich zeigen. Allein die Schichtenkarten in starrer Auffassung des Princips entbehren des Vortheils, innerhalb der Schichten die Undulation des Bodens sehen zu lassen, ein Umstand, der bei einer bedeutenden Höhe der Schicht von großem Belange werden kann. Man ist deshalb eben jetzt in einer Uebergangsperiode begriffen, in welcher das Streben, Alt und Neu zu vereinigen, (Schraffen und Schichten) in allerlei Versuchen sich kund giebt. Noch etwas früher, fast zu früh, wagte man den Sprung zum vollkommenen Relief, und begann sogleich mit Karten kleinsten Maßes, ohne zu beachten, daß man dabei kein Naturbild erreichen konnte, sondern nur ein unwahres (weil stark überhöhtes) plastisches Zeichen an die Stelle der Flachzeichnung setzte, das vom Laien sehr leicht misverstanden wurde. War diese Ausdehnung der Plastik kein guter Griff, so muß doch den Reliefkarten (die man mit besserem Verständnis nun auf das Maß der topographischen Aufnahme und Reduction zurückgeführt hat) ein großer Werth für den Unterricht in sofern zuerkannt werden, als sie in gewählten Beispielen die Hauptformen der Erhebungen am belehrendsten vor Augen zu bringen vermögen und dadurch viel klarere Vorstellungen zu bewirken im Stande sind, als die besten Beschreibungen in Worten, selbst Bildern, vorzugsweise bei Lehranstalten in großen Flachländern, deren Schüler in den seltensten Fällen Gelegenheit haben, Gebirgsgegenden durch Autopsie kennen zu lernen. Noch hat die Technik nicht die Wege gefunden, solche topographische Reliefkarten einzelner Gegenden mit geringen Kosten zu vervielfältigen, noch sind die Hindernisse nicht überwunden, die das Material verursacht, da Gips zu zerbrechlich, galvanoplastische Vervielfältigung in Kupfer zu zeitraubend und kostspielig, bei nassen Pasten beim Eintrocknen der Verlust der mathematischen Schärfe des Originals zu besorgen, endlich der Schriftdruck auf unebenen Flächen noch unerfunden ist und daher die Beigabe einer Begleitkarte (statt dem versuchten, mühsamen und leicht Fehlern bloßgestellten und doch die Wirkung sehr beeinträchtigenden Aufkleben zahlloser Zettel mit den Eigennamen) ein unabweisbares Bedürfnis ist. Als ein Surrogat der Reliefe können jene Versuche angesehen werden, wo photographische Bilder von schiefbeleuchteten Reliefkarten genommen wurden, bei welchen gegenüber der nach dem Princip der schiefen Beleuchtung ausgeführten Bergzeichnung der Vortheil eintritt, daß die Lichtseiten der Höhen naturgemäß stärker vortreten, als die ebenen Stellen, aber auch der Nachtheil, daß die Schatten der Berge bei schroffem Abfall viel verdecken, ungerechnet die unpraktische Seite dieser Manier für die Schule, da solche Photographien nur im kleinen und nicht wohlfeil genug hergestellt werden können.

Noch können die allgemeinen Bemerkungen nicht geschlossen werden, da noch vieles sich aufdrängt, was einer weiten Anwendung unterliegt. Es ist mit Rücksicht auf die allgemeinen drei Anforderungen nicht gleichgültig, auf welche Weise die Vervielfältigung geschieht, ob durch Stahlstich, Kupferstich, Steingravirung, Holzschnitt, Typen; ob durch Umdruck, mehrmaligen Druck, Farbendruck, Oelfarbendruck, auf Druckpapier, Schreibpapier ꝛc. Das beste Original kann in den Händen ungeschickter Künstler und Techniker verunglücken; die schönste Gravirung kann im Drucke verdorben werden. Bei der Unmöglichkeit, hier in ein weitläufiges Detail einzugehn, mag es genügen, anzuführen, daß der Stahlstich nur vortheilhaft ist bei Gegenständen, die spätern Correcturen nicht unterliegen und von denen nur einmal vom Original eine große Anzahl von Exemplaren gedruckt werden soll; daß beim Kupferstich durch die Galvanoplastik die Herstellung einer beliebigen Anzahl secundärer Platten mit gleicher Schärfe des Originals möglich ist, und die spätere Anbringung noch so vieler und bedeutender Correcturen keinem Anstande unterliegt; daß beim Steindruck mittelst Umdrucks auch der schnellen Vervielfältigung keine Schranke gesetzt ist, aber auf Kosten der Schärfe und Reinheit der Ab-

drücke, die nicht selten sehr bedeutend leidet, vorzüglich bei Terrainzeichnung mit der Kreide; daß der Druck mit Holzstöcken, Abklatschen, Typen und Matrizen auf der Buchdruckerpresse zwar keine zarten Arbeiten liefern kann, aber doch genügend scharfe, und am wohlfeilsten ist; daß der Farbendruck (mittelst Lithographie) hinsichtlich des Zusammenpassens Zeit und Sorgsamkeit erfordert, und daher trotz aller Ersparungen, die durch Uebereinandergreifen der Farben sich erreichen lassen, mit dem öfteren Passiren der Presse kostspieliger wird; daß die Ausdehnung des Papiers je nach der Beschaffenheit desselben und der Art der Pressung keine gleichförmige ist; daß es sonach, um einen Schluß aus allem zu ziehen, von vornherein wohl überlegt werden möge, welche Weise der Vervielfältigung beim Beginn eines größeren Unternehmens gewählt werden soll.

Durch die Vertheilung der kartographischen Objecte auf mehrere Platten, z. B. des Gradnetzes, der Straßen, Orte, Grenzen und Schrift auf eine oder zwei Platten (Schwarzdruck), der Gewässer auf eine andere (Blaudruck), der Gebirge auf eine dritte (Braundruck), ist man im Stande zum öffentlichen und Selbstunterrichte taugliche Combinationen herzustellen, z. B. rein hydrographische Karten, rein orographische Karten, aus beiden zusammen physische Karten, durch das Hinzutreten der andern kartographischen Objecte, stumme Karten (outline maps bei den Engländern, cartes muettes bei den Franzosen), welche durch die Beifügung der Schriftplatten zu vollständigen Karten werden. Bei den unvollständigen Karten hat der Schüler Gelegenheit zur Selbstthätigkeit durch Hinzufügung der fehlenden Elemente und memorirt dabei Gestalten, Größen, Entfernungen durch den oftmaligen Verkehr, die stummen Karten dienen sehr gut zum Selbstexamen, kurz der Lehrer ist in der Lage die fruchtbringendsten Uebungen einzuführen, soweit es Zeit und Umstände ihm gestatten.

Dieses Princip der Theilung läßt sich auch auf dazu hergerichtete Wandkarten übertragen, so daß auch Uebungen auf diesen ermöglicht werden, und auf solche Art eine Grundlage gegeben wird, von der sich zahlreiche Anwendungen machen lassen. Ueberhaupt ist der Grundsatz, viele Karten, z. B. historische, statt sie fertig den Schülern in die Hand zu geben, durch sie auf tauglichen Grundkarten entstehen zu lassen, noch zu wenig vom Lehrstande ausgebeutet, und es dürfte die Zahl der Lehrer, welche die Gabe haben, zeichnend zu lehren, noch sehr gering sein. Muß man doch in manchen Ländern zufrieden sein, wenn die Lehrer der Erdbeschreibung überhaupt verstehen, Länderumrisse, Flußläufe ꝛc. mit leidlichem Glücke auf die Tafel zu zeichnen.

Bisher wurden nur die Eigenschaften guter Karten und Atlanten besprochen, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, daß im Laufe der Zeit manche derselben Einbuße erleiden, indem z. B. die Richtigkeit der Karten durch neue Entdeckungen, durch politische Veränderungen, durch Verbesserung der Materialien, nicht bloß in neu auftauchenden Gegenden, sondern auch in alten Culturländern durch neue Straßenzüge, Eisenbahnen, Industrieorte u. s. w. der Stand der Objecte geändert wird. Daher tragen gewissenhafte Herausgeber von Karten und Atlanten Sorge für die successive Erneuerung mangelhafter Blätter durch Supplementlieferungen, für die möglichst schnelle Eintragung alles neuen nach dem Bekanntwerden, um immer auf dem Laufenden zu sein, und für die nöthigen Nachträge und Verbesserungen in den Platten. Bei Schulatlanten ist wohl ein förmliches System von Auswechslung einzelner verbesserter Blätter gegen ältere Bearbeitungen nicht eingeführt, und im Falle des Einzelverkaufs der Blätter auch entbehrlich.

Nun ist es an der Zeit, speciell der Leistungen Deutschlands im Gebiete des höheren und niederen Schulkartenwesens zu gedenken, welches für diesen Zweig nahezu eben so viel geleistet hat, als die übrigen Staaten Europas zusammen. Es gereicht dem deutschen Fleiße und dem deutschen Unterrichtswesen gewiß zu großer Ehre, daß nachbarliche Staaten deutsche Kartenwerke in ihre Sprachen übertragen ließen. Zum Behufe einer Uebersicht ist nöthig, die mannigfaltigen Erzeugnisse in Classen zu bringen, und zwar in folgende: Wandkarten, Schülerkarten und Schulatlanten, Hülfs-

mittel zum Landkartenzeichnen, Karten und Atlanten für den höhern Schul- und Selbstunterricht, Karten und Atlanten für specielle Unterrichtszweige, Karten zur Heimatkunde und des engeren Vaterlandes, Reliefkarten. Man erwarte bei der Aufführung der einschlägigen Werke ja keine Vollständigkeit, sondern nur die Nennung des Bemerkenswertheften, sei es durch Vorzüglichkeit der Arbeit, oder durch die Einführung einer neuen Idee, oder durch ungewöhnlich große Verbreitung bei minderem Verdienste, oder mitunter durch entschieden verfehlte Richtung. Es wird überdies noch manches gute aus älterer und neuerer Zeit geben, was dem Schreiber dieser Zeilen bis jetzt unbekannt geblieben ist, besonders im Gebiete der Heimatkunde, deren kartographische Hülfsmittel einen bestimmten, selten überschrittenen Verbreitungsbezirk haben. Es muß auch darauf verzichtet werden, nachzuweisen, wie irgend eine fruchtbare Idee im Laufe der Zeit auftaucht, als Ahnung, Meinung, Vorschlag, Versuch, bis sie zur Reife gelangt, während welcher Durchgangsperioden sie nicht selten wieder in Vergessenheit geräth; wie der Boden nach und nach empfänglicher wird, so daß ohne Mitwissenschaft beim Wiederkehren dieselbe Idee an mehreren Orten zugleich Wurzel faßt, bis sie so mächtig wird, daß sie einen weitern Wirkungskreis gewinnt und aus der Gelehrtenstube in die Masse dringt. So interessant eine historische Darstellung des Entstehens und Wachsens jedes Zweiges der kartographischen Wissenschaft und der damit in Zusammenhang stehenden Schulmethodik in dieser Art wäre, so kann doch in einem lexikalischen Artikel auf so weitläufige Darstellungen nicht eingegangen werden. Genug, wenn die besten und wahrhaft praktischen Leistungen in der folgenden Uebersicht nicht fehlen.

A. Wandkarten (aller Art) zu Unterrichtszwecken. Noch lange in unserm Jahrhundert begnügte man sich in der Schule größere Karten in Colombierformat oder aus Blättern zusammengesetzt zu gebrauchen, ohne in der Art der Darstellung ein größeres Verständnis für den Anfänger zu bezwecken, und ohne Rücksicht, ob die gewiesenen Objecte aus der Ferne erkennbar seien oder nicht. Meistens strotzten diese zu andern Zwecken hergestellten Karten von Ortsnamen, von Grenzen-, Straßen- und andern Angaben, und das Naturbild, das sich entnehmen ließ, war im günstigsten Falle sehr dürftig. Was Wunder, wenn Schüler, die nur ihre kleinen Karten gewohnt waren, beim Examen auf der großen und übervollen Wandkarte lange herumsuchten, bis sie den fraglichen Ort, Fluß, Berg ꝛc. herausfanden! Da trat im Jahr 1847 v. Sydow mit der ersten Karte (Asien) seines in Kürze mit den übrigen Erdtheilkarten und den Planigloben vervollständigten (seither in mehreren Auflagen erschienenen, ins Russische, Schwedische, Englische übersetzten) Wandatlas auf, zeigte, wie man der Auffassungskraft des Anfängers entgegen kommen solle, wie viel man ihm zumuthen dürfe, wie seine Selbstthätigkeit zu wecken und zu üben sei. Das blaue Gewässer, die grünen Tiefländer, die braun gedruckten Berge, das entsprechende Maß hydrographischer und topographischer Details, die das physische Länderbild nicht mehr erdrückten, und deren Benennungen nur mit Abbreviaturen angedeutet wurden, gab Klarheit des Erkennens, und ein mäßig carikirter Ausdruck der Objecte vermittelte die Sichtbarkeit derselben für den ganzen Raum des Schulzimmers. Die Erfahrungen der Schulwelt über die überraschend günstigen Wirkungen dieses neuen Lehrmittels zum geographischen Elementarunterrichte hat das Prognostikon bestätigt, das Karl Ritter dieser Arbeit bei ihrem Erscheinen stellte. Damit war eine neue Aera begonnen, und wir finden Sydows Wandkarten in Tausenden von Schulen, leider aber seine Methode, sie zweckentsprechend als Lesestoff und Repetitionsmittel zu gebrauchen, nicht eben so häufig. Die beigegebenen Begleitworte ermangelten nicht, im Lehrstande neue Anschauungen zu verbreiten. In neuester Zeit hat die Verlagshandlung Justus Perthes versucht, die physischen Karten Sydows durch Farbendruck in Wandkarten zur politischen Geographie umzuwandeln, und es wurde mit Amerika der Anfang gemacht. Außer den Erdtheilkarten erschien noch Deutschland, und dem baldigen Erscheinen von physischen Wandkarten von Frankreich und der österreichischen Monarchie darf entgegen gesehen werden. Den

Gegensatz zu Sydows physischer Karte von Europa und Mitteleuropa bilden politische Karten von Europa und von Deutschland von Stülpnagel (Gotha). Der von Sydow in Einem Geiste durchgeführte Wandkartencyklus ist an Zweckmäßigkeit bisher noch unübertroffen geblieben; weder die elegant gedruckten Wandkarten von Ewald (Darmstadt 1854, 5 Bl.) noch die von J. Scheda auf Kosten des österreichischen Unterrichtsministeriums gelieferten Wandkarten (Hemisphären, Europa, Mitteleuropa. Wien 1853, viel reicher in topographischer Hinsicht) erproben sich für den ersten Unterricht gleich erfolgreich mit jenen Sydows; noch weniger können sich Holle's zahlreiche Wandkarten (Wolfenbüttel seit 1851) mit ihnen messen, die scheinbar die Wohlfeilheit voraus haben und jedem vermutheten Bedürfnisse vorschnell zu begegnen suchen. Krümmers Wandkarten (Leipzig 1852) sind durch häßliche Uebertreibung des Ausdrucks fast zu Warnungstafeln geworden. Rohlfs Wandkarte von Europa (Berlin 1856) ist die unglückliche Ausführung einer in anderer Weise nicht verwerflichen Idee, nämlich die Berge in Kreidemanier auszuführen und zugleich das Land nach der absoluten Höhe durch Kreidentöne zu bezeichnen und zwar nach dem Grundsatze: je tiefer, desto dunkler. Letzterer war bei Europa, das zwei Drittel Tiefland hat, ein Misgriff, und die Wahl desselben Mittels zu verschiedenem Zwecke war der zweite. Viel glücklicher hat O. Delitsch auf Anregung Dr. C. Vogels auf 4 Wandkarten in Oelfarbendruck auf Wachstuch (2 Hemisphären, Europa, Mitteleuropa. Leipzig 1856 bis 1862) die Idee seines früher erschienenen kleinen Elementaratlasses, Schichtenkarten der Erdräume zu liefern, ins Große übertragen. Die Karten (ein neuer Zweig der kartographischen Technik) sind dauerhaft, vertragen Einzeichnungen mit Kreide, wenn benützt, um auf ihrer physischen Grundlage andere Karten entstehen zu lassen, fallen gefällig ins Auge, zeigen die (aus mehrfachen Gründen) wenigen Schichten in leicht erkennbarem Abhub und vermitteln so ein deutliches Bild der absoluten Höhenverhältnisse. Die Färbung der Schichten geht von gelbbraun bis zu schwarzbraun nach dem richtigen Grundsatze: je höher, desto dunkler. Das Meer (der Leinwandgrund) ist je nach Wunsch schwarz oder blau. Auf den Karten finden sich Ortslagen, aber keine Schrift.*) Zum Vortrage der mathematischen Geographie haben C. Adami (Berlin 1836) und Wetzel (Berlin 1858, 61) Wandkarten geliefert. Zum Vortrage der physikalischen Geographie versuchte Molt (Schwäbisch Hall 1855) eine Folge von 6 Wandkarten, die aber durch rohe und minder passende Ausführung sich wenig Ruf erwarben.

Unter den Wandkarten für den höhern Unterricht nehmen jene von Roost (München 1850) einen ehrenvollen Platz ein, nicht minder die Weltkarte in Mercators Projection von Dr. H. Kiepert (Berlin 1861. Reimer) und die von Mahlmann verbesserten Planigloben von Grimm (Berlin 1858). Eine gute Aufnahme fand Kieperts sehr zweckmäßig bearbeitete und ausgeführte Karte von Palästina (Berlin, 1859), in wissenschaftlicher Beziehung die beste unter den bis jetzt veröffentlichten. Der Gebrauch einer solchen Wandkarte für den Vortrag der biblischen Geschichte und des Lebens Jesu hat das Bedürfnis so gesteigert, daß seit 1837 nicht weniger als 9 Wandkarten von Palästina in Deutschland erschienen sind, worunter die von Winkelmann (Eßlingen 1843) eine der besten ist. Daß Kieperts Karte als die letzte und auf der neuesten Kenntnis des Landes beruhende auch in Beziehung auf das physische Bild eine ausgezeichnet gute Karte ist, braucht kaum versichert zu werden. Van der Velde's map of the holy land (Gotha 1858, 8 Bl.) eignet sich der englischen Sprache wegen nicht für unsere Unterrichtsanstalten. Wandkarten zur Vaterlandskunde werden in dem betreffenden Abschnitte besprochen werden.

*) Da diese Karten mehrmals durch die Presse gehen, so ist die früher besprochene Trennung der Elemente ermöglicht und bereits so benützt worden, daß das Gradnetz allein auf dem Wachstuch abgedruckt wird. Auf diese Weise ist eine Vorrichtung im großen zum gelegenheitlichen Zeichnen in der Schule geschaffen, wie es Vogels Netzkarten für Schüler im kleinen sind.

Einen eigenen Zweig bilden die historischen Wandkarten. Es sind deren noch nicht viele, aber fast alle sind empfehlenswerth. Bei dem Bestande so vieler Atlanten des classischen Alterthums in den Händen der Schüler und mit der Nothhülfe neuerer Karten für die mittlere Geschichte scheint man sich einstweilen zufrieden gestellt, und das Bedürfnis nach großen Wandkarten, deren Objecte einen weiten Gesichtskreis boten, weniger lebhaft gefühlt zu haben. Erst im Jahr 1825 erscheint Frieds vergleichende Karte von Alt- und Neugriechenland (Wien bei Artaria), die aber noch den Wandkartencharakter nicht trägt, dann im Jahr 1847 (Weimar, Geog. Instit.) Dr. H. Kieperts Wandkarte von Alt-Griechenland, im Jahr 1850 die von Alt-Italien, im Jahr 1852 die des römischen Reiches und im Jahr 1853 die der alten Welt (alle eben dort) von demselben Verfasser.*) Ueber das Mittelalter besteht Dr. Bretschneiders Wandkarte von Europa zur Reformationszeit (Gotha 1849) und eine größere Arbeit desselben Verfassers, 10 Karten zur Geschichte Europa's vom Mittelalter bis auf die neue Zeit, nach C. v. Spruner (Gotha 1859). Holle's historische Wandkarten (Wolfenbüttel 1852) sind keineswegs Originalarbeiten und wechseln in ihrem Werthe nach den benützten Materialien. Das Unternehmen ist auf einen ganzen Atlas berechnet. Einige Lehrer der Geschichte ziehen es vor, die Karten zu den verschiedenen Perioden durch die Schüler entstehen zu lassen, und versichern, die Erfahrung zu machen, daß nach dieser Weise Ort- und Zeitdaten bei den Schülern besser haften, als beim Gebrauche völlig fertiger Karten.**)

B. Schulatlanten und Schulkarten (mit Ausschluß der historischen und sonstigen von specieller Tendenz). Es bedurfte einer langen Periode, bis sich mit dem Gewichte, welches mehr und mehr die physische Partie der Erdbeschreibung gegen die früher fast alleinherrschende politische erhielt, die Physiognomie der Karten überhaupt und im weiteren Verlaufe auch der Schulkarten änderte, bis sich feste Grundsätze über eine methodische Behandlung der Geographie als Schulgegenstand bildeten, die folgerecht Einfluß auf die kartographische Darstellung nahmen. Wie es bei Revolutionen im wissenschaftlichen Gebiete immer der Fall ist, geschahen auch hier Uebergriffe und man beutete die physische Geographie dermaßen aus, daß die politische wenn nicht vergessen doch vernachläßigt wurde. Nun stellt sich das Gleichgewicht wieder her und jedem der beiden Zweige wird der gebührende Werth zuerkannt. Die gute Folge, welche zurückgeblieben, besteht darin, daß Hauptobjecten (z. B. dem Bodengepräge) eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird, daß die Karte als ebenbürtiges Hülfsmittel parallel zum Texte steht, daß der früher die Schulkarten überwuchernde Reichthum an Orten einer mäßigen und zweckgemäßen Auswahl der Objecte gewichen ist, und daß man nun den Schüler Karten lesen lehrt, während ihm früher das Erwerben dieser Kenntnis auf gut Glück überlassen war.

Von Berlin aus, wo A. v. Humboldt und K. Ritter wirkten, giengen die ersten Lichtblicke zur Reformation des Schulkartenwesens aus. Rühle v. Lilienfterns physische Karten (Weimar 1828?) zeigen schon das Erwachen einer neuen Anschauungsweise, obschon der Autor im Terrain die nichtssagende alte Manier der Bergzeichnung durch eine andre ersetzte, die nicht minder gleichförmig und ausdruckslos war. Der Atlas von Th. Fr. v. Liechtenstern (Berlin 1834—1838) enthält schon mehr physische als Staatenkarten, doch dürften für die untern Schulen die Foliokarten von Delius (Berlin 1841) die ersten gewesen sein, welche die Erkenntnis der natürlichen Landesbeschaffenheit für den Anfänger anzubahnen suchten. In höherem Stile und

*) Ein hübscher Plan vom alten Rom in großem Format ist neuestens erschienen von Herm. Rheinhard in Stuttgart.

**) Ueber Zweck und Einrichtung der Wandkarten, siehe Klödens Urtheil im Brandenburger Schulblatt. 1846.

netterer Arbeit verfolgte diese Richtung der Atlas von R. Groß (Stuttgart 1846), endlich trat im Jahr 1847 v. Sydow mit seinem Atlas hervor (Gotha bei Perthes), dessen praktische Wirksamkeit seither ohne Aenderung seines Grundcharakters durch die hypsometrische Ausführung und die abgesonderte Ausgabe der hydrographischen und orographischen Elemente (1855—1856) wesentlich erhöht worden ist. Im Einklange zu seinen Wandkarten stehend (gewiß ein schätzbarer Vortheil) gewährt er Stoff zu den nützlichsten Uebungen, die in klar geschriebenen Vorworten erläutert werden, und enthält gerade so viel Stoff, als des Verfassers praktische Erfahrung der Mittelstufe zum Verdauen zumuthet. Und nun, wo sich v. Sydow auch entschlossen hat, den Leitfaden dazu zu schreiben, dessen trefflicher erster Theil bereits erschienen ist (Gotha 1862), erhalten Wandkarten, Schulatlas und Text, als von einem Autor ausgehend, einen eigenthümlichen Werth durch ihr harmonisches Zusammenwirken. Möchten allen Lehrern die Worte kund werden, die v. Sydow in der Realschullehrerversammlung in Gotha am 1. Februar 1847 über den Werth und die Verwendung der Karte beim Unterrichte sprach, deren Hauptinhalt darin bestand, der Schüler müße die Karte verstehen lernen und fähig werden, das Verstandene unmittelbar wiederzugeben. Wie v. Sydow für eine höhere Unterrichtsstufe gesorgt, werden wir im nächsten Abschnitte erfahren. Besondere Erwähnung verdienen noch Völters Atlas (Eßlingen 1853) abgesehen von seiner Ueberladung; Roosts Schul-Atlas (Kempten 1854); C. Adamis Atlas (Berlin 1855); der Atlas von Liechtenstern und Lang; (Braunschweig 1855) mit Ausnahme seines hypercarikirten (nicht zu selten falschen) Terrains; Winkelmanns kleiner Atlas (Eßlingen 1855); Otto Delitschs Elementaratlas (Leipzig 1856) in Oelfarbendruck homogen zu dessen Wandkarten (s. d. Abschnitt A.); J. M. Zieglers allgemeiner Atlas (Winterthur 1857, ein Pendant zu dessen hypsometrischem Atlas und reducirt aus desselben Autors vortrefflichem K. Ritter gewidmeten Atlas). Wenn wir nun die Atlanten mit vorherrschendem politischem Charakter ins Auge fassen, der durch die Beigabe einiger physischen und physikalischen Karten nicht wesentlich geändert wird, so treten als die meist verbreiteten der von dem geogr. Institut zu Weimar herausgegebene (von Kiepert revidirte) Schulatlas und der in Just. Perthes geogr. Anstalt erschienene Stieler'sche Schulatlas entgegen, von welchen der letztere (besonders durch die neuen Bearbeitungen von Hermann Berghaus) sich den Bedürfnissen der Schule adäquater zeigt, die lieber weniger fordert, aber desto besseres. Auch ist die geographische Anstalt in Gotha in der Regel schneller als andere Verleger in der Erneuerung ihrer Karten nach der jüngsten Stufe des Wissens, und ist speciellen Bedürfnissen einzelner Staaten durch Separatausgaben und Uebersetzung in andere Sprachen entgegengekommen; ein Beispiel das mehrfach Nachahmung gefunden hat, ohne daß gleiches geboten wurde. Die allgemeine Plünderung des großen physikalischen Atlas von Dr. H. Berghaus hat die Firma J. Perthes veranlaßt, einen Auszug davon im Schulformat (1850) zu veröffentlichen und sechs physikalische Karten auch dem Stieler'schen Atlas beizugeben. Auch dem Kiepertschen Schulatlas ist eine solche Bereicherung zu Theil geworden. Ein neuestes Product, das zum dritten Theile neu und gut bearbeitete Blätter enthält, im übrigen auf Nachahmung oder Copirung guter Originalien beruht, ist der Schulatlas von Kozenn (Wien und Ollmütz 1862), der durch den zugezogenen Plagiatsconflict in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, als es wahrscheinlich sonst geschehen wäre. Aus älterer Zeit hat sich noch auf dem Repertoir erhalten: Frieds Atlas (Wien 1834), der aber in seiner Tendenz die Schule beinahe schon aus dem Auge verliert. Voigts Schulatlas (Berlin 1854) ist, ungeachtet seiner guten Eigenschaften, nur deshalb oben nicht genannt worden, weil er im Terrain eine Abstraction zeigt, die der jugendlichen Auffassung nicht zusagt. Eine besondere Erwähnung wird seiner Zeit der hypsometrische Atlas der österr. Kronländer von V. Streffleur (Wien) verdienen, dessen Vollendung in Aussicht

steht *). Die Zahl der Schulatlanten, die nur mehr oder weniger gute oder schlechte Reductionen anderer Karten enthalten und mehr Fabrikarbeiten als geistige Productionen sind, ist sehr groß; zuweilen verdeckt ein Grad äußerer Eleganz den inhaltsmagern Kern, aber manchmal widert das Schlechte in schroffer Nacktheit an. Es würde jedoch ungerecht sein, einiger von der Heerstraße abweichender Atlanten nicht zu gedenken, deren Nennung bis hieher aufgespart wurde, weil sie sich durch die Verbindung mit nicht kartographischen Elementen zu einer eigenen Abart gestalten. Man kann ihnen den Collectivnamen illustrirte Atlanten geben. Zu dieser Classe gehören: C. Vogels Atlas mit Randzeichnungen (Leipzig 1837, 1855, 1862), dessen ziemlich mittelmäßige Karten vergeblich durch Delitsch neuerlich in brauchbare Schichtenkarten zu verwandeln versucht wurden; Schade's (mit Leeder und Leutemann) in der Herausgabe begriffener illustrirter Atlas (Leipzig 1859), bei dem die Karten den ausgezeichneten Randbildern an innerer Güte nachstehen; endlich Neuschle's illustrirte Geographie mit in den Text eingedruckten Holzschnittkarten und Xylographien, ein Band in klein Folio, der Form nach dem Systeme of Geography for the use of schools by Sydney E. Morse (New-York 1844) nachgebildet, aber dem Originale an Harmonie des Ganzen nicht gleich kommend. Man hat Unrecht gethan, die Illustrationen ganz zu verdammen, sie enthalten sehr viel nützlichen Anschauungs-Lehrstoff, den Text und Karte nicht gewähren können, nur dürfen sie nicht zur Hauptsache werden und Text und Karte ins Schlepptau nehmen.

Jene Ausartungen von geographischen Lehrmitteln, welche bis zur Spielerei herabsinken, mögen hier übergangen werden, wenn auch der Grundgedanke in einer Hinsicht zu billigen wäre. Unter diese Rubrik gehören z. B. die zerschnittenen Karten, durch deren Zusammensetzung der kleine Knabe schon Lage und Form der Länder sich einprägen soll. Eine Reihe solcher Karten hat James Wyld in London veröffentlicht, wo die auf Holz aufgezogenen Karten nach den Grenzen zerschnitten sind. Es giebt jedoch solche Spielwerke mit willkührlicher Zerschneidung, die gar keine Beachtung verdienen.

C. Hülfsmittel zum Landkartenzeichnen. Das Landkartenzeichnen ist schon lange als ein vorzügliches Beförderungsmittel der Kartenmemorirung gepriesen und empfohlen worden, ja es haben sogar Männer von Geist und Erfahrung, z. B. Agren, Holl u. a. ihr Lehrsystem auf das Kartenzeichnen gegründet; fast in allen Instructionen für Lehrer der Erdbeschreibung fordert ein Paragraph diese Uebung; es bestehen Hülfsmittel aller Art und doch liegt diese Angelegenheit oft noch im Argen in den Schulen. Indem bezüglich der Grundsätze auf den Artikel „Geographie" verwiesen wird, mag hier die Aufzählung jener Arten von Hülfsmitteln folgen, welche zu Schul- und Hausübungen im Laufe der Zeit in Gebrauch gekommen sind. Hat man dabei den Stufengang im Auge, und schließt man das bloße Eintragen besonderer Daten in fertige Karten aus, so lassen sich folgende Classen aufstellen:

a) Karten mit theilweise ausgeführten Elementen, wo der Schüler nur das Fehlende zu ergänzen hat. Von dieser Art sind: J. M. Zieglers geogr. Kartennetze mit ausgeführtem Gebirge (Winterthur 1857) und mit stellenweisen Andeutungen der Flußläufe; v. Sydows orographischer Atlas (Gotha 1856), dessen hydrographischer Atlas (Gotha 1855); die Flußnetzkarten von Ravenstein (Frankfurt 1836); Plotho (Berlin 1844) u. dgl. m. Es ist nicht gleichgültig, welche Aufgabe zuerst in Anwendung kommen soll, und im allgemeinen anzunehmen, daß die Einzeichnung der Unebenheiten, sei es mit Schraffen, dem Wischer oder Tuschpinsel, als die schwierigste,

*) Es ist leicht möglich, daß es noch mehrere brauchbare Atlanten geben mag, deren Erwähnung hier andern gegenüber am Platze gewesen wäre, jedoch glaubte der Verfasser des Artikels beim Mangel autoptischer Kenntnis der Anführungen von Namen oder Titeln sich enthalten zu müßen.

zuletzt gegeben werde, und daß es bei Anfängern genüge, wenn sie Richtung oder Ausdehnung der Gebirge zuerst nur mit Linien angeben. Eine besondere Rücksicht verdient der Stoff, auf den diese Uebungskarten gedruckt werden, insofern es als ein Vortheil anzusehen ist, wenn das Exemplar zu wiederholter Einzeichnung tauglich ist, indem sich dieselben mit Gummielasticum oder dem Schwamm ohne Schaden wieder entfernen lassen. In dieser Beziehung sind die Netze und Flußkarten von Fr. Schöninger (Wien, Landstraße, Augustinerhaus) zu empfehlen, welche auf Oekonomiepapier (siehe Inductionsglobus) gedruckt, oftmals gebraucht werden können. Man denke nur an ungeschickte Hände, die sehr häufig Fehler machen! Zu Einzeichnungen in der Schule eignen sich Schauenburgs Flußkarten von Europa und Mitteleuropa (Berlin 1855) mit blauem Wasser auf schwarzem Wachspapier vortrefflich, ebenso die Schichtenkarten von O. Delitsch (siehe Wandkarten). — Beinahe alle diese genannten Behelfe enthalten in einem Vorworte oder einer Beigabe eine Anleitung zum Gebrauche, insbesondere haben die Andeutungen v. Sydows als Resultat vieljähriger eigener Erfahrung einen praktischen Werth. Was hier am Schlusse über die Ausführung angeführt wurde, gilt großentheils auch für die nächste Classe, die

b) Grad-Netzkarten, welche außer den Meridianen und Parallelen sehr wenige oder gar keine Anhaltspuncte für den Zeichner gewähren, von dem man bereits ein wohlgeübtes Augenmaß voraussetzt. Es ist dabei Acht zu haben, daß die Netze, um jede gar zu bequeme Nachbildung zu verhindern (transparentes Nachzeichnen u. s. f.), einen von den Originalien verschiedenen Maßstab haben sollen. Solche Netzsammlungen giebt es sehr viele; sie sind alle brauchbar, wenn in der Projection kein zu grober Fehler begangen wurde, und ihre Verwendung ist sogar bindend angezeigt, wenn der eigene Entwurf mit zu großem Zeitaufwande verbunden wäre und mechanische Beihülfe von Instrumenten erfordern würde, z. B. bei Horizontalprojectionen der Erdkugel. Ein systematischer Netzatlas besteht kaum noch. Er würde enthalten müßen: die verschiedenen Projectionen der Erdkugel, dann Netze für eine beschränkte Folge von Maßstäben, von der Aequatorgegend bis zum Pole. Man findet oft auf den Netzen nicht blos die Breiten, sondern auch die Meridiangrade ausgeschrieben, was doch stört wenn das Netz für ein anderes Land in gleicher Breitenlage gebraucht werden sollte. Unter diesen Netzatlanten und Karten finden wir wieder Arbeiten v. Sydows (Gotha), Vogels (Leipzig 1853. 2. Aufl.) auf schwarzem Wachspapier, und F. Schöningers (Wien) auf blaßgelb impastirtem Papiere und auf beiden Seiten bedruckt.

c) Anweisungen zum Entwerfen der Netze und zur Bergzeichnung. Gereifteren Schülern, die schon mit Zirkel und Lineal gut umzugehen wissen, kann der Netzentwurf unter Anleitung des Lehrers anstandlos zugemuthet und damit der letzte Act des Landkartenzeichnens vollendet werden, wenn anders die Tendenz des Unterrichtes einen so weiten Schritt bedingt. Vom Lehrer ist diese Kenntnis jedenfalls zu fordern, und es ist daher gewiß nicht unangemessen, wenn in der Schulbibliothek irgend eine passende Anleitung dazu vorhanden ist. Ausführliche Belehrung findet man im 4. Theile von T. Mayers praktischer Geometrie (Erlangen 1794. 1828); eine populär gehaltene Darstellung hat Frank (Laibach 1839) geliefert; auch der Schreiber dieses Artikels hat im Anhange zu seiner mathematischen Geographie (Wien 1857) versucht, über die gewöhnlichen Projectionen das Nöthigste beizubringen. Wenn in der Ueberschrift auch Anweisungen zur Bergzeichnung genannt sind, so ist damit nicht gemeint, sie so zur Uebung zu bringen, wie es das Zeichnen topographischer Karten erheischt; das ist die Aufgabe für Schüler von Specialschulen, technischen oder militärischen Anstalten, aber das Gesetz, oder mit einem Worte, die Bedeutung der Bergzeichnung ist daraus zu entnehmen, und es muß dem Schüler klar werden, wie bei voller Geltung der conventionellen Zeichnungsmethode die Schraffen im Verhältnisse zur Neigung der Abhänge stehen. v. Sydow (und schon mehr als ein Autor vor ihm) hat deshalb in seinem Atlas und in seinem Leitfaden das Gesetz der Schraffen

oder der Töne erläutert, und es muß des Lehrers Trachten dahin gehen, zu bewirken, daß der Schüler ein annäherndes Profil nach einer auf der Karte gezogenen Linie zu zeichnen versteht. Der Lehrer mag allerdings sein Wissen und Können höher treiben, und deshalb wird es nie schaden, wenn in der Bibliothek einer Mittelschule etwa Bachs Theorie der Bergzeichnung (Stuttgart 1853) zu finden ist, oder, um keinen Zweig der Verfertigung von Schulhülfsmitteln zu übergehen, Netto's Lehrbuch der Geostereoplastik (Berlin 1826).

D. Atlanten und Karten für eine höhere Unterrichtsstufe (mit Ausschluß jener mit besonderer Richtung). Wenn auch der Umfang dieses Werkes den Universitätsunterricht ausschließt, so ist doch die Bildung der Lehrer im Programme desselben begriffen, und in dieser Hinsicht scheint es am Platze zu sein, wenn hier einige kartographische Mittel zur Ausbildung im erdkundlichen Fache genannt werden, von welchen einige, je nach Bedürfnis mehrere, in den Bibliotheken der Präparandenanstalten und Seminare sich vorfinden sollten, da die Candidaten eines höheren Studiums selten die Mittel besitzen werden, sich dieselben selbst anzuschaffen. Die Beschränkung auf Atlanten scheint mit Rücksicht auf den Raum geboten, da die Anführung einzelner guter Karten viel zu weitläufig sein würde. Geht man vom historischen Gesichtspuncte aus, so beginnt mit der Errichtung des geographischen Instituts zu Weimar 1804 unter Bertuchs Leitung die erste großartige Regung in Deutschland seit dem großen Schrämbl'schen Atlas (Wien 1786 — 94) durch die Herstellung eines Atlasses von etwa 70 Blättern im Imperialformat, der im Jahr 1845 durch Dr. H. Kiepert einer sehr nöthigen Revision und fast völligen Erneuerung unterzogen wurde, die nun seit dem Eintritte der beiden Graef in noch energischeren Angriff genommen worden ist. Die Karten erfüllen (nun auch im Terrain) alle billigen Anforderungen und das große Format gestattet eine seltene Reichhaltigkeit. Auf den neuesten Blättern (darunter die österr. Kronländer, die Schweiz ꝛc.) wird das Terrain mit besonderen Platten eingedruckt, wodurch die Herstellung rein orographischer Karten ermöglicht ist, die der Schule in mehrfacher Beziehung nützlich werden können und für das Selbststudium von hoher Bedeutung sind.

Im Jahr 1817 trat bei Just. Perthes in Gotha bescheiden der Stielersche Handatlas auf, der seinen Namen beibehalten hat, ungeachtet fast keines der jetzigen Blätter noch von Stieler herrührt; allein die vom ursprünglichen Autor aufgestellten Grundsätze werden noch unverbrüchlich befolgt und sind Ursache eines gerechten und zweifellosen Vertrauens geworden. Diese Principien beziehen sich auf die Anlage sowohl als auf Instandhaltung und gewissenhafte Darstellung der Quellen und Bearbeitung in Begleitworten. Jährlich werden durch neue Bearbeitungen ältere ungenügende Blätter ersetzt, mindere Correcturen sogleich auf allen Platten nachgetragen ꝛc. Ausgezeichnete Kräfte, wie Dr. Aug. Petermann, Herm. Berghaus u. a. wirken thätigst mit, und eine der ausgezeichnetsten Karten- und Büchersammlungen liefert das Material. Wer alle seit 1817 erschienenen Blätter des Stielerschen Atlasses besitzt, hat eine Geschichte des geographischen Wissens in Kartenbildern. — Der im Jahr 1833 in Berlin erschienene Atlas von Grimm zeichnete sich seiner Zeit durch eine ungewöhnlich bessere Charakteristik der Gebirge aus und verscholl nach dem Tode des Autors durch natürliches Veralten. — Im Jahr 1842 erschien zu Gotha v. Sydows methodischer Handatlas (2. Aufl. 1847 nebst Supplementen), ein Werk, das sich vollkommen dem Schulatlas desselben Verfassers anschließt, von seiner Fähigkeit, den Stoff instructiv zu machen, Zeugnis gibt und nun einer Erneuerung unterzogen wird (mit Beihülfe des Lt. Friedrichsen), deren Resultate so trefflich sind, daß der Wunsch einer Beschleunigung derselben sehr zu entschuldigen ist. — In jetziger Häutung und durch Betheiligung tüchtiger Männer (z. B. J. M. Ziegler u. a.) kann auch aus dem unter dem Titel Steins Atlas (Leipzig bei Hinrichs) bekannten Kartencyklus eine gute und

brauchbare Sammlung entstehen. — Im Jahr 1846 trat in Berlin (seit 1851 in Zürich) mit einem Karl Ritter gewidmeten Atlas J. M. Ziegler auf, ein Mann, der damit allein seine Befähigung zu solchen Arbeiten kund gegeben haben würde, wenn ihm nicht sein Vaterland (die Schweiz) noch viel mehr zu verdanken hätte. Zieglers größerer Atlas ist ein Werk voll Kenntnis, Umsicht und Harmonie, namentlich ist er Meister im Wiedergeben des Bodengepräges. Mit dem geringsten Aufwande an Strichen verstehen sehr wenige, so wie er, den Charakter der Erhabenheiten treu und verständlich hinzuzeichnen. Ein schönes Resultat seiner Studien ist der in farbigen Schichten ausgeführte hypsometrische Atlas (Winterthur 1856). — Bauerkellers ausgezeichnete Prägeanstalt in Darmstadt liefert seit 1846 den in Farbendruck ausgeführten, nun (durch Ewald) vollendeten Atlas, der zwar im innern Werthe nicht allseitig den besten analogen Erzeugnissen gleichkommt, aber durch die innere und äußere Harmonie des Grundplans und der Ausführung sich eben so vortheilhaft auszeichnet, wie der im Jahr 1848 (bis 52) erschienene Atlas von Sohr (Glogau) durch das Gegentheil. Dennoch ragt der letztere unter den wohlfeilsten Atlanten durch Güte einzelner gelungener Reductionen hervor und ist in mancher Hinsicht vollständiger als andere seinesgleichen. Indem fabrikmäßige Atlanten von größerem Umfang besser übergangen werden, eben so Kartensammlungen zum höheren Studium (z. B. Ritters, O. Etzels, Zimmermanns ꝛc. Karten zur großen K. Ritterschen Erdkunde) erübrigt nur noch die Erwähnung des vom Jahr 1855—61 bei Reimer in Berlin erschienenen trefflichen Atlasses von H. Kiepert, welchen K. Ritter mit Recht den gelehrtesten der Kartographen nannte. Eine würdige Ausführung erhöht seinen innern Werth, namentlich verdienen die Karten der Erdtheile außer Europa besondere Beachtung.

E. Atlanten und Karten von bestimmter Tendenz. Unter diese Rubrik mögen alle Karten und Kartensammlungen verwiesen werden, welche speciell zum Vortrage der physikalischen Geographie, der geologischen Länderbeschaffenheit, der Ethnographie, der Geschichte, der Industrie u. s. w. dienen, und nicht schon in den vorhergehenden Abschnitten enthalten sind. Die Bedürfnisse der Schule und Schüler sind hier nur beim Fache der Geschichte größer, besonders jener des Alterthums, im übrigen ist für sie der Besitz von Karten zu bestimmten Nebenzwecken nur relativ wichtig, wenn auch sonst nützlich. Wo die Lehrer ihre Schüler dahin gebracht haben, Kartenskizzen zu entwerfen, oder fertige Skizzen zu bestimmten Aufgaben zu verwenden, lassen sich zu großem Frommen des Unterrichts einfache Darstellungen (als Hausaufgaben) erzielen, welche ein nachhaltiges Memoriren der durch Selbstthätigkeit angebrachten Daten und eine Uebersicht erzeugen, wie sie die Benützung einer fertigen Karte nie wird gewähren können.

Das Originalwerk für physikalische Daten auf zahlreichen Karten und für eingeschaltete besondere physikalische Karten war Hm. Berghaus physikalischer Atlas (Gotha 1837—45), der wie ein Freigut allseitig so benützt wurde, als gäbe es kein geistiges Eigenthum; er enthält auch geologische und ethnographische Karten. Für Schulen besteht ein Auszug (Gotha 1850). Eine theilweise Nachahmung desselben, beschränkt in der Zahl der Karten, aber reicher in der Darstellung der kosmischen Verhältnisse, ist Bromme's Atlas zum Kosmos (Stuttgart 1851). Sehr brauchbar sind auch die physikalischen Foliokarten von Graef (Weimar geogr. Inst.). Als Unicum und Warnungstafel werden Hellmuths Planigloben (Magdeburg 1846) angeführt, wo mit voraussichtlichem Fiasko der Versuch gemacht wurde, die Resultate des halben Berghaus'schen Atlas zusammenzudrängen. Das Erkennen der einzelnen Angaben ist durch die verworrene Masse von Linien und Zeichen aller Arten fast unmöglich. Zu den physikalischen und physischen Karten können unter andern noch gezählt werden: Bachs geognostische Uebersichtskarte von Deutschland (Gotha 1855) in 9 Bl. und in 1 Bl. (Stuttgart 1859). Fontterles geognostische Karten der deutschen Bundesländer Oesterreichs (Gotha, noch nicht vollständig). Rudolphs

Atlas der Pflanzengeographie (Berlin 1852). Fluß- und Gebirgskarten von Deutschland von Hm. Berghaus und von Sydow (Gotha, 1 Bl.), besser als die Wandkarte von Winkelmann (Eßlingen 1851). Schauenburgs Flußkarten von Europa und Deutschland auf Wachspapier (Berlin 1855 mit Erläuterungen), zwei Wandkarten, welche zum Einzeichnen mit Kreide, daher als Prüfungsmittel, sehr gut zu verwenden sind.

Unter den ethnographischen Karten sind für Schulen nützlich: Bernhardi, Sprachkarte von Deutschland (Kassel 1849); H. Kiepert, Nationalitätskarte von Deutschland (Weimar 1848); Czörnigs Sprachenkarte der österr. Monarchie und die Reduction derselben (herausgegeben vom k. k. statistischen Bureau in Wien) und die betreffende Abtheilung aus Berghaus physikalischem Atlas. Einen Industrieatlas nach Handelsartikeln hat Stolle in Berlin (1853) begonnen. Dr. Aug. Petermann hat in London treffliche und als Muster dienende Karten über die Bevölkerung und Industrie Großbrittaniens veröffentlicht, J. M. Ziegler eine sehr klare Industriekarte der Schweiz. Das Reich des Nützlichen für die Schule und namentlich für die Schulbibliothek, wovon hier nur beispielsweise einige Attribute genannt wurden, ist so groß, daß noch gar viele derlei Erzeugnisse in seinen Bereich fallen, die man aber nur berücksichtigen wird, wenn man das Nothwendige schon hat.

An zahlreichen Atlanten und Karten für die Zeit der Griechen und Römer war schon früher kein Mangel, doch waren die guten und kritischen Arbeiten selten, und der Troß war Fabrikwaare. D'Anville's zwölf Karten zur alten Geschichte (Nürnberg 1785, auf Schulkarten reducirt 1798) ragen aus alter Zeit herüber; in neuester Zeit haben sich Menke's Orbis antiquus (Gotha 1851, 3. Ausg. 1860, auch ins Englische übertragen) in höherem Grade noch Kieperts Atlas der alten Welt (Weimar 1854, 10. Aufl. und in sehr eleganter Form Berlin 1859 bei Reimer) verdienten Ruf erworben. Des gelehrten Forschers Reichards Orbis terrarum antiquus (Nürnberg 1851—53, Ed. V.) ist nicht für Schulzwecke bearbeitet. Unter den für die mittlere und neuere Weltgeschichte berechneten Atlanten brach sich jener von Kruse (von 1817, letzte Aufl. Leipzig 1843) einer der ersten Bahn. Er besteht aus ein und derselben Karte von Europa nach jedem Jahrhunderte, mit Tabellen begleitet, eine Idee, welche vielleicht mehr Karten erforderlich macht, als eine Behandlung nach andern Hauptperioden, aber zur Memorirung des chronologischen Fadens eine innigere Relation in sich trägt. In der Bibliothek einer Mittelschule sollte dieser Atlas so wenig fehlen als der große historische Handatlas von C. von Spruner (Gotha 1846—53, 3 Abtheilungen), aus welchem die geographische Anstalt in Gotha Auszüge für Schulen bearbeiten ließ, als: einen in 22 Bl. für die allgemeine Geschichte, einen in 12 Bl. für die Geschichte Deutschlands, einen historisch-geographischen Atlas für Oesterreich. Außer diesen können hier noch genannt werden: Kärchers Atlas (Karlsruhe 1830); Th. König's Geschichtsatlas (Wolfenbüttel 1857, 5. Aufl.); Kutscheits Orbis terrarum (Berlin 1851), dann dessen historischer Atlas (Freiburg 1856), Pütz's historisch-geographischer Atlas (Regensburg 1856); R. von Wedell, historisch-geographischer Handatlas in 36 Karten mit Text (Berlin 1849); Freiholds Atlas (Berlin 1850), in dem der Stoff auf 3 Imp.-Folio-Karten zusammengedrängt erscheint (nebst Register); Schaarschmidts kleiner Atlas (Meißen 1846, 52) in Octav, und als Specialwerk Wiltsch's kirchenhistorischer Atlas bis zum 16. Jahrhundert (Gotha 1843).

F. Karten zur Heimatkunde und Vaterlandskunde.

Die synthetische Methode, welche vom Bekannten zum Unbekannten schreitet, insbesondere bei der Lehre über Bedeutung, Ausführung und Gebrauch der Karten, geht von der Heimatkunde aus und erhebt sich successive über stets ausgedehntere Erdräume. Von Sydow hat in seinem jüngst erschienenen I. Bande seines geographischen Leitfadens (Gotha 1862) diesen Weg zum richtigen Landkartenlesen so strenge befolgt, daß seine Art und Weise der Vermittlung der Begriffe zum Muster dienen kann. Am

Plane des Schulzimmers wird zuerst der verjüngte Maßstab und die verticale Ansicht gelehrt, an den Plänen der Umgebung des Schulgebäudes, des Schulortes, endlich eines Stück Landes in fortschreitend kleinerem Maße, die Folgen der wachsenden Verkleinerung des Maßes, die sich vermehrende Unausdrückbarkeit der Gegenstände, und die nothwendige Setzung von Zeichen für die Sache. Ist aber die Karte auf solche Art von der Jugend wohlbegriffen und ihre Zeichensprache eingeprägt worden, so wird der Anfänger befähigt sein (vielleicht schon ohne mühsame Leitung) von der Karte der Heimat und des engeren Vaterlandes einen ersprießlichen Gebrauch zu machen, indem er angehalten wird, von derselben alles abzulesen, worüber sie auf irgend eine Frage die Antwort enthält. Ist dieses Ziel einmal bei einer Karte erreicht, so unterliegt es keinem Anstande, daß die Schüler die gesammte topische Geographie in der Schule selbst machen und ihr Lehrbuch nur zur häuslichen Repetition brauchen. Allgemeine Beispiele sind hier von viel geringerer Wirkung als örtliche. Deshalb wird (oder sollte) jeder Lehrer trachten, für diese Partie seines Unterrichtes sich das Material selbst zu schaffen, was (vielleicht mit Ausnahme des Schulhausplanes) in Culturländern, wo es Katastralpläne und Landesaufnahmen giebt, nicht mit übergroßen Schwierigkeiten verknüpft sein wird. Der Katastralplan liefert den Schulort, die publicirte topographische Landeskarte die heimatliche Umgebung (den Heimatsbezirk), die je nach Umständen zu vergrößern sein wird. Endlich vermittelt eine passende Wandkarte des Vaterlandes die letzte Stufe kartographischer Elementarkenntnis.

Wandkarten zur Vaterlandskunde sollte es daher so viele geben, als es Staaten, Provinzen, Kronländer giebt, sie sind jedoch keineswegs reichlich vorhanden und oft, wenn sie auch sporadisch bestehen, nicht selten verfehlt in der Anlage und unzweckmäßig ausgeführt. So z. B. finden wir auch in diesem Zweige Holle, dessen Wandkarten bezüglich des Terrains desto weniger zufriedenstellen, je größer der Maßstab wird, je weniger die Undulation des Bodens einen großartigen Charakter entwickelt (z. B. im Innern Böhmens) und je unvollkommener die Materialien sind, nach denen der Zeichner arbeitete. Eine Aufzählung oder gar Kritik aller Wandkarten, die für kleinere Länder oder größere Provinzen bestehen, würde viel zu weit führen; es möge genügen, wenn eine Karte erwähnt wird, welche in Anlage und Ausführung ein Muster ist, und allen zeichnenden Geographen für ähnliche Arbeiten als Ideal vorschweben sollte, das sie zu erreichen oder zu übertreffen hätten. Es ist die Wandkarte der Schweiz von J. M. Ziegler (Winterthur 1859?, 8 Blätter). Sie erfüllt alle Anforderungen, die man an eine Wandkarte überhaupt und an eine Wandkarte der Schweiz insbesondere stellen kann, indem sie in Beziehung auf Sichtbarkeit, Deutlichkeit, topographisches Detail, Straßen- und Flußnetz, insbesondere aber durch die treue, verständliche und plastisch wirkende Gebirgszeichnung sich auszeichnet. In Uebereinstimmung mit ihr stehen Cantonskarten zum Schul- und Handgebrauch (einstweilen Zürich), die sich zu ihr wie Heimatskarten verhalten und ein sehr klares Bild des Bodencharakters gewähren. — Noch viele Länder entbehren überhaupt einer passenden Schulwandkarte, so z. B. ist unter den österreichischen Kronländern nur Siebenbürgen durch Obert mit einer dem Schulzweck zusagenden Karte (Gotha 1861) bedacht worden, in allen übrigen haben selbst Aufforderungen und Commissionen kein Resultat erzielt. Zieglers Wandkarte der Schweiz ist aber nicht bloß als Vaterlandskarte anzusehen; bei der Wichtigkeit, die dieses Gebirgsland als Culminationsregion der Alpen in sich trägt, wird sie in jeder Schule, wo Erdbeschreibung auf einer höheren Stufe vorgetragen wird, die trefflichsten Dienste leisten können.

G. Reliefkarten.

Bereits im Eingange ist bei Gelegenheit der Erwähnung des Wechsels der Grundsätze bei der Zeichnung der Unebenheiten der Erdoberfläche das Nöthige über den Nutzen der Reliefs vorgebracht worden, über ihre Verständlichkeit und über den Misbrauch und die Schädlichkeit derselben durch Substituirung von Zeichen für die Sache, wenn bei

kleinem Maße starke Ueberhöhung eintreten muß. Die Gefahr für den Schulgebrauch liegt in der falschen Auffassung, insofern der Anfänger das plastische Bild für ein Naturbild nimmt und sich infolge davon über Steilheit, Höhe u. s. w. falsche Begriffe bildet, die lange haften bleiben. Faßt man die Reliefs von dem Standpuncte auf, daß sie Naturformen darstellen und die Charakterverschiedenheit der Gebirge je nach dem Material des Aufbaues im Bilde erkennbar zeigen sollen, so gelangt man zu dem Schlusse, daß Reliefkarten kleinen Maßes dazu ganz untauglich sind, und höchstens das relative Verhältnis der Höhe andeuten können, daß aber ausgewählte Gebirgsstücke im großen Maße (z. B. 1/50000) diesen Zweck ganz gut erfüllen und auch als Erklärung der Bergzeichnung dienen können, wenn eine begleitende Flachkarte mit derselben versehen ist. Nach diesen Grundsätzen würden Bauerkellers Reliefkarten (Darmstadt seit 1845?) für die Schule verworfen werden müßen, abgesehen von ihrer Kostspieligkeit, mit alleiniger Ausnahme jener, wo ein kleineres Land, z. B. die Schweiz, eine Annäherung an die Natur und geringe Ueberhöhung erlaubt. Besser aber ist jedenfalls das volle Naturbild, das nur im großen Maße möglichst erreichbar wird. Eine Ausnahme dürfte für H. W. Altmüllers Sinai und Golgatha (Cassel 1860, einem Relief der sinaischen Halbinsel und von Palästina) gestattet sein, obschon eine gut gezeichnete Wandkarte (z. B. die Kiepertsche) ziemlich dieselbe Wirkung machen wird. Eine Separatausgabe enthält bloß das heilige Land und den Libanon. Zu den instructiven Reliefs gehören Dickerts plastische Darstellungen des Vesuv, des Aetna, der Insel Teneriffa mit dem Pic de Teyde, drei Beispiele vulkanischer Formen, welchen man nur mehr Präcision wünschen möchte. Ueber das österreichische Salzkammergut hat Pauliny in Wien ein Relief geliefert, dem jedoch die Autopsie fehlte, die bei Verfertigung des Originals unerläßlich ist, weil auch die besten Karten nicht hinreichen, ein richtiges Naturbild daraus abzunehmen. Das österreichische Unterrichtsministerium ließ für die Schulen 4 Reliefs in 1/72000 anfertigen, welche die Umgebung des Orteles, der Lomnitzerspitze, der Schneekoppe, und von Adelsberg (Karst) umfassen, und zu sehr billigem Preise (Leipzig bei Fleischer) nebst Begleitkarten und Erklärung zu haben sind. Es giebt einzelne mehr oder weniger gute Reliefs, z. B. des Montblanc von Sellier, des Monte-Rosa und der Zugspitze von A. Schlagintweit, aber keine so umfangreichen als jene von Frz. Keil in Salzburg, welche, wenn alle 21 Sectionen vollendet sind, ein Gebiet der Alpen von der Gail bis zur Salzburger Ebene umschließen werden. Vollendet sind die Sectionen Kreuzkofel (Dolomit-Gruppe), Schober, Groß-Glockner, dann Berchtesgaden (2. S.) im Verhältnis von 1/48000 der Natur; Höhen- und Längen-Maßstab sind gleich, ein hoher Grad von Naturtreue, ein ansprechendes Colorit, eine gewissenhafte Genauigkeit zeichnen sie aus. Schade wenn ihr Preis verhindern sollte, daß sich die Schulen daran zahlreich betheiligen; denn da jede Section, 8 □M. groß, aus freier Hand colorirt werden muß, können sie nicht absolut wohlfeil sein, relativ sind sie es. Wie willkommen müßten sie jenen Schulen sein, die, in großen Flachländern gelegen, in weitester Umgebung auf kein Beispiel einer namhaften Erhebung hinweisen können, um den Schülern einen Begriff vom Gebirgslande beizubringen! Wie deutlich müßen die Begriffe von einem Hochgebirgsstock, von den Gipfelgestalten, den Thalformen, kurz der Undulation des Bodens werden, wenn ein solches plastisches Nachbild vorliegt, das mit einem Blicke mehr lehrt, als ein Bogen Text es vermöchte!

Hiemit möge der Kreis der kartographischen Lehrmittel geschlossen und die Ueberzeugung gewonnen sein, wie sehr derselbe zum Nutzen der Jugend seit einem halben Jahrhundert erweitert worden, wie vielseitig das Erlernen erleichtert und unterstützt und dadurch ein Lehrer in den Stand gesetzt ist, bei zweckgemäßer Methode und solchen Mitteln die erfreulichsten Resultate bei seinen Schülern zu erzielen.*) **A. Steinhauser.**

*) Nach der Ansicht der Red. ist beim Unterricht in der Geographie die rechte Benützung der Karte das A und das O; denn wenn der Schüler einmal ihre Sprache versteht, so ist sie anschaulicher und verständlicher, als die Lautsprache. Gute Karten, wie sie den Fortschritten unserer

Landschule. Während in Schriften über das Schulwesen aus früherer Zeit der Landschule hin und wieder ein besonderer Abschnitt gewidmet ist, ist dies in neuerer Zeit seltener der Fall, indem zwischen der ländlichen und städtischen Volksschule kaum noch ein Unterschied gemacht wird. Der Unterschied beruht auch in der Hauptsache

Zeit entsprechen, sind daher noch wichtiger, als gute geographische Lehrbücher, und die Hauptaufgabe des Lehrers ist nur die, den Schüler anzuleiten, daß er die Karte selbständig verstehen, die geographischen Lehren aus derselben ablesen, und aus dem, was sie giebt, die nothwendigen Folgerungen ziehen und aussprechen lernt. Ist dieses erreicht, so hat der Schüler damit eine formale Bildung, welche mehr werth ist, als gedächtnismäßig aufgefaßte positive Kenntnisse, weil sie ihm den Schlüssel zur selbstthätigen Erwerbung der letzteren in die Hand giebt. Wichtig ist auch noch die Forderung der Schule, daß sämmtliche Schüler einer Classe die gleichen Karten (von mäßiger Größe) besitzen, weil die Ungleichheit hierin für den Unterricht weit störender ist, als wenn bei der Erklärung eines Schriftstellers nicht alle Schüler die gleiche Ausgabe haben. — Bei der großen Bedeutung des Gegenstandes wird es gerechtfertigt sein, wenn wir aus dem oben (S. 142) angeführten und als Manuscript gedruckten Vortrag von Sydows bei der Gothaer Reallehrerversammlung von 1847 im Folgenden einen gedrängten Auszug geben. Seit einer Reihe von Jahren, sagt dort v. S., habe er alljährlich über 300 junge Leute zu prüfen und dabei volle Gelegenheit, die Resultate der verschiedensten Unterrichtsweisen kennen zu lernen; aber so sehr er geneigt sei, sich in den Forderungen auf ein nothwendiges Minimum herabstimmen zu lassen, so werde doch auch diesem Minimum selten entsprochen, und zwar weil die Geographie meistentheils noch aus dem Buch gelernt werde, mit Hintansetzung der Karte. Die Zeichensprache des Kartenbildes bleibe manchem Schüler, nachdem er viele Jahre lang einen Atlas in der Hand, eine Wandkarte vor Augen gehabt, eine unentzifferte Hieroglyphenschrift. Dem müße schon bei der Heimatskunde, welche jedenfalls die erste geographische Lehrstufe bilde, gesteuert werden. „Schauet die Heimat mit den Kindern an, lehrt das Kind sich in der Heimat orientiren, versinnlicht das Aufgefaßte, das Gesehene und Begriffene durch Modell und Kartenbild, und das Verständnis der Karte ist mit Leichtigkeit schon im zarten Kindesalter zu bewerkstelligen." Was dann weiter den Gebrauch der Wandkarte betrifft, so muß der Lehrer sich von den Schülern die Karte vorlesen und erklären lassen (denn das Uebersetzen der Zeichen in Worte gieng ja voraus), er muß methodisch fragen, damit richtig abgelesen und definirt werde, er muß etwaige Misverständnisse zu gründlichen Berichtigungen falscher Auffassungen benutzen, und muß die Belehrungen einstreuen, welche das Bild nicht unmittelbar ausdrücken kann — aber natürlich stets in enger Verknüpfung mit demselben. Der Schüler soll von einer Wandkarte nicht Namen ablesen — sie soll keine Namen haben, wenigstens keine für ihn lesbaren —, vielmehr Begriffe entwickeln, die Eigenthümlichkeiten erkennen und den Kreis seiner Anschauungen durch allmähliche Entfaltung der geistigen Kräfte erweitern lernen. Namen und Zahlen sind auf ein Minimum zu beschränken und auch zu ihrer Aneignung muß der Schüler selbstthätig sein durch den richtigen Gebrauch der Handkarte und nicht durch das Lesen im Buch. Bei der Selbsterzeugung der Handkarten werden oft große Fehler gemacht und die armen Schüler zu Copirmaschinen herabgewürdigt (vrgl. d. Art. Geographie S. 714). Die zeichnende Methode verdient nur dann den Namen einer Methode, „wenn unter Augen und Anleitung des Lehrers der Schüler ein Landesbild allmählich zusammensetzt, wenn jeder Strich, den er zeichnet, ein verbildlichter Gedanke ist, wenn das Bild, das er entwirft, das Resultat seiner Anschauung ist." (Vrgl. die Bemerkungen über den Gebrauch der Gradnetze in v. Sydows Gradnetze-Atlas, $^3/_5$ Thlr.; ebenso die Anweisung in dessen hydographischem Atlas). Auch die Nomenklatur der fertigen Handkarte soll der Lehrer nicht demonstrirend aufnöthigen, der Schüler mag sie sich selbst von der Karte entnehmen und dergestalt gezwungen sein, sie enge mit den Begriffen zu verschmelzen, welche durch die Zeichnung sich ihm aufdrängen. Im Buch brauchen die äußersten Parallelen und Meridiane eines Landes, die Namen der Vorgebirge, Flüsse, Gebirge u. s. w. gar nicht angeführt, noch weniger braucht die geometrische Gestaltung des Landes, der Verlauf der Grenzen und dergleichen besprochen zu sein. „Das alles liest man ja unmittelbar auf der Karte und gewiß in einer besseren geographischen Ordnung, als wie sie je durch den Typensatz eines Buches ausgedrückt werden kann.

An die Zahl einer Gradlinie knüpfen sich die verschiedensten Phasen der Erleuchtungs- und Erwärmungsverhältnisse, an die Betrachtung der geometrischen Gestaltung und Gradabstände die

nur auf der Kategorie des Ortes, wo die Schule sich befindet, so fern man die Schulen in Weilern, Dörfern, Marktflecken und zum Theil in kleinen Städten Landschulen heißt gegenüber den Volksschulen in größeren Städten, welche Stadtschulen oder städtische Volksschulen genannt werden. In der Volksschule auf dem Lande wie in der Stadt gehören die Schüler der handarbeitenden Classe an, und der Beruf, für den sie bestimmt sind, ist die Handarbeit. Darum ist auch die Aufgabe der Volksschule in Stadt und Land im allgemeinen gleich. Zwar ist es häufig der Fall, daß die Schüler in städtischen Schulen in der Mehrzahl Handwerker, die in Landschulen Landwirthe werden; aber es darf nicht übersehen werden, daß auch die Bewohner mancher Städte in großer Anzahl Taglöhner, Weingärtner, Ackerbauern, Fuhrleute u. dgl. sind und dagegen zuweilen auch in Dörfern das Handwerk, die Manufactur und Fabrikarbeit oder der Handel vorherrscht. Es ist darum in unserer Zeit schwer, und wird nach und nach immer weniger möglich werden, im allgemeinen die Aufgabe der Landschule in Betreff des künftigen Lebensberufs der Schüler von derjenigen der Stadtschule zu unterscheiden; man wird vielmehr bei der Feststellung dieser Aufgabe immer die besonderen örtlichen Verhältnisse im Auge behalten müßen. Wenn übrigens Chr. H. Zeller in seinen „Lehren der Erfahrung" von den Landschulen sagt, man könne sie meistens mit Recht auch Armenschulen heißen, da gewöhnlich der größere Theil der sie besuchenden Schüler Kinder der Armut seien, so können wir ihm hierin nicht beipflichten, nicht nur, weil auch nicht selten der Wohlstand auf dem Lande und die Armut in der Stadt sich findet, sondern auch weil die Armenschulen (s. d. Art.) eine ganz besondere Art von Volksschulen sind und einer eigenthümlichen Einrichtung und Pflege bedürfen.

Die Landschulen sind ihrer Entstehung nach etwas später als die städtischen Volksschulen; diese haben sich großentheils von den lateinischen Schulen abgezweigt, jene aber sind erst einige Zeit nach der Reformation nach dem Vorgange der städtischen Volksschulen errichtet worden. Im Anfang hatten sie ein wahrhaft kümmerliches Dasein, da in Ermanglung besserer Lehrer nicht bloß Küster, sondern auch Handwerker und Tagelöhner, welche etwas lesen, schreiben und singen konnten, den Unterricht in ihnen

vielseitigsten Beziehungen der abzuschätzenden Räumlichkeiten, der Gliederungs- und Gangbarkeitsverhältnisse, ein Blick auf die Fülle oder die Armut des Flußnetzes, auf die Richtungen, Entwicklungs- und Mündungsformen der Flüsse, auf die Zahl, Ausdehnungs- und Lagenverhältnisse von Seen und Morästen gewährt eine unendliche Reihe von Schlüssen auf die eigentliche Landesnatur und ihren gebieterischen Einfluß auf den Menschen, und ein Blick auf die Wohnplätze und Canäle stellt den Menschen selbst auf den Naturschauplatz und giebt Rechenschaft von seiner naturgesetzlichen Unterwürfigkeit auf der einen, von seiner geistigen Herrschaft auf der andern Seite. Von gleichem Werthe ist die Anschauung des Bildes der Bodenplastik, die Vertheilung von Hoch und Tief, der Charakter der Erhebungen, ihre Formen und Höhen — alles trägt zur Vermittlung bei, die Natur in ihrem Leben und ihrer Beziehung zum Menschen zu betrachten." Zur Repetition sind wiederum die Wandkarten unentbehrlich, besonders empfehlenswerth aber die Fluß- und Gradnetze. „Das Ausfüllen solcher Netze mit demjenigen, was bei ihnen zur Vervollständigung des Landesbildes noch fehlt, führt den Schüler von neuem darauf hin, seiner Phantasie die gegenseitigen Lagenverhältnisse vorzuführen, und wiederum ist es die hierbei anzusprechende Selbstthätigkeit, welche ein günstiges Resultat fördern hilft. Wenn der Lehrer sie zur Anfertigung kartographischer Extemporalia anwendet, so findet er in ihnen das sicherste Mittel, in möglichst kurzer Zeit gleichzeitig eine große Schülerzahl auf das sorgfältigste zu prüfen — und das ist eine derjenigen Lehrerpflichten, die man nicht gewissenhaft genug ausüben kann, weil man sich dadurch vor jeder Selbsttäuschung über den Wissensstand des Schülers bewahrt und die eigene Unterrichtsweise am besten beurtheilen lernt." Nur wenn der Schüler die Karte im Kopfe hat, so daß das Kartenbild nicht bloß vor seinem mechanischen Auge steht, sondern er es auch, je nach seiner Auffassungsfähigkeit, geistig durchdrungen hat, nur dann „kann man ihn mit gutem Gewissen die Schulstube verlassen sehen." Auch hier also derselbe große didaktische Grundsatz, der auch auf andern Gebieten von entscheidender Wichtigkeit ist, der Grundsatz der Selbstthätigkeit. D. Red

ertheilten. Nach dem dreißigjährigen Kriege vollends kostete es genug Opfer, Mühe und Zeit, bis sie nur wieder hergestellt und in den früheren Stand gebracht waren. Erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fieng man an, ihnen mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuzuwenden. Vorzugsweise sind es E. F. v. Rochow und H. Pestalozzi, welchen die ländlichen Schulen ihren gegenwärtigen besseren Zustand zu danken haben. Die von Rochow auf den Grund philanthropistischer Grundsätze eingerichtete Schule in dem Dorfe Rekahn ward bald zur Musterschule, der sich viele andere mehr oder minder getreu nachbildeten, und seine Ansichten und Vorschläge über den Schulunterricht ebenso wie sein „Kinderfreund" fanden bald weithin Verbreitung und Eingang. Was aber von ihm noch nicht geordnet und geregelt war, das brachte Pestalozzi unter bestimmte Principien, vornehmlich aber war die ganze Richtung seines Gemüths und humanen Strebens dem Wohle der Armen und der geistigen und sittlichen Hebung der untersten Schichten des Volks zugewendet. Der Geist, der von diesen Männern ausgieng, erwies sich nach und nach allerorten wirksam. Wo noch keine Landschulen waren, wurden sie nun errichtet, so daß jetzt in ganz Deutschland kein Ort mehr zu finden ist, der nicht seine Schule hat, und daß man sich jetzt wundern könnte, wie noch Niemeyer (Grundsätze d. E. u. d. Unt.) u. a. sich Mühe geben zu müßen meinten, um das Recht des Landvolks, geschult zu werden, nachzuweisen und zu vertheidigen. Aber auch in einem besseren Zustande befinden sich jetzt diese Schulen, so daß in manchen Gegenden in dieser Beziehung zwischen der ländlichen und der städtischen Volksschule wenig Unterschied ist. Doch sind es immerhin noch eigenthümliche Schwierigkeiten, mit welchen die Landschule zum Theil überall, zum Theil wenigstens unter gewissen örtlichen Verhältnissen zu kämpfen hat. Unter jenen nennen wir hauptsächlich die häufige Ungetheiltheit der Schulen infolge der geringen Zahl der Ortseinwohner, bei welcher Ein Lehrer alle Altersclassen entweder zusammen oder nach einander in zwei Abtheilungen zu unterrichten hat, und die Sommerschule, während der die einzelnen Schüler nur in ein paar Stunden des Tages, zum Theil wegen Viehhütens, Fabrikarbeit u. dgl. in den ungeeignetsten Stunden, zum Theil auch nur an ein paar Tagen der Woche Schulunterricht empfangen, oder sogar noch hie und da, wie in Graubündten, den ganzen Sommer über gar nicht in die Schule kommen. Zu den anderen Schwierigkeiten zählen wir die in manchen Gegenden sehr häufigen Schulversäumnisse, seis infolge weiter Entfernung der Wohnungen vom Schullocal, häufiger ungünstiger Witterung und übeln Weges, oder wegen vieler Feld- und Hausgeschäfte, zu welchen die Schüler von den Eltern verwendet werden, oder wegen großer Armut, die zum Herumziehen und Betteln Anlaß giebt oder die Kinder an der nöthigen Kleidung und Nahrung Mangel leiden läßt; ferner den schlechten Zustand der Schulhäuser und Schulzimmer, der zum Theil noch immer so ist, wie ihn schon Niemeyer (Grundsätze d. E. u. d. U. III. Thl. §. 66. Anm. 2) beklagt; den geringen Gehalt der Landschullehrer, um deswillen häufig nur schwächere Lehrer auf solche Stellen kommen; den Mangel an guten Lehrmitteln für die Hand des Lehrers, an Mitteln zu seiner beruflichen Fortbildung und an Lernmitteln für die Hände der Schüler, und endlich das zähe Halten mancher Landleute am Alten und das eigensinnige Widerstreben gegen neuere Methoden und Lehrmittel. Ein Lehrer, der mit diesen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, müßte in der That ungewöhnliches Geschick und eisernen Fleiß haben, wenn er seine Schule auf gleiche Höhe mit den städtischen Volksschulen bringen und darauf erhalten könnte.

In der Classeneintheilung unterscheidet sich die ländliche Volksschule von der städtischen nur in sofern, daß auf dem Lande gewöhnlich weniger Classen (und Classenlehrer) sind, somit auch die Trennung der Geschlechter, für welche sonst kein hinreichender Grund vorhanden wäre, nur selten vorkommt. Wenn aber, wie es häufig der Fall ist, die Schülerzahl so klein ist, daß nur Ein Lehrer angestellt ist, so sollte dieser niemals alle Altersclassen in der Schule beisammen haben, indem er doch nur Eine Ab-

theilung selbst unterrichten kann. Wollte er aber die anderen durch Monitoren beschäftigen oder in schriftlichen Ausarbeitungen sich üben lassen, so ist im ersteren Falle, wenn in mehreren Abtheilungen laut gesprochen wird, die Störung zu groß, und im andern Falle dürfte es häufig an angemessenem Uebungsstoff, besonders bei den jüngeren Schülern, fehlen, auch die Zeit zur Durchsicht und Correctur des Geschriebenen nicht ausreichen. Wenn aber die Schüler in zwei Hälften getheilt die Schule besuchen und dabei täglich eine bis zwei Stunden weiter Schule gehalten wird, kommt auf den einzelnen Schüler mehr des unmittelbaren Unterrichts, der Störung ist viel weniger, darum auch die Anstrengung des Lehrers zum mindesten nicht größer, und da doch auch die Hälfte der Schüler in manchen Unterrichtsfächern in zwei Abtheilungen getrennt werden muß, ist noch Gelegenheit genug zur übenden Selbstbeschäftigung vorhanden. Diese aber gehört auch ausschließlich in die Schule, weil die Kinder des Landvolks für Ausarbeitung von Hausaufgaben, das Auswendiglernen ausgenommen, meistens weder Zeit noch Gelegenheit haben.

Die Unterrichtsfächer der Landschule sind im wesentlichen dieselben, wie in der städtischen Volksschule: Religion, Realien, Lesen, Schreiben (und zwar Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatzschreiben), Rechnen, Singen. Die Religion ist in ihr das wichtigste und umfangreichste stoffliche Fach; doch auch der Unterricht in dem andern stofflichen Pensum, den Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte) kann in der Landschule nicht mehr entbehrt werden, sowohl um der allgemein menschlichen Bildung, als auch um der Vorbereitung willen auf den künftigen Lebensberuf. Auch Goltzsch, der in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" in Uebereinstimmung mit den preußischen Regulativen den Unterricht so viel als möglich zu vereinfachen sich bestrebt, stimmt darin doch mit allen anderen pädagogischen Schriftstellern überein, daß er schon bei den jüngeren Schülern in dem „verbundenen Sach- und Sprachunterricht" den Anfang in dem Realunterricht machen läßt und sodann für die Oberclasse die „Weltkunde" als besonderes Unterrichtsfach aufstellt. Hiezu dient jetzt gewöhnlich das Lesebuch als Hülfsmittel, das auch in der Landschule nimmer fehlen, sondern in den Händen aller vorgerückteren Schüler sein sollte. Ob auch im Zeichnen Unterricht ertheilt und ob die Handarbeit unter die Schulpensen obligatorisch aufgenommen werden soll, darüber mag man, wie schon geschehen ist, viel hin und wieder reden; am Ende geben doch immer die örtlichen Verhältnisse die letzte Entscheidung. Denn sowohl bei der Wahl der Unterrichtsgegenstände als bei der Behandlung derselben ist unabweislich immer auf die häuslichen Verhältnisse und auf den voraussichtlichen Lebensberuf der Schüler gebührende Rücksicht zu nehmen.

Wie in den Städten ist es nicht minder auf dem Lande wünschenswerth, daß neben der Volksschule sowohl eine Anstalt zu Beaufsichtigung und Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kinder, als eine Fortbildungsschule für die aus der Volksschule Entlassenen bestehe. Die erstere ist Bedürfnis, weil die Eltern besonders des Sommers viel in Feld und Wald oder in Fabriken ꝛc. sich beschäftigen, wohin die Kleinen sie nicht begleiten können; die letztere kann nicht entbehrt werden, wo die Landwirthschaft und das ländliche Gewerbe entsprechend den Forderungen einer mächtig fortschreitenden Zeit gehoben werden soll (Beneke, Erz. u. Unterr. B. II. S. 570. Denzel Einl. in die Erz. u. Unterr.-Lehre II. S. 24).

Die Schulzucht hat in der Landschule keinen andern Zweck und Charakter als in der Stadtschule und es läßt sich kein allgemeines Urtheil fällen, ob sie in jener mehr oder weniger Schwierigkeiten habe, als in dieser. Wenn man manchmal auf dem Lande mehr mit der Uncultur und der damit zusammenhängenden Unart und Unsitte zu kämpfen hat, so giebt es da auf der andern Seite auch Volksschüler, welche unter der Zucht der Eltern und der ganzen Gemeinde gehalten viel lenksamer und für gute Eindrücke empfänglicher sind als die von der Cultur beleckten, aber auch in vielen bösen Streichen erfahrenen und geübten frechen Buben in der Stadt. Jedenfalls hat der

Landschullehrer vor dem Stadtschullehrer häufig das voraus, daß er, wenn er durch seine Amtsthätigkeit, seinen Charakter und Wandel sich Achtung zu erwerben weiß, in der Landgemeinde viel mehr gilt und mehr Einfluß nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die ganze Gemeinde ausüben kann, und mancher, der schon beiderlei Verhältnisse näher kennen gelernt hat, zieht, wenn nicht besondere persönliche oder häusliche Verhältnisse ihn bestimmen, für lebenslang dem städtischen Treiben den Aufenthalt auf dem Lande vor, und dies um so mehr, wenn er regeren Sinn für die Natur und für landwirthschaftliche Beschäftigung hat, die ihm nicht selten auch ökonomischen Vortheil gewährt.

Literatur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 3. Thl. Schwarz, die Schulen. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Thl. Denzel, Einleitung, 2. Thl. Curtmann, Lehrbuch der Erziehung, 2. Thl. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des bremischen Gebiets. **Stockmayer.**

Zusatz. In verschiedenen Gegenden Deutschlands wird die Landschule (oder überhaupt die Volksschule) auf mannigfache Weise gegliedert und diese Gliederung mit besonderen Namen bezeichnet.

Im Norden und Nordwesten Deutschlands (Preußen, Hannover, Sachsen, Oldenburg, Mecklenburg, Braunschweig u. s. w.) scheint diese Mannigfaltigkeit am größten zu sein. Die Dorfschule heißt da Pfarr-, Kirchspiels-, Kirch-, Küster- oder Hauptschule, wenn sie in einem Pfarr- oder Kirchdorfe, d. h. in einem Dorfe mit selbständiger Kircheneinrichtung besteht. In den meisten Fällen ist ein niederes Kirchenamt, Organisten-, Cantors-, Küster- (Meßner-, Opfermanns-, Kirchners-, Sigristen-) Dienst damit verbunden, dessen Einkünfte der Schullehrer bezieht. Die übrigen Schulen heißen Neben-, Außen-, Bauerschafts-Schulen u. s. w. Hie und da unterscheidet man auch so, daß Hauptschulen die durch das Gesetz bestimmten öffentlichen Schulen, meist in Pfarrorten gelegen, Nebenschulen aber diejenigen Schulen heißen, welche von einzelnen Ortschaften aus eigenem Antrieb, jedoch mit Genehmigung der Behörde errichtet worden sind und unterhalten werden, übrigens unter gleicher Aufsicht stehen und gleiche Aufgabe haben wie jene. Sofern Schulen der Aufsicht eines bestimmten Parochus unterstellt sind, heißen sie Parochialschulen; dies ist besonders in solchen Orten der Fall, welche in mehrere Parochien getheilt sind, deren jede ihre besondere Schule besitzt. Gemeinde- oder (im Gegensatz gegen Confessionsschulen) Communalschulen sind solche, welche nach dem Bedürfnis der bürgerlichen Gemeinde für die schulpflichtigen Kinder derselben (ohne Rücksicht auf die Parochial- und Confessions-Verhältnisse) bestimmt sind. Schulen, welche ausdrücklich für Kinder verschiedener Confessionen bestimmt sind, heißen Simultanschulen. Nebenschulen in Filialdörfern werden Filialschulen genannt. Wo die Kinder aus dem einen Theil des Schulbezirks die Ortsschule wegen schlechter Wege ꝛc. im Winter nicht besuchen können, wird für die ungünstigere Jahreszeit eine sogenannte Winterschule als Nebenschule errichtet. Nebenschulen, worin die Kinder um örtlicher Verhältnisse willen nur den ersten Theil der Schulzeit zubringen, um nachher in die Orts-(Haupt-)schule überzugehen, werden auch wohl Fibelschulen ꝛc. genannt. Wenn in Fabrikorten schulpflichtige Kinder den Tag über in den Fabriken arbeiten und in ihren Freistunden besonderen Schulunterricht erhalten, heißen die für sie errichteten Schulen Fabrikschulen.

In dem südwestlichen und einem Theil des südlichen Deutschlands ist die Gliederung der Schulen und ihre Benennung weniger mannigfaltig. Außer dem Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen theilt man die letzteren hauptsächlich ein in Dorfschulen (Orts-, Mutterorts-, Pfarrdorf-Schulen) und in Filialschulen (gleichviel ob die Filialien eigene Kirchen haben oder nicht, wenn nur der Geistliche nicht im Orte wohnt). Außerdem finden sich Privatschulen, welche von einzelnen Familien, die sich dazu vereinigt haben, auf eigene Kosten errichtet worden sind und

unterhalten werden, jedoch mit Genehmigung und unter einiger Aufsicht der Behörden; hieher gehören auch die Schulen in Rettungsanstalten u. dgl. Klosterschulen sind Schulen, welche in katholischen Orten im Kloster bestehen und Ordensbrüder oder Ordensschwestern zu Lehrern oder Lehrerinnen haben. Communalschulen (vgl. den Art.) im Gegensatz zu Confessionsschulen sind in diesen Gegenden selten; dagegen finden sich hie und da in ärmeren und kleineren Gemeinden Simultanschulen, und zwar für evangelische, katholische, israelitische und solche Kinder, deren Eltern einer Secte angehören. Die Fabrikschulen kommen hier ebenfalls vor (s. oben). Auch Taubstummen-, Blinden-, Cretinenschulen, sofern sie nicht in Städten, sondern auf dem Lande sich befinden, können hieher gerechnet werden. Die Halbtagsschulen werden auch Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt.

Im südöstlichen Theile Deutschlands (in der ganzen österreichischen Monarchie) werden die Volksschulen dem Unterrichtsziele nach eingetheilt in Trivialschulen oder niedere Elementarschulen, welche nur das geringste Maß von Unterricht, soweit jedes Landeskind ihn empfangen soll, ertheilen; in Hauptschulen oder höhere Elementarschulen, die einen erweiterten Unterricht ertheilen (in Städten zugleich die Knaben für das Gymnasium oder die Realschule, die Mädchen für die höhere Töchterschule vorbereiten); und in die mit Hauptschulen vereinigten Unterrealschulen, welche eine selbständige Bildung für die Kreise sowohl der städtischen, als auch der ländlichen Gewerbe geben, auch die Schüler zugleich auf den Eintritt in die vollständige Realschule vorbereiten. Nach der Zeit des Unterrichts werden die Volksschulen in Wochen- oder Werktagsschulen und in Wiederholungs- oder Sonn- und Feiertagsschulen eingetheilt, erstere im allgemeinen für Kinder vom sechsten bis zum vollendeten zwölften, letztere für Schüler vom zwölften bis zum fünfzehnten Lebensjahre. Eine weitere Eintheilung ergiebt sich in Hinsicht auf den in den Schulgesetzen ausgesprochenen Schulzwang (die Pflicht, Volksschulen zu errichten und dieselben zu besuchen). Man unterscheidet directivmäßige Schulen, welche nach den gesetzlichen Bestimmungen nothwendig und sonach an Orten, wo sie noch nicht bestehen, zu errichten sind, und nicht directivmäßige, welche nur zur größeren Erleichterung des Schulbesuchs mit behördlicher Bewilligung errichtet werden. Eine besondere Art der directivmäßigen Schulen sind die Nothschulen, welchen um hindernder Umstände willen noch einige wesentliche Erfordernisse fehlen. Volksschulen, deren Bestand auf die gesetzlichen Bestimmungen sich gründet, und welche von den ihnen zugewiesenen Kindern besucht werden müßen, sind Pflichtschulen im Gegensatze gegen diejenigen, welche zum Zweck einer höheren Bildung besucht werden können. — Eine für die Schulverwaltung wesentliche Unterabtheilung besteht bei den Trivial- und Hauptschulen. Die in den Pfarrorten befindlichen Trivialschulen werden Pfarrschulen (bezw. Localieschulen), jene in den eingepfarrten Ortschaften aber Filialschulen (Mittelschulen) genannt. Trivialschulen, welche bloß von einem im Orte bleibend angestellten Unterlehrer versehen werden, heißen Unterlehrerstationen, diejenigen, welche von dem Lehrerpersonale der nächstgelegenen Pfarr- oder Filialschule versehen werden, Excurrendoschulen, oder wenn der Unterricht abwechselnd in zwei oder mehr Theilen eines zerstreut gelegenen Ortes ertheilt wird, Ambulandoschulen. — Die Hauptschulen sind theils selbständige, theils Pfarrhauptschulen. Selbständige Hauptschulen sind vollständig nach den bestehenden Gesetzen eingerichtet und deshalb auch zur Bildung von Lehramtscandidaten geeignet; wenn Lehrerbildungsanstalten mit ihnen verbunden sind, heißen sie Normal- oder Musterhauptschulen. Die Pfarrhauptschulen sind erweiterte Pfarrschulen, welche zwar dieselben Schulclassen und dasselbe Lehrziel wie selbständige Hauptschulen haben, jedoch in einigen äußeren Beziehungen die Eigenschaft bloßer Pfarrtrivialschulen beibehalten, auch nicht zur Bildung von Lehramtscandidaten bestimmt sind (vgl. Oesterr. Schulbote 1860 Nro. 5).

St.

Landwirthschaftliche Schulen, s. Fellenberg, Wehrlianstalten.

Langeweile — kann man sowohl haben als machen. Letzteres geschieht von dem Erzieher, der z. B. seinen Zögling zu einem Spaziergang mitnimmt, auf welchem derselbe nichts sieht und hört oder etwa nur eine Repetition aus der Schule hört und bloß sich müde gehen soll; oder es geschieht durch den Lehrer, welcher seinen Unterricht schläfrig oder wässerig oder breit oder in einer die Fassungskraft übersteigenden Höhe giebt. Ihnen beiden antwortet das Gähnen, als durch welche unwillkürliche Bewegung der Athmungswerkzeuge der geplagte junge Mensch einen reicheren Vorrath von Sauerstoff sich zuführt zur Entschädigung für den Mangel an geistigem Belebungsstoff.

Langeweile hat, um bei dem Wort zu bleiben, wem die Zeit länger verweilt, als er wünscht. Da aber die Zeit selbst ihren immergleichen Pendelschwung hat, so muß dieser Schein des langsamern Gangs der Zeit aus dem Gemüth des mit der Langeweile Geplagten selbst erklärt werden und in dieser Beziehung sei auf die bekannte Erfahrung verwiesen, wonach ein eintöniger Weg beim erstmaligen Betreten länger erscheint, als er wirklich ist, desto kürzer aber, je öfter man ihn wandelt. Die Ursache ist, daß man entweder denselben bei jedem spätern Gang mit Erinnerungen an früher Begegnetes durchläuft, oder daß man gegen ihn selbst gleichsam abgestumpft wird und daher seine eigenen Gedanken desto eher zu Begleitern hat. Langeweile ist also eine geistig unausgefüllte Zeit. Daher sind die trägen Menschen langweilige Menschen, und welcher Schüler während des Unterrichts oft auf seine Uhr sieht, der zeigt damit an, daß ihm die Zeit des Lernens zu lang wird aus Mangel an zeitfüllendem Denken. Dem Fleißigen vergeht die Zeit schnell. Dem Glücklichen — als dessen Zeit mit lauter Angenehmerregendem ausgefüllt wird — schlägt keine Stunde. Jedoch erscheint eine Zeit auch dann lang, wenn sie mit Monotonem gefüllt ist. Eine schlaflose Nacht, in Schmerzen hingebracht oder mit einer großen Sorge durchwacht, erscheint „ewig lang"; eine Schreckensnacht — bei Feuersbrünsten, da Furcht und Hoffnung und Arbeit wechseln — kurz, hingegen die Stunde, da man auf ein ausgebliebenes Familienglied mit Angst oder auf den Arzt mit Sehnsucht wartet, weil hier nur Ein Gedanke die Seele einnimmt, will kein Ende nehmen. Daher ein Wechsel in der Bewegung des Inwendigen sein muß, wenn nicht der Schein der Zeitlänge eintreten soll. Jüngere Schüler, beim Beginn einer Unterrichtsstunde zerstreut, sind gegen das Ende langweilig; dort zu rascher Wechsel der Gedanken, bis sie sich zum Gegenstand gesammelt haben, hier Abspannung durch die Gleichmäßigkeit der Gedanken. Das nämliche Thema, zwei Stunden hintereinander fortgesponnen, wird selbst bei älteren und eifrigen Hörern zuletzt Gähnen erzeugen. Bei warmer Witterung tritt dieses früher ein und muß daher im Sommercurs auf raschen Wechsel der Pensen Bedacht genommen werden. Ein munteres Lied, dazwischen hinein gesungen, kann schnell die Lebensgeister wieder wecken, dagegen bloßes Zanken den schlafartigen Zustand nur vorübergehend unterbricht. — Ein Kind, das in der Schule und beim Spiel gleichviel Langeweile zeigt, ist entweder von Natur stumpf oder schuldhaft träge, wiewohl auch in seltenen Ausnahmen unter der Decke der Theilnahmlosigkeit gegen Aeußeres ein nur noch unklares inneres Regen vorhanden sein kann (s. den Art. Dummheit). Zuweilen tritt ein „lakeliges" Wesen auch aus Abspannung ein und findet man sonst fleißige Schüler z. B. an Ferientagen dann ganz sich gehen lassend. Die strenge Kopfarbeit verlangt bei manchen Naturen solche Pausen. Doch wirkt auch Wechsel der Thätigkeit wie eine Pause, namentlich wenn auf abstractes Lernen Beschäftigung mit der Natur folgt. Es mag das gänzliche Ruhen dem körperlichen Gedeihen behülflich sein, aber die unausgefüllte Zeit kann auch schnell durch den horror vacui zu Erfüllung mit Gegenständen treiben, die verderblich sind — sei es in der Phantasie allein oder dazu noch im Sinnlichen. Ruhendes Wasser wird dann zum Sumpf, und dieser zum Erzeugungsort giftiger Dünste. Darum ist räthlich, der Jugend Abspannendes und dennoch Ausfüllendes zu gestatten oder nahezulegen — Musik, Zeichnen, Beschäftigung im Garten, körperliche Uebungen. Letztere in Form von anmuthigen Spielen dienen

besonders fördernd zur gesunden Abspannung, sofern die körperliche Anstrengung mit einem gemüthlichen Interesse sich verbindet und der Wechsel des Spiels auch die Seele in Athem erhält, ohne das geistige Nachdenken in Anspruch zu nehmen. Kant bemerkt sehr richtig, durch Nichtsthun erhole man sich nur langsam, baut aber hierauf ein Lob des Spielens um Geld, das er die beste Zerstreuung und Erholung nach einer langen Anstrengung der Gedanken nennt, übrigens „wenn es nicht gar zu eigennützig ist." Wir möchten dem nicht im Wege sein, daß wer als Kant den Tag über denkt, vor dem Abendessen mit Kant sein Spiel mache. Sonst aber ist bei vielleicht den meisten Spielern diese Art von Erholung nichts anderes als eine Fortsetzung der Selbstflucht, der sie auch sonst sich befleißigen, und gehört unter diejenigen Mittel, der Langeweile zu entgehen, durch welche man die Zeit todtschlägt anstatt sie auszufüllen. Man muß, um Kant nicht zu misverstehen, sich vergegenwärtigen, daß er am gleichen Ort die Arbeit die beste Art sein Leben zu genießen nennt. Das Romanlesen ist ebenfalls ein bedenkliches Mittel und wird ebensogerne Zweck, wie das Spielen. Man hat übrigens ein deutliches Erkennungszeichen für das Passende eines Zeitvertreibs: jeder Zeitvertreib ist positiv schädlich, bei dessen Ende der Mensch noch langweiliger geworden ist als zuvor. — Blasirtheit ist habituelle Langeweile, herrührend aus Abstumpfung durch Ueberreiz; in diesem Fall ist das Gemüth grau überzogen durch Mischung aller Farben im Regenbogen des Genusses. (Vgl. den Art. Blasirt.) Es giebt jedoch auch eine affectirte Blasirtheit bei jungen Leuten, eine Species von altklugem und süffisantem Wesen. Ihren Reflex hat sie an Jünglingen, die ihr Augenglas in kerngesunde Augen zwängen.

Langweilig wird in Gesellschaft, wer über nichtige Dinge wichtig oder auch über wichtige endlos spricht, und insofern streift die pädagogische Bekämpfung der Langeweile auch in das Gebiet der Anstandsregeln. Wesentlich aber geht sie auf tiefere Schäden los, denn die Zeit nicht ausfüllen heißt das Leben vergeuden, und nur derjenige lebt lange, in dessen Empfindung die Lebenszeit kurz erscheint, weil vor seiner Pflicht eine Fülle von Arbeit steht, die er dem Geber des Lebens schuldet.*)

A. Hauber.

Laster. (Vgl. den Art. „Das Böse.") — Unsere Sprache ist merkwürdig reich ausgestattet mit genauen Bezeichnungen für die Arten und Stufen des habituellen sittlich Bösen, für die Unterschiede, die zwischen den dasselbe repräsentirenden Qualitäten intensiv oder extensiv, nach dem Grade der Schuld und der sittlichen Entwerthung der menschlichen Persönlichkeit stattfinden. Wir reden von Mängeln, von Fehlern, von schwachen Seiten, von Untugenden, von Lastern, von Lasterhaftigkeit, über welche hinaus nur noch die den ganzen Menschen mit dem Princip des Bösen identificirende Verstockung, die Verteufelung desselben möglich ist. In dieser Scala von Uebelm, was der Mensch nicht blos thut, sondern was er an sich hat, was nicht als vereinzelte Anwandlung nur vorkommt, sondern in häufiger, nur durch gegebenen Anlaß bedingter Wiederkehr sich als ein habitus, als eine Bestimmtheit seines sittlichen Wesens kund thut, ist dem Laster seine bestimmte Stelle anzuweisen und dieser gemäß das pädagogische Verfahren der Gegenwirkung und Heilung — soweit dies nicht einzelnen Artikeln zu specieller Beleuchtung anheimfällt — darzulegen. Der Sprachgebrauch ist freilich nicht immer genau und constant; gerade der Reichthum der Sprache an Namen für verwandte, aber zu unterscheidende Dinge verleitet häufig zum Misbrauch, zu bequemer Willkür in der Anordnung derselben; um so nöthiger ist es aber für den Erzieher wie für den Moralisten, auf schärfere Sonderung und Ordnung bedacht zu sein, da in sittlichen Dingen an dem Namen so oft auch schon das Urtheil hängt, also eine falsche, ungenaue Benennung auch ein unrichtiges, oberflächliches Urtheil zur Folge hat.

*) Ausführlich spricht über die vorbauenden Maßregeln zur Verhütung der Langeweile als der Quelle von allerlei Unfug Ziller: Die Regierung der Kinder 1857, S. 25 ff.

D. Red.

Einen Mangel im ethischen Sinne sehen wir da, wo nach der Vorschrift des Sittengesetzes eine Tugend sein sollte, aber die Stelle derselben leer ist. Dieses Negative giebt sich auch nur als Negatives kund; es nimmt noch nicht den Charakter eines positiven Wollens und Ausübens an, sondern es ist ein Defect, der gerade darum mehr ins Auge fällt, weil daneben positiv Gutes vorhanden ist, dem man nur noch Vervollständigung (jene πλήρωσις von Früchten des Geistes und der Gerechtigkeit, Phil. 1, 11.) wünschen muß. Es hat z. B. ein sonst rechtschaffener Mann in einer bestimmten Beziehung, wie etwa für eine specielle Seite menschlicher Wohlfahrt, menschlicher Bildung u. s. f. kein Interesse; es fehlt also an der Richtung des sittlichen Triebes nach dieser Seite hin — wir bedauern das als einen Mangel, aber wir geben gerne zu und trösten uns dessen, daß die übrige Beschaffenheit des ganzen Charakters uns denselben vergessen lasse. Hieraus ist aber zugleich klar, warum dieser Gegenstand eigentlich noch gar kein Object für die Erziehung bildet. Denn wo der Charakter sich noch gar nicht ausgebildet und fest gestaltet hat, da giebt es auch noch keine bloße Lücken; wo eigentlich alles noch leer, noch erst im Werden ist, da giebts noch keine leeren Stellen. Der Erzieher wird zwar schon warnehmen können, daß an dem oder jenem Punct ein Mangel sittlichen Interesses dereinst eintreten könnte; er wird also gerade nach dieser Seite hin, weil der Trieb fehlt, desto mehr das Gewissen zu wecken suchen (s. über diesen Unterschied, dessen Richtigkeit und Wichtigkeit auch an diesem Orte zu Tage tritt, den Art. Gewissen, Bd. II. S. 891); aber dem Hervortreten von Mängeln kann er damit dennoch nicht vorbeugen, weil sich später oft der Sinn nach ganz andern Seiten hin verschließt und öffnet, als er es im Jugendalter war. Selbst durch Erzeugung eines strengen, imperatorischen Pflichtbewußtseins, d. h. derjenigen Gesinnung, kraft welcher man zum voraus entschlossen ist, alles, was man für recht erkennt, auch sofort unweigerlich zu thun, wird praktisch das Entstehen von Mängeln nicht unmöglich gemacht, weil, wo es am sittlichen Trieb in einer bestimmten Beziehung fehlt, alsbald auch der Verstand, sobald er zu Hülfe gerufen wird, den Beweis zu liefern bereit ist, daß in jener Beziehung gar keine Schuldigkeit vorliege. Dann aber ist allerdings die Stufe des bloßen Mangels schon überschritten; sobald das Bewußtsein einmal geweckt ist, es soll etwas geschehen, was sittlich ist, und diesem Bewußtsein nun theoretisch die Leugnung, praktisch das Nichtwollen gegenübertritt, dann wird aus dem Mangel etwas schlimmeres, ein Fehler.

Zwar unterwerfen wir auch den Fehler noch einer schonenden Beurtheilung; wie das Wort schon an einen Naturfehler erinnert, so denken wir uns den sittlichen Fehler auch — zwar als wesentlich imputabel und in Vergleich mit der Negativität des bloßen Mangels als etwas positives, aber doch so, daß sich der Wille mehr passiv als activ verhält. Es hat jemand den Fehler, daß er gerne schwatzt, gerne aufschneidet, daß er nirgends zu rechter Zeit eintrifft oder fertig wird. Derlei Dinge sind ein positives Thun, das dadurch in Gang gekommen ist, daß sich infolge einer fehlerhaften Naturneigung, die nicht durch gegenwirkende Zucht entkräftet worden ist, eine Gewohnheit gebildet hat, deren Macht zu brechen der Wille, selbst wenn er zwischenein sich ihrer entledigen möchte, nicht die Kraft besitzt. Auf diese Gattung kann allein der Name „schwache Seite" mit Fug angewendet werden, wiewohl er eigentlich nur der Sprache der Conversation, nicht der Sprache der Wissenschaft, dem Idiom der Welt, nicht dem christlichen Ernst angehört. Der Fehler beruht auf sittlicher Schwäche, die sich in einzelnen Beziehungen vorfindet, während in andern der Wille ein guter und kräftiger sein kann. Ein Fehler aber ist schon viel weniger, als ein Mangel, durch anderweitige Tugenden zu decken, zu überstrahlen, weil, wenn der Wille in andern Stücken doch kräftig genug ist, um das Böse zu meiden und das Gute zu thun, ihm alsdann auch zugemuthet werden kann, daß er in jenen Beziehungen seine Schuldigkeit thue. Pädagogisch ist der Bildung von Fehlern nur entgegenzuwirken durch die Zucht, die einer fehlerhaften Neigung die Befriedigung versagt oder dieser durch Strafe ein

Gegengewicht giebt, so daß eine Gewohnheit gar nicht entstehen kann; aber durch eine Zucht, die ebensosehr auf positivem Wege den Willen stärkt und das Gewissen schärft, damit, auch wenn die fehlerhafte Neigung trotz aller vorherigen Niederhaltung selbst im reifen Alter sich gemäß dem Spruche naturam expellas furca etc. wieder regt, das eigene Auge helle genug ist, um sie augenblicklich zu erkennen, und der sittliche Wille mächtig genug, um sich ihrer zu erwehren. — Man kann fragen, ob das sittliche Gebrechen eine eigene, etwa zwischen Fehler und Untugend in der Mitte stehende Gattung, oder ob es mit einem von diesen Begriffen oder vielleicht blos mit dem Mangel identisch sei? Letzteres wohl nicht, dafür ist der Ausdruck zu stark; ein Gebrechen ist zwar im ursprünglichen, physischen Sinn etwas vereinzeltes, aber es entstellt doch den ganzen Mann und gilt in der Regel für unheilbar. Andererseits ist es doch mehr Gegenstand des Mitleids, es wird als Unglück angesehen. Eine besondere Gattung aber bilden die sittlichen Gebrechen doch auch wieder nicht; schon der Name ist zu sehr nur ein bildlicher, der mehr den Eindruck, den wir von der Sache empfangen, als die Sache selbst bezeichnet. Es wird also wohl am richtigsten gesagt werden, das Gebrechen sei seinem Wesen nach identisch mit dem Fehler; der Name jedoch werde je nach dem subjectiven Eindruck, den die fragliche Qualität auf uns macht, auch vom Mangel, wie von der Untugend und sogar dem Laster gebraucht, in jenem Fall um ein starkes, in diesem Fall um ein milderes Urtheil damit auszusprechen.

Die nächste Stufe, die zwischen Fehler und Laster noch in der Mitte steht, ist die Untugend, deren negativer Name doch etwas sehr positives — ein Wollen oder Thun dessen, was nichts taugt — ausdrückt, wie in ähnlichen Benennungen (Unzucht, Untreue, Nichtswürdigkeit ꝛc.) immer ein sehr positiver Sinn liegt. Die Untugend inficirt stärker und tiefer, als der Fehler, das sittliche Gesammtwesen des Menschen, denn sie ist nicht das Product einer Nachgiebigkeit, aus der sich blos durch Gewohnheit ein habitus erzeugt hat, sondern die Untugend wird mit Willen gehegt und festgehalten. Daher sie in dieser Beziehung dem Laster an sittlicher Verwerflichkeit gleich kommt. Dagegen unterscheiden sich beide deutlich dadurch, daß sich 1) das Laster in Handlungen von ganz bestimmter Art, die Untugend dagegen mehr im allgemeinen Benehmen offenbart; daher z. B. der Fürwitz, der Neid, die Roheit, die Heftigkeit nicht als Laster, sondern als Untugend, dagegen die Trunkenheit, die Wollust, der Geiz als Laster zu charakterisiren sind; und daß 2) das Laster seine Befriedigung im Genuß, also auf den Wegen der groben oder feinen Sinnlichkeit sucht, was bei der Untugend nicht der Fall ist. Deshalb würden wir z. B. die Ehrsucht nicht ein Laster, sondern eine Untugend nennen, dagegen die Grausamkeit entschieden als Laster signalisiren, weil sie wesentlich in einer teuflischen Art von Wollust besteht, auch bekanntlich die grausamsten Wütheriche meist auch die unersättlichsten Wollüstlinge sind. Das Laster fällt aus den genannten Ursachen gröber und greller ins Auge, es präsentirt sich häßlicher, abschreckender als die Untugend, die für andere viel mehr eine Last, nicht aber wie das Laster ein Abscheu ist. Daher gebraucht man das Wort Untugend auch (s. Wiegand, Wörterbuch der deutschen Synonymen III. S. 904) von üblen Eigenschaften, durch die ein Pferd, ein Hund, eine Katze uns beschwerlich fällt und sich als ein schlecht gezogenes oder schon bösgeartetes Exemplar ausweist, wogegen niemals ein Thier lasterhaft genannt wird. Man kann das Laster als das den Menschen Schändende bezeichnen, was also nicht blos sein Gewissen befleckt, sondern selbst die auch noch vom sündigen Menschen werth geachtete, ja von der Selbstsucht hoch gehaltene Ehre ihm nimmt, die Achtung, die wir schon als Mensch vor ihm haben würden, unmöglich macht. Das Laster wäre hiernach eine Sünde, mit der der Mensch sich selber lästert, d. h. seine eigene Ehre freventlich antastet (was wohl noch genauer zuträfe, als wenn Nitzsch, System der chr. Lehre, § 112, das Laster als das „Lästern Gottes im Handeln" definirt). Aber damit wäre noch nicht der Grund angedeutet, warum dann gewisse Sünden vorzugsweise solche schändende Wirkung haben, andere nicht, da

doch eigentlich jede Sünde den Menschen vor Gott entehrt; auch sind bekanntlich die Begriffe verschiedener Völker über das turpe, wie über das honestum ungleich. Jenen Grund finden wir eben darin, daß der Mensch, in dem der Geist über das Fleisch herrschen sollte, sich mit Willen an den Genuß, an die ἐπιθυμία hingiebt, in ihr sein höchstes Gut findet, und damit den Adel seiner Natur verleugnet und zerstört. Zunächst ist es der sinnliche Genuß, der, sobald er nicht unter der Regel des Sittengesetzes steht, sobald er Selbstzweck, Lebenszweck wird, den Menschen schändet, wie er auch den Leib verwüstet; daher wir, wenn uns jemand schlechtweg als lasterhaft prädicirt wird, zuverlässig entweder an Wollust oder an Trunkenheit denken. Allerdings aber beschränkt sich der Lasterbegriff nicht auf diese zwei Gattungen; der Geiz, die Verleumdung, die Lüge — alles wird zum Laster, aber in welchem Fall? Abermals erst dann, wenn das Subject sich nicht mehr durch ein augenblickliches anderweitiges Interesse zu einem Unrecht verleiten läßt, sondern in solchem Sündigen seinen Genuß findet, wenn es die ἐπιθυμία ist, die sich in demselben befriedigt und die eben als herrschende Lust jedes edlere Motiv oder Interesse, also selbst das Ehrgefühl abstumpft. Erst von da an kann deshalb auch irgend eine Sünde, wenn man genau sich ausdrücken will, ein Laster genannt werden, wenn sie nicht nur — was ja überhaupt alle oben erörterten Begriffe zur gemeinsamen Voraussetzung haben — habituell ist, sondern wenn das Sündigen, statt blos ein Mittel zum Genuß, vielmehr selbst schon Genuß ist und als solcher gesucht wird. Darin liegt die tiefe Verdorbenheit, deren Zeichen das Laster ist; es corrumpirt den Menschen selbst wieder dergestalt, daß zwar noch einzelne gute Eigenschaften sich daneben finden können, aber entweder nur, weil alle Willensenergie schon von dem Hauptlaster absorbirt ist und deshalb nach andern Seiten hin kein positiv böser Wille mehr übrig ist, oder aber, weil als Folge der natürlichen geistig-leiblichen Organisation gewisse Eigenschaften des Temperaments noch immer vorhanden sein können, die aber als solche nicht wahrhaft sittliche Producte, d. h. Wirkungen des rechtschaffenen, pflichtbewußten Willens, Früchte des Geistes, sondern Naturproducte sind.

Mit dem Laster sollte es der Erzieher unmittelbar nie zu thun haben, weil es schon eine Macht und Consolidirung des Bösen voraussetzt, die dem Kindesalter seiner Natur nach fremd ist. Er hat zunächst nur dafür zu sorgen, daß aus dem Fehler nicht Untugend und Laster wird, wozu theils die Zucht als Gegenwirkung gegen die einzelne fehlerhafte Neigung, theils die positive Einpflanzung des Guten in den Willen und die Pflege der Gewissensthätigkeit die erzieherischen Mittel sind. Davon zwar nicht auszuschließen, aber doch wesentlich untergeordnet ist das vom Philantropismus belobte Mittel, vor dem Laster durch Vorhaltung der traurigen Folgen desselben abzuschrecken, also neben dem sittlichen Trieb und Sinn und neben der Kraft des Gewissens die Sinnlichkeit selbst durch den Hebel der Furcht gegen das Laster in Bewegung zu setzen. Wird dieses letztere allein oder vorherrschend angewendet, so verfehlt man seinen Zweck sehr leicht darum gänzlich, weil der Zögling bald dahinter kommt, daß jene Folgen (wie namentlich die der geschlechtlichen Sünden) keineswegs immer wirklich eintreten; eine Warnehmung, auf die er augenblicklich die Hoffnung gründet, daß gerade bei ihm, wenn er es klug angreife, wenn er mit seinen Excessen ein gewisses Maß einhalte, jene Folgen nicht eintreten werden. — Aber freilich müßten wir uns die Augen gewaltsam verschließen, wenn wir behaupten wollten, weil im Jugendalter das Laster nach dem Gange der Natur undenkbar sei, so komme es auch in Wirklichkeit bei Kindern noch nicht vor. Unsere Rettungshäuser, unsere Anstalten für jugendliche Verbrecher belehren uns leider eines andern. Da handelt es sich nicht mehr um Vorkehrungen gegen ein erst mögliches oder drohendes Uebel, sondern um Heilung des schon vorhandenen, um Exstirpirung des schon eingewurzelten Bösen. Die Mittel, die zur Besiegung der einzelnen Laster dienen, werden in den einzelnen, diese betreffenden Artikeln dargelegt; in letzter Instanz aber kann auch das einzelne Laster nicht ausge-

rottet werden ohne jene neue Grundlegung des ganzen geistigen und sittlichen Lebens, die das Christenthum Bekehrung und Wiedergeburt nennt, und die nicht in bloßer Anregung zu guten Vorsätzen und Beibringung guter Grundsätze oder im selbständigen Beginn einer neuen Lebensweise, sondern in einer wesentlich religiösen Umstimmung des ganzen Seelenlebens besteht, — einem Acte, der allerdings vom Individuum selber alles Ernstes gewollt und durch freigewollten Anschluß desselben an die in Christus, in seinem Wort und Geist sich jedem darbietende Gnade ermöglicht werden muß, dessen Vollbringung aber immer ein Werk, ja ein Wunder dieser Gottesgnade ist und als solches erbeten werden muß. **Palmer.**

Lateinische Schule. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, Mittelalterliches Schulwesen, Gymnasium, Aufgaben, Bayern, Frankreich, Holland.) Der Begriff der lateinischen Schule liegt in ihrem Namen. Dieser geht in das Mittelalter zurück und scheint vornehmlich für die Stadtschulen, welche seit dem 12. Jahrhundert und zwar theils neben den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen, theils im Streit mit denselben aufkamen, üblich geworden zu sein. Der Name konnte sich natürlicherweise nur Geltung verschaffen im Gegensatz zu andern nicht lateinischen Schulen, oder zu einer andern Nationalität überhaupt; letzteres war im Mittelalter der Fall, in welchem die Bildung eine importirte, mit dem Latein fast identische war. Die Griechen hatten ebensowenig griechische Schulen, als die Römer lateinische und als wir deutsche Schulen hätten, wenn nicht lateinische wären. Der noch in die Zeiten des römischen Reichs zurückweisende Namen für diese Schulen ist daher auch nicht nach der Nationalität, sondern nach der Methode geschöpft. Es ist der Name Trivialschulen, der seinen Grund hat in dem von Marcianus Capella im 5. Jahrhundert entwickelten Begriff des trivium und quadrivium, der sogenannten sieben freien Künste, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Die fünf letzteren Wissenschaften sind schon von Plato in der Republik (VII. 521 C. — 534 E.) als wesentliche Bildungselemente der Wächter (φύλακες) genannt, die Rhetorik und Grammatik ist in der alexandrinischen und römischen Zeit dazu gekommen. Insbesondere hat die Grammatik bei den Römern, seit sie anfiengen griechisch zu lernen, die erste und unterste Stelle eingenommen. Zu dem trivium selbst nun werden ursprünglich Grammatik, Rhetorik, Dialektik gerechnet. Uebrigens findet man diesen Gang in den Schulen des Mittelalters nicht überall eingehalten (vgl. Ruhkopf, Gesch. des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland 1794. S. 22). An manchen Orten ist der Grammatik statt Rhetorik und Dialektik, Musik und Arithmetik beigesellt, so daß die Lehrgegenstände sich in Latein, Rechnen und Singen theilen. Die ganze Siebenzahl dieser Künste (ἑπτάς) wird von dem berühmten Hrabanus Maurus dem primus praeceptor Germaniae in seiner Schrift de institutione clericorum (opp. T. VI. 1. 3. 18) hochgerühmt und jeder ihre Stelle angewiesen, die Dialektik aber nach Plato's Vorgang (a. a. O. 534 E. ὥσπερ θριγκὸς τοῖς μαθήμασιν ἡ διαλεκτικὴ ἐπάνω κεῖται) als die Königin aller Künste und Wissenschaften bezeichnet. Das Charakteristische seiner Anschauung aber liegt darin, daß er alle diese Disciplinen auffaßt in ihren Beziehungen zum Christenthum und zur Kirche, z. B. die Geometrie hochhält wegen ihrer Bedeutung für den Bau der Arche Noä und des salomonischen Tempels, die Musik und die Astronomie aber wegen der Feste und des Gottesdienstes, die Arithmetik wegen der in den Zahlen liegenden religiösen Mystik ꝛc. Ein anderer in den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geläufiger Name für diese Schulen ist: Particularschulen. Der Grund dieser Benennung ist unklar (vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, II. 640 u. 682). Man kann denselben in Verbindung bringen mit dem Ausdruck studium generale, dem ältesten Namen für die Universitäten, wobei freilich nicht nachgewiesen werden kann, daß der Ausdruck Particularschulen schon so früh vorhanden war. Ein anderer Gegensatz ist der von Kloster- und Fürstenschulen, wie sie an die Stelle der aufgehobenen

Klöster zum Theil traten. Hiernach wären Particularschulen die zerstreuten Landschulen niederer Stufe, von verschiedener Ausdehnung und Größe, welchen die größeren, umfangreicheren, die Schüler bis an die Grenze der Universität fördernden Anstalten, wie Pädagogien, Kloster-, Fürstenschulen gegenübergestellt wurden. In der württembergischen Kirchenordnung wenigstens werden in dem Theil, welcher die Schulen betrifft, neben den „Teutschen Schulen" abgehandelt die „Particular vnserer Stett und Flecken geordneten Schulen" „vnseres Fürstenthumbs Particular latinische Schulen", sodann „die Ordinatio des Pädagogii zu Stutgarten", ferner die „Ordnung der Kirchenübung und Schulen bei den Prelaturen Mans Klöstern", endlich ist die Rede „von dem Stipendio zu Tübingen." Ebenso wird das Pädagogium in Tübingen, welches der Universität untergeben wurde, besonders besprochen. Auch in der kursächsischen Schulordnung vom 1. Jan. 1580 werden die Particularschulen den Kloster- oder Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimma gegenüber gestellt. Wie es sich nun mit diesem Namen verhalten mag, sei es, daß er dem studium generale der Universitäten oder den höheren die Schüler bis an die Grenze der Universität fortführenden Lehranstalten, Pädagogien, Klosterschulen ꝛc. entgegengesetzt wird, er bezeichnet jedenfalls eine niederere Stufe des Unterrichts, dessen Gesammtbegriff hier in einzelne Elemente (particulas) aufgelöst erscheint (Sonderschulen, kleine Schulen).

Weder der Name Trivialschulen, noch der Name Particularschulen ist aber so bezeichnend wie der Name „Lateinische Schulen." Während die ersteren an der Form hängen, geht dieser auf die Sache ein, indem er den einzigen oder doch vorwiegenden Unterrichtsgegenstand uns concret vor Augen stellt und jedenfalls die ursprüngliche Bedeutung dieser Schulen richtig ausdrückt. Denn von den ältesten Zeiten des Mittelalters an, in welchen überhaupt von solchen Schulen die Rede sein kann, bis auf unsere Tage giebt es keine lateinische Schule, in welcher nicht die lateinische Sprache entweder das einzige oder das Hauptfach des Unterrichts bildete; letzteres wenigstens in der Weise, daß dem Latein mehr Unterrichtsstunden als irgend einem anderen Fach zugewiesen sind. In dieser Beziehung werden diese Schulen immer noch, wenn auch neben dem Latein zahlreiche andere Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen worden sind, a parte potiori lateinische Schulen genannt. Seitdem nun im 16. Jahrhunderte der Name Gymnasium oder auch paedagogium für solche lateinische Schulen aufgekommen ist, welche vollständig organisirt sind, weil sie die Schüler bis an die Grenze der Universität fortführen, ist es allmählich Sitte geworden, das Wort nur für die Anstalten zu gebrauchen, welche die untere Hälfte der Gymnasien darstellen, d. h. wenn ein zehnjähriger Curs angenommen wird, die fünf oder sechs unteren Altersclassen. So ist der Sprachgebrauch in Württemberg officiell, ebenso in Holland, in Bayern, wo der gesammte Gymnasialcurs in zwei Hälften getheilt ist, von welchen die untere — 4 Classen — die lateinische Schule, die obere, wiederum 4 Classen, das Gymnasium heißt.*) Daß eine vollständig organisirte Anstalt jetzt noch bis an die Grenzen der Universität den Namen lateinische Schule führt, dafür ist uns nur Ein Beispiel bekannt, das der lateinischen Schule in Halle, welche eigentlich ein vollständiges Gymnasium ist, jenen alten Namen aber, unter dem sie gestiftet wurde, noch beibehalten hat. Dagegen haben die lateinischen Schulen nicht selten ihre Namen gewechselt und entweder sich Pädagogien genannt oder Progymnasien, wie insbesondere in Preußen. Auch ist es meist Regel, daß sie da, wo sie mit höheren Classen in organischem Zusammenhang stehen, unter dem Namen dieser höherer Classen begriffen werden und Lyceen oder Gymnasien heißen. Hie und da sind auch in neuerer Zeit

*) In den leges et statuta ducalis Gymnasii zu Stuttgart v. J. 1686 erscheint das Gymnasium in 2 Abtheilungen getrennt, in 2 Classes gymnasticae und 5 Classes scholasticae, paedagogicae (inferiores). Diese Abtheilungen werden in Beziehung auf Unterricht, Disciplin, Rechte der Lehrer sorgfältig geschieden.

misbräuchlicherweise gewöhnliche Lateinschulen, um ihnen einen höheren Glanz zu verleihen, Gymnasien genannt worden, wie man ja auch in manchen Gegenden für die über dem Volksschullehrerstand stehenden Lehrer aller Art den Titel Professoren bereit hält. Ueber alles dasjenige nun, was die lateinischen Schulen als integrirende Bestandtheile größerer Gelehrtenschulen, Gymnasien, Lyceen, Pädagogien ꝛc. mit diesen gemein haben, verweisen wir auf die genannten Artikel. Hier ist es uns darum zu thun, die Lateinschulen als für sich bestehende, isolirte, von höheren Anstalten losgetrennte Anstalten zu betrachten, wie sie besonders in Württemberg (in geringerer Zahl auch in Bayern) fast in allen, auch den kleineren Landstädten bestehen, mit mehr oder weniger Classen, manchmal bloß mit einer einzigen.*)

Lehranstalten von dieser rein municipalen Bedeutung, gegründet für das Bedürfnis kleinerer Gemeinden kennt das Mittelalter nicht. Die mittelalterlichen Schulen sind entweder bischöfliche oder Dom- und Stifts- oder Kloster-, später etwa seit dem 12. Jahrhundert auch Stadtschulen. In diesem Sinne ist die Errichtung von Schulen in der Konstitution Karls des Großen „de scholis per singula episcopia monasteria instituendis", wie schon der Titel dieser Verordnung andeutet, aufgefaßt. Der oben citirten Schrift von Hrabanus Maurus de institutione clericorum liegt dieselbe Anschauung zu Grunde. Es handelte sich auch wesentlich bis in das 12. Jahrhundert hinein um die Erziehung und den Unterricht des geistlichen Standes, auf welchen sich fast ohne Ausnahme alle höhere Bildung beschränkte. Daher sind es auch vorzugsweise geistliche Orden, die Benedictiner, später die Franciscaner und Dominicaner, welche sich mit Schule und Unterricht befaßten, von denen auch die gebräuchlichen Schulbücher herrühren. Einen Zweck oder ein Bedürfnis der Volksbildung, auch selbst nur in der Beschränkung auf die gehobeneren Schichten des Volks, kannte man in den ersten sechs Jahrhunderten des Mittelalters nicht; und auch vom zwölften Jahrhundert an waren es nur die größeren Städte, in denen ein reges bürgerliches Leben sich zu entfalten begann, die in ihren Stadtschulen einem solchen allmählich sich kundgebenden Bedürfnis abzuhelfen trachteten und zwar, was bezeichnend genug ist, nicht selten im Widerspruch und Kampf mit der Geistlichkeit (vgl. z. B. die Art. Freie Städte S. 11., Hansestädte S. 661 f.). Solche Stadtschulen finden wir schon vor der Reformation, zum Theil lange vorher in größeren Städten, insbesondere in Reichsstädten, wie Lübeck, Hamburg, Bremen, Nürnberg, Mühlhausen, Straßburg, Ulm, auch in Residenzen wie z. B. Stuttgart eingerichtet (vgl. in Beziehung auf Stuttgart: Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen, eine „Ordnung der Schulhalben zu Stuttgarten" von 1501. S. 1 ff. und Einleitung S. I. Anm. 1. wird eine Ulmer Schulordnung aus der gleichen Zeit genannt). Auch diese Schulen bestehen also nur an namhaften Orten. Sie sind auch insofern den modernen Gymnasien, Lyceen, Fürsten- und Klosterschulen gleichzusetzen, als in ihnen der Unterricht nicht etwa nur auf den untern und mittleren Stufen besorgt, sondern entweder ganz abgeschlossen, oder bis zum Uebergang der Scholaren in höhere Bildungskreise, Universitäten u. s. w. fortgesetzt wurde. In dieser Beziehung ihnen ganz gleich zu stellen sind die Schulen der Hieronymianer (s. d. Art.) in Holland, Westfalen und im übrigen Deutschland. Es sind keineswegs isolirte, für die untere oder mittlere Stufe und für die Bedürfnisse einer Gemeinde berechnete Anstalten, sondern weiter angelegte Institute, angelegt und wirksam für einen größeren Umkreis und besucht von zahlreichen Schülern aus allen Gegenden. Auch unter dem Einfluß der wiedererwachten classischen Studien, welcher die Schulen der Hieronymianer, in dem zweiten Stadium ihrer Entwicklung wenigstens, ebenfalls berührt hat, sehen wir nir-

*) Es sollen „in allen und jeden Stetten, die seien groß oder klein, deßgleichen etlichen der fürnembsten Dörffern oder Flecken unsers Fürstenthumbs latinische Schulen und dazu taugenliche praeceptores gehalten werden." Württemb. Kirchenordnung von 1559, S. CXIX. (Hirzel, Sammlung der württ. Gesetze für die Mittelschulen S. 25.)

gends Anstalten in dem Sinne unserer Lateinschulen entstehen, welche sich auf die untere oder mittlere Stufe des Unterrichts beschränkt und nur das Bedürfnis einzelner Gemeinden im Auge gehabt hätten. Der Einfluß der Humanisten erstreckte sich mehr „auf die Höhe des Lebens, die Höfe der Fürsten", den Adel, das Patriciat in den Städten und auf analoge Schichten der Gesellschaft. Es unterscheiden sich aber die letztgenannten Classen von Schulen, die Stadtschulen, die Schulen der Hieronymianer und der Humanisten von den bischöflichen, Kloster-, Stifts- und Domschulen wesentlich dadurch, daß sie keineswegs mehr bloß die Bildung der Geistlichkeit ins Auge faßten, sondern auch die Bildung der Laien fördern wollten, wie denn die Zeit auch so weit vorgeschritten war, daß die Geistlichen nicht mehr als die einzigen Träger der Bildung betrachtet werden konnten. Die Auffassung des Bildungszweckes von Seiten der Humanisten aber war wesentlich, wenn auch mehr oder weniger unbewußt, die, daß in den alten Classikern Bildungselemente gegeben seien, die nicht auf dem Boden der Kirche gewachsen, zum mindesten neben der Bildung, welche die Kirche gewähre, eine Berechtigung haben.

Die Organisation von Lateinschulen also in dem Sinne, wie wir den Begriff hier aufzufassen haben, als von Schulen, bestimmt für die Zwecke einer kleineren Gemeinde und beschränkt auf die unteren Stufen des Unterrichts, ist ein Product der Reformation. In diesem Sinne hat Luther sich nicht nur 1520 an den christlichen Adel deutscher Nation, sondern auch im Jahr 1524 an die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes (s. Raumer, Gesch. d. Pädagogik I, 150 ff.), und Melanchthon 1543 an „eine erbare Stadt zu Anrichtung einer lateinischen Schuel" gewendet. In diesem Sinne sind von beiden Reformatoren in Sachsen die Lehrplane von 1525, 1528, 1530, 1538 festgestellt, ist in Württemberg 1559 die große Kirchenordnung mit ihren umfangreichen Abschnitten über Particularschulen und die kursächsische von 1580 erlassen worden (vgl. Schmidt, Gesch. der Pädagogik III. S. 101 ff.), Schulordnungen, welche die Grundlagen für das höhere Unterrichtswesen in Deutschland bis zum Schlusse des vorigen Jahrhunderts geblieben sind.

Es fragt sich nun, welche *Bedeutung* so eingerichtete Schulen für den *Unterricht* haben. Ist es der Mühe werth, für die Bedürfnisse auch kleinerer Gemeinden Unterrichtsanstalten zu unterhalten mit dem bestimmten Inhalt und der bestimmten Abgrenzung, wie sie diese isolirten Lateinschulen haben? Es ist hier zuvörderst zu unterscheiden zwischen den Verhältnissen der früheren und denen der neuesten Zeit. Bis in die letzten Jahrzehende des vorigen Jahrhunderts war die Ansicht von dem *praktischen* Werth der lateinischen Sprache und von dem *praktischen* Werth der lateinischen Schulen die vorherrschende und maßgebende. Das Latein sollte geschrieben und gesprochen werden. Es wurde immer noch als eine lebende, nicht als eine todte Sprache betrachtet. „Das Lateinsprechen war im 16. Jahrhundert so allgemein, daß auch die Bürger und Handwerker der Städte es darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten," und man darf sich daher nicht als über etwas besonderes darüber wundern, daß in der Familie des berühmten Buchdruckers und Philologen Heinrich Stephanus in Paris nicht nur die Hausfrau, sondern auch die Dienstboten Latein redeten. Das Lateinreden ist neben dem Lesen, Schreiben, Verstehen der autores in allen diesen Schulordnungen nachdrücklich vorgeschrieben, und diese Vorschrift stets bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts wiederholt worden, wie es denn in Sachsen und Preußen noch betrieben wird. Auf diesen Zweck waren die Lehrbücher, die adagia, colloquia, dialogi und die Uebungen in und außer der Schule berechnet, insbesondere gehören hieher die mimischen Uebungen, die dramatischen Aufführungen der so vielfach in sittlicher Beziehung anstößigen Komödien des Plautus und Terentius, ferner lateinische Dramen von Celtes, Reuchlin, Frischlin u. a., Aufführungen, welche von Luther, Melanchthon und in vielen Schulordnungen empfohlen sind (vgl. Hirzel a. a. O. S. X. Anm. 6. Schmidt, Geschichte der Pädag. 3. S. 123, und d. Art. Dramatische Aufführungen).

Dieser Primat des Latein stellt sich besonders im Verhältnis zum Deutschen und Griechischen heraus. In einer württembergischen Instruction für die Visitationsräthe v. J. 1546 wird angeordnet, daß die deutschen Schulen in „klainen Stetlin" abgeschafft werden sollen, weil dadurch die lateinischen Schulen verderbt und viele Knaben „versombt" (versäumt) werden und ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und Lesen ergreife (Hirzel a. a. O. S. 21). In dem von Melanchthon verfaßten „Vnterricht der Visitatoren ym Kurfürstenthum zu Sachsen" v. J. 1528 werden die Schulmeister ernstlich ermahnt, die Kinder allein Lateinisch zu lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch, wie etliche gethan und die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die unfruchtbar und schädlich sei (Schmidt a. a. O. S. 101). In den späteren Ordnungen erscheinen nun zwar „teutsche Schulen", auch kommt das Griechische in der 4. Classe der Particularschulen in der württemberg. Ordnung von 1559 und in der kursächsischen von 1580 mit 6 Wochenstunden vor, wie denn schon Bugenhagen in der braunschweigischen Kirchenordnung v. J. 1528 dem Griechischen ein Räumlein gegönnt hatte „griechisch lesen, das pater noster oder ein Kapitel aus dem neuen Testament griechisch, doch desselben nicht zu viel", aber im Laufe des 17. Jahrhunderts, welches man überhaupt auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung eine Zeit des Rückschritts wird nennen dürfen, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein tritt das Griechische wieder bedeutend zurück. In den württembergischen Klosterschulen werden keine griechischen Classiker, sondern nur das neue Testament und Chrysostomus gelesen und in den leges et statuta Gymnasii Stuttgard. vom J. 1686 (Hirzel a. a. O. S. 145) wird ausdrücklich gesagt, es seien „mit alle Lectiones allen und jeden gleich nöthig und die Professores sollen niemand wider seinen Willen dasjenige zu lernen zwingen, welches zu desselben vorhabenden scopo wenig oder nichts dienet." Dagegen stand das Sprechen, Schreiben und Dichten in lateinischer Sprache in voller Blüte, das Memoriren und Erklären lateinischer Sätze aus der Logik und Rhetorik,*) die schon das Mittelalter in Verbindung mit dem lateinischen Sprachunterricht gesetzt hatte, war ein wesentliches Element des Unterrichts, während Arithmetik und Geometrie, Geschichte kaum berührt, neuere Sprachen, die Muttersprache und Naturwissenschaft aber gar keinen Platz in der Schule gefunden hatten. Auch die Uebungen in Musik, welche durchaus einen kirchlichen Charakter hatten, sowie die religiösen Gesänge, Litaneien, Gebete fanden in lateinischer Sprache statt. Der Katechismus wurde in lateinischer und deutscher Sprache, der Calender in lateinischer Sprache gelernt. Die lateinische Sprache herrschte und mit ihr herrschten die lateinischen Schulen, so lange das Latein allein den Anspruch auf Bildung gewährte; diese Herrschaft gründete sich auf das praktische Bedürfnis, die lateinische Sprache mündlich und schriftlich handhaben zu können, ein Bedürfnis, das für jeden Gebildeten vorlag; diese Herrschaft dauerte noch geraume Zeit, als bereits andere Mächte, moderne Sprachen und Literaturen, Naturwissenschaften, Geschichte und Mathematik an die Thüren der Schulen pochten, als pädagogische Theorien sich Geltung zu verschaffen begonnen hatten, deren Grundsätze mit dem bisherigen Lehren und Treiben der lateinischen Schulen nicht mehr verträglich waren.

Eine andere Zeit für die lateinischen Schulen begann, als etwa mit dem Beginne des letzten Jahrzehends des vorigen Jahrhunderts das Monopol der lateinischen Bildung gefallen, jenes praktische Bedürfnis sich der lateinischen Sprache zu bedienen aufgehört, die Errungenschaften der modernen Bildung aber nach Inhalt und Form sich in den Schulen geltend zu machen angefangen hatten. Das Latein wurde zwar nicht sofort verlassen, die Lateinschulen wurden nicht geschlossen, im Gegentheil, diese ver-

*) Eine bemerkenswerthe Verordnung der württemberg. Regierung v. J. 1788 gegen das einseitige und mechanische Memoriren logischer und rhetorischer Definitionen gerichtet findet sich in Hirzel a. a. O. S. 266.

änderte Zeitrichtung auf dem Gebiete des Unterrichts traf merkwürdigerweise zusammen mit einem viel gründlicheren, tieferen und vielseitigeren Studium des römischen und griechischen Lebens, der alten Sprachen und der alten Geschichte. Aber durch unbequeme Nachbarn sah sich das Latein in seinem Besitze beengt und die Lateinschulen mußten gleichgestellten Schulen ganz anderer Richtung eine Stätte neben sich gönnen. Man wußte dem Latein, dessen praktische Entbehrlichkeit nachgerade auch dem blödesten Auge klar wurde, eine andere Seite abzugewinnen. Unter dem Gesichtspuncte des formalen Gewinns für Weckung und allseitige Ausbildung der Geisteskräfte setzte das Latein sich aufs neue fest. Von diesem Standtpuncte aus kam auch das Griechische wieder mehr zu seinem Rechte, ja zu einer Art von Gleichberechtigung neben dem Latein und die lateinischen Schulen im Besitze des Zugangs zu den Quellen des antiken Lebens, zu den Quellen der christlichen Religion und Kirche, endlich zu den Quellen des römischen Rechts nahmen bald neben den neu erstandenen Realschulen eine bevorzugte Stellung ein, als Schulen für die Jugend der höheren Stände, selbst dann, wenn diese nicht gerade akademischen Studien sich zuwandte.

Allein wir halten dafür, daß auch dieser Standpunct, von welchem aus die lateinischen Schulen wegen ihrer Bedeutung für die formale Bildung geschätzt werden, nicht in die Länge zu halten, ja daß er ein zum Theil schon überwundener ist. Wenn man auch zugiebt, daß diejenige Ausbildung der geistigen Kräfte, welche durch das Mittel der Sprache gewonnen wird, bei weitem die vielseitigste und eingreifendste sei, so erhebt sich dagegen doch sofort die Einwendung, ob denn die modernen Sprachen, deren Erlernung überdies in unseren Tagen einen ebenso großen praktischen Gewinn gewährt, als vor Zeiten die Erlernung des Latein, zu diesem Zwecke der formalen Geistesbildung so ganz untauglich seien, daß sie unbedingt den classischen Sprachen das Feld räumen müßen. Es wird doch niemand behaupten wollen, daß diese Sprachen für die intellectuelle, ästhetische und sittliche Seite des Menschen nicht auch einen erheblichen Gewinn abwerfen, daß sie nicht auch eine werthvolle Literatur hinter sich haben, daß sie nicht nach Form und Inhalt unserer politischen, religiösen, socialen Anschauung viel näher liegen als die alten Sprachen. Man wird also von dieser Seite aus den alten Sprachen nur einen graduellen Vorzug vor den modernen zugestehen, der aber wieder vollständig aufgewogen wird durch den praktischen Gewinn, welchen die Kenntnis der modernen Sprachen für das Leben gewährt. Wenn nun vollends diese Schulen, welche die modernen Sprachen an die Stelle der alten setzen, im Stande sind, neben jenen praktisch nutzbaren Sprachkenntnissen noch eine reiche Ausstattung an Kenntnissen in Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte ihren Schülern mitzugeben, eine Ausstattung, bei der es dann auch wieder nicht ohne eigenthümlichen formalen Gewinn abgeht, so ist von diesem Standpuncte aus kaum zu erwarten, daß das Latein, noch viel weniger das Latein ohne Griechisch, daß ferner die Lateinschulen das Feld gegen die Realien und Realschulen werden behaupten können. Wir glauben, es ist verlorene Mühe, für die Erhaltung der alten Sprachen in den Schulen und für die Erhaltung der Schulen zu diesem Zwecke den formalen Nutzen in den Vordergrund zu stellen, welcher aus denselben der geistigen Bildung erwächst.

Wir legen vielmehr das Hauptgewicht auf den Inhalt, auf das, was uns in dem Gewand der griechischen und und lateinischen Sprache von dem Lebensgehalt der alten classischen Völker überliefert ist. Wir meinen das nicht im Sinne jener überspannten Idealität, welche von manchen Philologen älterer und neuerer Zeit gepriesen wird und von Ast (Geist des Alterthums p. 24) in den prägnanten Ausdruck gefaßt worden ist: Bilde dich griechisch. Gegen eine solche Auffassung muß vom christlichen, ebenso wie vom nationalen Standpunct aus, Verwahrung eingelegt werden. Das Alterthum hat weder Individuen, noch Staaten, noch Systeme von absoluter Idealität, aber es liegt in dem Alterthum eine in sich abgeschlossene und auf sich selbst ruhende Culturwelt vor uns, welche einerseits gänzlich verschieden ist von der Cultur der modernen

Welt, andererseits in tausend Beziehungen zu derselben steht und eine Hauptgrundlage, nächst dem Christenthum und der Nationalität, die einzige Grundlage der modernen Cultur ist. Man muß nun an jeden wissenschaftlich Gebildeten die Anforderung stellen, daß er eine Kenntnis dieser Culturwelt sich zu eigen mache, wenn es auch nur ist auf dem Weg der Geschichte, oder der Kunstanschauungen, oder durch Uebersetzungen. Aber dies sind doch nur secundäre Quellen, durch welche man nicht die Sache selbst, sondern, um mit Plato zu reden, ein Abbild, ein εἴδωλον des Wesens erhält, wie es sich eben dem Gemüthe in der Darstellung des vermittelnden Elements darbietet. Wie schwach, wie getrübt, ja wie undeutlich und unverständlich diese Abbilder sind, das weiß jeder Kundige und es ist geradezu unmöglich, eine richtige Vorstellung von einem der bedeutenderen platonischen Dialogen durch eine bloße Uebersetzung zu erhalten. Ueberdies ist jeder, der sich darauf beschränken muß, auf diesem Wege eine Kenntnis der alten Welt sich zu verschaffen, genöthigt, das Berichtete auf Treu und Glauben hinzunehmen; er kann sich von der Wahrheit nicht aus eigener Anschauung überzeugen. Es erwächst in ihm kein Wissen (γνώμη), sondern eine Vorstellung (δόξα). Was es aber für Folgen hat, wenn die große Masse der Gebildeten sich mit secundären Quellen begnügt, das zeigt die Geschichte der christlichen Kirche im Mittelalter, da selbst die Träger der Bildung und die Männer des Fachs nur eine sehr unvollkommene oder gar keine Kenntnis von der Beschaffenheit und dem Inhalt der urkundlichen religiösen Quellen hatten. Die Reformation war eben nichts anderes, als das Zurückgehen auf diese Quellen. Die Kirchengewalt des Mittelalters hat statt des Urtextes eine Uebersetzung geboten, sie hat es den Klerikern erlassen, die Sprachen des Urtextes zu lernen, sie hat den Laien den Kelch entzogen, weil ja in dem Fleisch auch das Blut enthalten sei. Wer bürgt uns, daß nicht auch eine Staatsgewalt officielle Uebersetzungen der Classiker ausgeben könnte, daß sie das Alterthum, statt unter beiderlei Gestalt nur unter der einen Gestalt des Römerthums den Untergebenen zukommen lassen wollte, weil ja das römische Wesen das griechische in sich aufgenommen habe. Exempla sunt odiosa. Es muß also, wenn es überhaupt der Mühe lohnt, daß die classische Culturwelt uns zugänglich erhalten bleibe, auch ein Geschlecht von Gebildeten erhalten bleiben, welchem jederzeit der Zutritt zu den Quellen offen steht, ohne daß es genöthigt ist, fremde Berichte im guten Glauben hinzunehmen und statt der Urbilder die Abbilder sich zu vergegenwärtigen. Zu diesem Zweck halten wir die lateinischen Schulen für nothwendig und von diesem Gesichtspunct aus versprechen wir ihnen eine Dauer und Geltung, die sie wegen ihrer formal bildenden Kraft nimmermehr behaupten werden. Aber freilich handelt es sich dabei nicht mehr von dem Latein allein, sondern wesentlich zugleich von dem Griechischen. Denn wenn die römische Welt unmittelbarer auf unsere Cultur gewirkt hat und historisch uns näher liegt, so ist doch die griechische unendlich reicher, mannigfaltiger, vollendeter, originaler. Dies bedarf denn doch wohl keines weiteren Beweises. In den lateinischen Schulen erblicken wir die conservative Macht, durch welche die Continuität der Bildung erhalten wird, durch welche verhindert wird, daß sich das Menschengeschlecht nicht von den Grundlagen seiner Bildung losreiße, daß die Errungenschaften der alten Welt ihm nicht verloren gehen. Mögen die Zöglinge der modernen Bildung reicher ausgestattet sein mit mannigfaltigen Kenntnissen, mögen sie sich in den Verhältnissen des modernen Völkerlebens sicher, energisch und schlau bewegen, möge ihnen selbst ein reicher Schmuck, eine siegreiche Logik, eine überzeugende Kraft der Rede zu Gebot stehen — es liegt kein Grund vor, warum die Zöglinge der antiken Bildung nicht auch alle diese Vorzüge sich sollten aneignen können. Aber in Einem Stücke werden diese letzteren immer überlegen sein, ich meine den Sinn für das Historische, welcher sich zeigt in dem gründlichen, gediegenen und soliden Wissen von dem, was da gewesen ist, in dem treuen Festhalten an dem Gewordenen, in dem ernsten Prüfen und richtigen Beurtheilen des Werdenden. Es wird wohl nicht in Abrede gezogen werden können, daß dies eine Eigenschaft ist, welche wir in erster Linie

an denen suchen müßen, welche berufen sind, dereinst in größeren oder kleineren Kreisen an die Spitze der Gesellschaft zu treten, die Geister zu lenken und den Ereignissen eine Richtung zu geben*).

Nach dieser Abschweifung, welche übrigens zur Begründung unserer Ansicht über die lateinischen Schulen unvermeidlich war, kehren wir zu der Frage zurück, welche Bedeutung wir diesen Unterrichtsanstalten in dem oben bezeichneten beschränkten Sinne beizumessen haben. Daß dieselben als

*) Ueber den Antheil, den das Lateinlernen an der deutschen Bildung hat, spricht sich ein Mann, welchem einige Kenntnis des Lebens und der Welt nicht abzusprechen sein wird, G. Freitag, in den „Neuen Bildern aus dem Leben des deutschen Volkes" (Leipzig 1862 S. 425 ff.) mit besonderer Beziehung auf die Zustände auf der Schwelle unseres Jahrhunderts aus, wie folgt: „Es ist eine Eigenheit der modernen Bildung, daß die treibende geistige Kraft sich in der Mitte der Nation, zwischen der Masse und den erblich Privilegirten ausbreitet, nach beiden Seiten belebend und umformend; je mehr sich ein Kreis irdischer Interessen von dem gebildeten Bürgerthum isolirt, desto weiter entfernt er sich von allem, was dem Leben Licht, Wärme und sicheren Halt verleiht. Und sucht man das Besondere, was die Männer dieses Kreises verbindet und von andern unterscheidet, so ist es nicht zumeist ihre praktische Thätigkeit in glücklicher Mitte, sondern ihre Bildung durch die lateinische Schule. Darin liegt der unübertreffliche Vorzug, das letzte Geheimnis ihres Einflusses. Niemand durfte das bereitwilliger anerkennen, als der Kaufmann und Industrielle, der sich von unten heraufgearbeitet hatte und in ihren Kreis getreten war. Mit Verwunderung erkannte er, wie seine Söhne unter Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Grammatik eine Schärfe und Präcision im Denken und Sprechen erhielten, die selten andere Thätigkeit dem heranwachsenden Manne gewährt. Die naturwüchsige Logik, welche in dem kunstvollen Bau der alten Sprachen so ausgezeichnet zu Tage kommt, weckte schon früh den Scharfsinn und förderte das Verständnis aller geistigen Bildungen, die Masse des fremdartigen Sprachstoffs kräftigte unübertrefflich das Gedächtnis. Noch mehr aber belebte der Inhalt, jene entferntere Welt, welche dem Lernenden aufgeschlossen war. Noch immer stammte ein sehr großer Theil unserer geistigen Habe aus dem Alterthum. Wer recht verstehen wollte, was um und in ihm lebendig wirkte, vielleicht längst Gemeingut aller Classen des Volkes geworden war, der mußte bis zu dem Quell hinabsteigen. Und die Bekanntschaft mit einem großen abgeschlossenen nationalen Leben, das Verständnis seiner Lebensgesetze, seiner Schönheiten und Beschränktheit verlieh eine Freiheit im Urtheil über Zustände der Gegenwart, die durch nichts anderes ersetzt werden konnte. Wem die Seele durch die Dialoge des Plato erwärmt worden war, der mußte mit Verachtung auf den Zelotismus der Mönche herabsehen, und wer mit Entzücken die Antigone in der Ursprache gelesen hatte, der durfte mit berechtigter Nichtachtung die Sonnenjungfrau bei Seite legen. Das Wichtigste von allem aber war die besondere Methode des Lernens auf lateinischen Schulen und Universitäten. Nicht das gedankenlose Aufnehmen eines überlieferten Stoffes, sondern das Selbstsuchen und Selbstfinden ist das Leben weckende in jedem Lernen. In den höheren Classen des Gymnasiums und auf der Universität wurde der Studirende der Vertraute des suchenden Gelehrten. Gerade die Streitfragen, welche seine Zeit am meisten bewegten, die Forschungen, welche noch unbeendet am kräftigsten anspannten, wurden ihm am liebsten mitgetheilt. So drang der Jüngling als ein frei Suchender in den Mittelpunct des grünenden Lebens ein, und wie sehr ihn sein späterer Beruf vom eigenen Forschen entfernt hielt, er hatte das beste und letzte Wissen, die höchsten Resultate seiner Zeit in sich aufgenommen und war sein ganzes Leben lang in den großen Fragen der Wissenschaft und des Glaubens zum Urtheil befähigt, indem er allen neuen Bildungsstoff nach den Gesichtspuncten, die er gewonnen, annahm oder abwies. Auch daß die gelehrte Schule für das praktische Leben so wenig vorbereite, war keine stichhaltige Klage. Der Kaufmann, der seine Söhne von der Universität auf den Stuhl des Comtoirs nahm, bemerkte sehr bald, daß sie vieles nicht gelernt hatten, was jüngeren Lehrlingen sehr geläufig war, daß sie aber in der Regel mit spielender Leichtigkeit das Fehlende nachholten.

Dieser unendliche Segen der gelehrten Bildung war am Ende des achtzehnten Jahrhunderts, seit die Philosophie und die Alterthumswissenschaften hohe Bedeutung gewonnen hatten, der entscheidende Vorzug des deutschen Mittelstands. In ihm liegt das Geheimnis der unsichtbaren Herrschaft, welche das gebildete Bürgerthum seit dieser Zeit über das ideale Leben ausgeübt hat, Fürsten und Volk umbildend, sich nachziehend." D. Red.

Unterlage der humanistischen Bildung nicht nur berechtigt, sondern nothwendig sind, ergiebt sich aus dem Obigen von selbst. Aber eine Aussicht auf dauernden Bestand ist auch nur unter jener Voraussetzung vorhanden. Wie wir das Gymnasium (s. d. Art.) nach seinem Princip ansehen müßen als die auf akademische Studien vorbereitende Anstalt, so sind uns die Lateinschulen der Unterbau für die Gymnasialstudien. Hiezu gehört zwar nicht absolut nothwendig, daß die Lateinschulen immer mit Gymnasien in eine Anstalt vereinigt seien. So wie man sich den Oberbau isolirt denken kann — man vergleiche die Fürstenschulen, die württembergischen niederen Seminarien — so kann auch der Unterbau für sich bestehen. Aber im Lehrplan des höheren Unterrichts müßen beiderlei Anstalten in strenger organischer Beziehung zu einander stehen und als Princip muß gelten, daß die Lateinschule nicht eine abschließende, sondern nur eine grundlegende Bildung gewährt. Wenn es da und dort Schüler giebt, welche sich mit dieser Bildung begnügen, so ändert dies an dem Wesen und der Bestimmung der Lateinschulen eben so wenig, als wenn es Schüler der Gymnasien giebt, welche nicht auf die Universität übergehen. Indessen stehen der Isolirung dieser Anstalten doch auch gewichtige Bedenken entgegen. Die Anstalten selbst können, verbunden mit Gymnasien, mit Lehrmitteln und Lehrkräften reicher ausgestattet werden. Die Möglichkeit, dieselben Lehrer an untern und obern Classen verwenden zu können, muß ferner für einen großen Gewinn erachtet werden. Das wissenschaftliche Leben aber, dies bestätigt die Erfahrung, ist an größeren Anstalten ein frischeres, fruchtbareres, die gegenseitige Anregung ist eine vielseitigere, die Erfahrung eine reichere, die Einhaltung des gemeinsamen Ziels eine gesichertere da, wo höhere und niedere Classen in einer Anstalt vereinigt sind und wir müßen aus diesen Gründen dem in Preußen, Hannover ꝛc. bestehenden System den Vorzug geben vor dem in Württemberg bestehenden, wo die bunteste Mannigfaltigkeit kleiner und kleinster lateinischer Schulen in den Landstädten zu finden ist. Es bestehen in Württemberg etliche und zwanzig lateinische Schulen mit einem einzigen Lehrer, welcher die Altersclassen vom 9. oder 10. bis zum 14. Jahr in seiner Schule vereinigt, alle Fächer docirt und hie und da manchmal noch außerdem geistliche Functonen hat. Solche Anstalten bestehen zum Theil an Orten, in welchen sich Realschulen daneben befinden, an Orten, deren Bevölkerung fast ganz der Landwirthschaft oder niederen Gewerben zugewendet ist, in welchen sich immer nur wenige Schüler finden, die ihre Studien später auf einem Gymnasium fortsetzen, die Griechisch lernen. Sollte man zu viel sagen, wenn man behauptet, diese Anstalten fristen ihr Dasein nur gestützt auf die Tradition, sie seien für die Gemeinden ein Luxusartikel, sollte man die Regierung tadeln wollen, wenn sie es den Bedürfnissen solcher Gemeinden für entsprechender hält, daß diese Anstalten in Realschulen verwandelt werden? Eine andere viel zahlreichere Classe solcher isolirter Lateinschulen in Württemberg sind diejenigen, an welchen sich 2 Lehrer befinden, welche sich in das Geschäft so theilen, daß der eine die Knaben vom 8. bis 10. Jahr in den Elementen unterrichtet, der andere sie bis zum 14. weiter führt. Diese Anstalten finden sich meist neben Realschulen an denselben Orten in gewerbe- und landwirthschafttreibenden Städtchen mit etwa zwei bis dreitausend Einwohnern. Wir wissen auch diesen Anstalten kein günstiges Prognostikon zu stellen. Sie werden getragen und erhalten durch den Einfluß der Beamten, besonders der Geistlichen und der Gemeinderäthe, in welchen sich manche Mitglieder finden, die in ihrer Jugend auch die lateinische Schule besucht und eine gewisse Vorliebe und Anhänglichkeit an diese Anstalten bewahrt haben. Dies wird sich anders gestalten und hat sich schon anders gestaltet da, wo Generationen an das Regiment kommen, die ihre Bildung in Realschulen erhalten haben. Weitaus die meisten Schüler dieser Anstalten treten nach der Confirmation zu bürgerlichen Berufsarten über. Sie brechen das Latein ab, nachdem sie eben angefangen haben etwas zu leisten. Mit dem Griechischen befaßt sich niemand, oder doch nur ein ganz kleiner Bruchtheil. Es wird zwar in diesen Schulen nicht selten Tüchtiges geleistet, obschon auch hier ein Lehrer die Last des ganzen

Unterrichts bei 3 bis 4 Altersclassen auf sich hat, wie auch sogar in einclassigen Lateinschulen manchmal recht schöne Erfolge erzielt werden. Allein es erfordert dies doch eine außerordentliche Begabung und eine fast übermenschliche Anstrengung des Lehrers, und wir können solche Verhältnisse nicht für die normalen halten, wir können insbesondere nicht annehmen, daß die humanistischen Studien in dem oben bezeichneten Sinne dadurch gefördert werden; es ist fast nicht möglich, daß der Lehrer selbst im Stande ist, an seiner wissenschaftlichen Fortbildung weiter zu arbeiten. Wir glauben, daß auch diese Lateinschulen die Concurrenz mit den Realschulen nicht in die Länge werden aushalten können, namentlich in Gemeinden von beschränkten Mitteln. Man wird sich überzeugen, daß die Söhne von Bauern und Gewerbetreibenden, welche dem Berufe ihrer Eltern folgen, die Zeit, welche sie auf das Latein verwenden, in welchem sie doch meist nur sehr Unvollkommenes leisten, nutzbringender in einer Realschule zubringen würden. Aus dem Eingehen dieser kleinen Lateinschulen *) wird freilich für manche Eltern, insbesondere für die Beamten, die Nothwendigkeit entspringen, ihre Söhne, sofern sie zu akademischen Studien bestimmt sind, in fremde Schulen zu bringen. Allein diese Nothwendigkeit liegt nicht nur in andern Staaten, in welchen sich diese kleinen Lateinschulen nicht finden, sondern auch in Württemberg für die Geistlichen und andere Beamte auf dem Lande längst vor. Sie ist selbst bisher an solchen Orten, wo sich lateinische Schulen befanden, wenn die Lehrer nicht genügten, den Eltern nicht erspart geblieben.

Wir wissen daher nur solchen vereinzelten Lateinschulen unseren Beifall zu schenken, an welchen die Arbeit des Unterrichts von einer größeren Zahl von Lehrern getragen wird, welche die vom 8. bis 14. Jahr bestehenden 6 Altersclassen gleich unter sich in entsprechende Curse vertheilen und in Beziehung auf gewisse Fächer, für welche der eine oder andere mehr Geschick hat, auch gegenseitig eintreten können. Solche Lateinschulen, meist an volkreicheren, belebteren, mit reichlicheren Mitteln ausgestatteten Orten, wie deren Württemberg auch eine Anzahl besitzt, sind dann eigentliche Progymnasien, Vorbereitungsanstalten für die Gymnasien, mit welchen sie in einer inneren organischen Verbindung stehen. Sie müßen, je mehr die Zahl der kleineren Lateinschulen sich mindert, um so mehr an Frequenz wachsen und ihren localen und particularistischen Charakter verlieren, welcher den neben ihnen bestehenden Realschulen ganz zufallen wird. Solche Anstalten können und müßen dann auch das Griechische als obligates Fach aufnehmen, nicht mit der eisernen Strenge, daß in besonderen Fällen nicht auch eine Dispensation stattfinden könnte, aber sie dürfen nie Stätten werden, in welchen das Umgehen des Griechischen erleichtert und gefördert wird. An solchen Anstalten, die vermöge ihres Princips mehr der Staatsfürsorge als der Gemeinde anheimfallen, wird dann auch in naturgemäßer und folgerichtiger Weise die von dem Lehrstande so vielfach vermißte und angestrebte Emancipation von der örtlichen Schulbehörde durchgeführt werden können. Die Lehrer würden unter einen Vorstand gestellt werden, welcher der Staatsbehörde, am besten einem benachbarten Gymnasialrector untergeordnet wäre, ohne daß deshalb eine Cognition und Theilnahme der Gemeindebehörden an der in ihrer Mitte befindlichen und zum Theil aus ihren Mitteln unterhaltenen Anstalt ausgeschlossen würde. Wir meinen, durch solche, sorgfältig gepflegte, wohl ausgestattete und würdig gestellte größere Lateinschulen würde dem Gemeinwesen besser gedient, als durch die kleinen, ärmlichen, obscuren Anstalten, an welchen die Lehrer unter anstrengender Arbeit ihre besten Jahre und Kräfte opfern, die für ihren Beruf so nöthige Frische und Freudigkeit verlieren und in einer unwürdigen und vergessenen Stellung verkümmern. **Hirzel.**

*) Ganz dieselbe Bemerkung wird hinsichtlich der kleinen lateinischen Schulen in Holland gemacht; s. d. Art. Holland S. 575 und 578: „Man muß durchaus verlangen, daß die kleinen, ungleich über das Land vertheilten lateinischen Schulen verschwinden, um Progymnasien — hauptsächlich aber um Anstalten Platz zu machen, die den Mittelschulen Belgiens oder den Real- und Bürgerschulen Deutschlands entsprechen."

In Sachsen sind die kleinen lateinischen Schulen auf dem Lande fast alle eingegangen.

Lateinische Schule. Zweiter Artikel. Die lateinischen Schulen in Württemberg sind, wie der vorhergehende Artikel zeigt, ein Vermächtnis der Reformation, und zwar ein Vermächtnis, das in unserer Heimat, wie es scheint, treuer bewahrt worden ist, als in irgend einem anderen Lande. Thiersch hat in seinem Werk „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts" ꝛc. Th. I. 1838 den württembergischen lateinischen Schulen bekanntlich ein glänzendes Zeugnis ausgestellt und die Ueberzeugung ausgesprochen, daß sie „als das Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland zu bewundern seien" (S. 218); auch haben württembergische Anschauungen auf die analogen Gestaltungen im bayrischen Schulwesen allem Anschein nach ziemlichen Einfluß gehabt. Wenn nun auch jenes Lob nach der Ansicht derer, welche unser Schulwesen aus längerer Erfahrung kennen, etwas zu überschwenglich lauten mag, so hoffen wir dennoch, es sollte dem Zwecke dieses Werkes nicht zuwiderlaufend gefunden werden, wenn wir dieser für das Schulwesen hauptsächlich Württembergs charakteristischen Institution eine eingehendere Schilderung widmen und den Versuch machen, in Bezug auf die Zukunft der kleineren lateinischen Schulen eine von der im vorhergehenden Artikel dargelegten abweichende Ansicht zu begründen. Suchen wir uns zuerst das Bild einer zweiclassigen lateinischen Schule vor das Auge zu stellen. Sie hat durchschnittlich etwa 40 — 50 Schüler in 6 Jahrgängen unter zwei Hauptlehrern, zu denen an manchen Orten noch ein Hülfslehrer aus der Zahl der Volksschullehrer für Singen und Schönschreiben kommt. Sind nun die Hauptlehrer tüchtige, ihrem Amte gewachsene Männer, welche zusammen passen und auch die Realien gut zu vertreten geeignet sind, so stehen die Jahrgänge der Schüler denen in den entsprechenden Gymnasialclassen in den Hauptfächern wesentlich gleich. Der Lehrplan wird in der unteren Classe etwa folgendermaßen gestaltet sein: Latein 16, Deutsch 3, Religion 3, Rechnen 4, Geographie 2, Schönschreiben 2, in der oberen: Latein 16, Griechisch 6, Französisch 2, Deutsch 1, Religion 2, Rechnen 2, Geschichte und Geopraphie 2, Schönschreiben 1, Singen 1 Stunde. Vor 1841 kam noch das Hebräische dazu, doch nur in Privatstunden. Wenn neben der lateinischen Schule eine Realschule besteht, so giebt vielleicht der Reallehrer Rechnen und Französisch in der Latein-, und dafür der Präceptor, welcher meistens Theologie studirt hat, Religion, Geschichte und Geographie in der Realschule. Zuweilen haben die Lateiner auch ein paar Stunden Unterricht in der Geometrie, und in den meisten Orten, jedoch nur facultativ, im Zeichnen. Es unterscheidet sich also der Lehrplan von dem der Gymnasien insgemein dadurch, daß dem Latein etliche wöchentliche Stunden mehr, dem Französischen und den sogenannten Realien etliche weniger gewidmet sind. Das Plus beim lateinischen Unterricht wird aber in Wahrheit zu einem bedeutenden Minus, wenn man bedenkt, daß in jedem Fall mehrere Altersclassen beisammen, also mehrere Abtheilungen zugleich zu unterrichten sind. Hierin liegt nun eine Hauptkunst tüchtiger Präceptoren und fast möchte ich sagen, zugleich der Schlüssel zu dem Räthsel, wie es kommt, daß scheinbar mangelhaft organisirte Schulen doch wirklich Bedeutendes leisten und mit scheinbar vollkommener organisirten erfolgreich concurriren können. Die Unterrichtsfächer nämlich, welche die geistige Bildung der Jugend tiefer gründen und auch in die sittliche Erziehung tiefer eingreifen, das sind die, welche ihrer Natur nach das Wissen und das Können gleichmäßig fördern und ohne ernste, selbstthätige Arbeit von Seiten des Schülers gar nicht ordentlich betrieben werden können, d. h. Sprachen und Mathematik. Hat ein Lehrer in diesen Fächern nur Eine Altersclasse zu unterrichten, so ist er mindestens in Versuchung, umständlich zu werden, zu dociren und einen Theil des Unterrichts, nämlich die eigene Uebung der Schüler, außerhalb der Schulzeit fallen zu lassen, während derjenige, welcher mehrere Altersclassen zugleich vor sich hat, eben dadurch genöthigt ist, seinen Unterricht zu concentriren und mit der intensivsten Geistesthätigkeit zu ertheilen, gespannte Aufmerksamkeit zu fordern und auf zweckmäßige Selbstbeschäftigung für diejenigen zu denken, welche er im Augenblick nicht selbst unterrichtet.

Dieser wird von selbst auf den richtigen didaktischen Grundsatz geführt, der sich in folgender Regel ausdrücken läßt: Lehre so wenig als möglich, aber sorge, daß deine Schüler soviel als möglich lernen.

Durchschnittlich wird also zu erwarten sein, daß die Schüler solcher kleinen lateinischen Schulen mehr daran gewöhnt sind, jedes Wort des Lehrers scharf aufzufassen, den Unterricht selbstthätig zu verarbeiten und das Gelernte mit eigenem Urtheil anzuwenden, als Knaben in Gymnasialclassen mit einjährigen Cursen. Das Beisammensein von drei Jahrgängen bildet nur für den Anfang eine größere Schwierigkeit, nach einiger Zeit pflegt sich die Möglichkeit zu ergeben, die besseren Schüler der mittleren Abtheilung zu der ersten zu nehmen, die schwächeren zur dritten und so die Zahl der Abtheilungen auf zwei zurückzuführen. Im Rechnen kann ein gewandter Lehrer drei Altersclassen von Schülern zugleich unterrichten; in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie sind die Lernstufen nicht so scharf unterschieden, daß es nicht zuläßig wäre, alle Jahrgänge zusammenzunehmen; wenn infolge davon eine Abtheilung die Geographie von Amerika vor der von Europa bekommt u. s. f., so ist das und Aehnliches immerhin nicht ganz naturgemäß, aber doch kein großer Nachtheil. Aber der jüngere Knabe hat den älteren im beständigen Zusammenleben vor sich, sieht und hört täglich, wie weit er ihm voraus ist, lernt wohl gelegentlich manches von ihm und streckt sich überhaupt zu ihm empor, wie umgekehrt die jüngeren als Zeugen und Nacheiferer die älteren Schüler anspornen oder auch beschämen. Ist somit das, was die Schüler solcher kleinen lateinischen Schulen erreichen, denn doch befriedigend, so fragt es sich weiter: sind denn aber die Lehrer derselben, die Präceptoren, nicht gleichwohl übel daran? Arbeit haben sie allerdings nicht wenig, vom Morgen bis zum Abend. Führen wir uns einmal den Arbeitstag eines württembergischen Präceptors und seiner Schüler vor. Morgens um 7 Uhr versammeln sich die beiden Classen im größeren Lehrzimmer und singen zuerst ein paar Verse aus einem geistlichen Lied. Wenn eine Schulorgel oder ein Harmonium vorhanden ist, so wird von einem der Lehrer oder der Schüler dazu gespielt. Dann liest ein Lehrer ein ausgewähltes Stück aus der Bibel, langsam, so daß es sich selbst erklärt, oder wo es nöthig ist, mit kurzen Erläuterungen. Ein Schüler spricht sofort das Gebet und diejenige Classe, welche ihr Zimmer nicht hier hat, geht nun in das ihrige, welches vielleicht durch eine offene Thüre mit dem ersten verbunden ist. Die Classe des Präceptors sei in zwei Abtheilungen getheilt. Der Lehrer dictirt, wenn es der Prolocotag ist, ein deutsches Thema, welches die älteren Schüler alsbald lateinisch schreiben (excipiren), die jüngeren nachher in der Classe (ohne Wörterbuch und Grammatik) ins Lateinische übersetzen. Die erste Abtheilung giebt ihre Prolocoarbeiten ab und nimmt den Cäsar oder eine Chrestomathie aus Livius oder Cicero vor; zuerst wird das Pensum der vorigen Stunde wiederholt, dann weiter übersetzt. Um 9 Uhr giebt die zweite Abtheilung ihre einstweilen gefertigten Arbeiten ab; dann viertelstündige Pause, in welcher die Schüler sich auf dem Hofe herumtreiben und ihr Brod essen, der Lehrer ebenfalls etwas genießt. Nachher deutscher Unterricht: der Lehrer liest ein Stück aus dem Lesebuch vor und läßt es dann auch von einzelnen Schülern lesen, erläutert den Inhalt, vielleicht auch, wenn es Verse sind, die poetische Form, das Metrum, und lernt zum Schlusse in Gemeinschaft, ja im Wetteifer mit den Schülern Vers um Vers auswendig; prosaische Stücke läßt er, nachdem die Bücher der Schüler geschlossen worden sind, mündlich möglichst wortgetreu oder nur dem Hauptinhalt nach wiedergeben; alle 4—6 Wochen einmal wird statt dessen ein corrigirter Aufsatz den Schülern zurückgegeben, wobei der Lehrer die bemerkenswertheren Arbeiten vorliest, Lob und Tadel vertheilt, Fehlerhaftes zur Besprechung bringt; zuletzt giebt er etwa eine neue Aufgabe mit mehr oder weniger Andeutungen über die Behandlung derselben. In der vierten Vormittagsstunde kommt das Griechische an die Reihe; die Nichtgriechen haben indessen lateinische oder französische Aufgaben zu lernen oder zu schreiben. Die jüngeren Schüler sagen die aufgegebenen griechischen

Formen her und hören dann beim Uebersetzen der älteren aus der griechischen Chrestomathie zu oder schreiben ein Stück aus einem Uebungsbuch griechisch. Zum Schlusse der Stunde werden noch ein paar deutsche Sätze zur Einübung syntaktischer Regeln dictirt, welche die erste Abtheilung griechisch niederschreibt und sogleich vorliest, damit die Fehler berichtigt werden können. Um 11 Uhr fängt der Präceptor an, die Proloco zu corrigiren, die meisten Schüler haben frei, die Landexamenscandidaten (s. d. Art. Landexamen) arbeiten noch etwas für sich im Schulzimmer unter der Aufsicht des Lehrers. Die Mittagsstunde versammelt einen Theil der Schüler, die, welche dem Präceptor von auswärts übergeben sind, die „Kostgänger", an seinem Tische, welchen die Frau Präceptorin mit einfachen, aber, wenn sie, wie sie's doch zu sein pflegt, eine liebreiche Hausmutter ist, reichlichen Speisen besetzt. Nachher tummelt sich die fröhliche Schaar bis zwei Uhr auf dem freien Platz vor der Schule oder sonst wo im Städtchen. Von 2—4 Uhr Nachmittagsschule; zuerst arbeitet der Lehrer mit der jüngeren Abtheilung, etwa in Cornelius Nepos, während die älteren Knaben ein Stück aus Roths lateinischen Stilübungen schriftlich übersetzen oder auch eine Numer aus dem darauf berechneten Anhang in lateinische Verse verwandeln; nachher haben beide zusammen Unterricht in der Geschichte; der Lehrer liest z. B. ein Stück aus Roths griechischer oder aus Kohlrauschs deutscher Geschichte vor und läßt es dann von einzelnen nacherzählen, hört wohl auch ein Pensum aus Hirzels chronologischen Tabellen ab. Beide Classen versammeln sich wieder, um mit gemeinschaftlichem Gesang und Gebet die Schule zu schließen. Die öffentlichen Lectionen sind zu Ende, das Vesperbrod wird verzehrt; in der heißen Jahreszeit erst, nachdem die Lehrer ihre Zöglinge ins Bad im nahen Fluß geführt haben, der nachher sie selbst aufnimmt und erfrischt. Um 5 Uhr kommen Lehrer und Kostgänger, vielleicht auch Aufsichtszöglinge aus dem Städtchen, wieder ins Schulzimmer, jener um die Correcturen zu besorgen, die Pensa des folgenden Tages vorzubereiten, für sich zu studiren, diese um ihre Hausaufgaben zu fertigen, die in Memorirübungen, Präparationen, Niederschreiben des Exponirten u. dgl. bestehen. An ein paar Abenden in der Woche werden wohl auch noch ein vierzig Verse aus dem Metamorphosen (ohne Vorbereitung) gelesen und übersetzt, am Samstag Abend die bemerkenswerthesten Sachen, die im Lauf der Woche vorgekommen, wiederholt und nöthigenfalls noch einmal durchgesprochen. Von 7—8 Uhr läßt an vielen Orten der Lehrer die Schüler turnen. Zwischen dem Abendbrod und dem Abendgebet und Schlafengehen sitzen die Kostgänger auf den Bänken vor dem Hause, singen Turn- und Vaterlandslieder, erzählen von ihrer Heimat, von der letzten Turnfahrt, oder sie theilen sich in zwei Partieen und führen die Kämpfe zwischen Hannibal und Scipio, die Schlachten Alexanders oder Cäsars auf. Daß die Zöglinge dabei geistig und körperlich gedeihen, sieht man ihrem munteren Treiben an. Aber auch der Lehrer verkümmert nicht; er erwirbt sich Gewandtheit im Unterrichten, Sicherheit im Stoff, insbesondere in der Grammatik, und benützt die Zeit zu seiner eigenen Fortbildung um so eifriger, je sparsamer sie ihm zugemessen ist; durch den nahen Verkehr mit seinen Zöglingen gewinnt er an pädagogischer Einsicht und Erfahrung, sie werden ihm gleichsam ein erweiterter Familienkreis, und die erzieherischen und didaktischen Erfolge, die er mit den einzelnen erreicht, wenn einer z. B. im Landexamen gut besteht, erregen das Interesse des ganzen Hauses und werden von allen mit gemeinsamer Spannung erwartet, mit gemeinsamer Freude gefeiert. Er erzieht sich freilich, wie einmal die Menschen sind, nicht lauter dankbare Schüler, aber in der dauernden Anhänglichkeit der besseren Naturen, dem Danke vieler Eltern, der ermunternden Anerkennung der Behörden liegt ein Lohn, der ihm selten entgehen wird. Und die Männer, die sich in diesem engen Kreise bewähren, finden sich in ihrem Berufe oftmals so befriedigt, daß sie bis ins höhere Alter ihm treu bleiben, als Träger und Fortbildner der guten alten, traditionellen Methode, auf deren Beispiel das nachwachsende Geschlecht achtet, und die höher strebenden unter ihnen können durch die Pforte der Professoratsprüfung an die höheren

Classen der größeren Anstalten übergehen, wo ihre Gründlichkeit dem sonst nicht seltenen Streben, die akademische Lehrart zu anticipiren, zum heilsamen Gegengewicht wird. Bewahrt auch das Zusammenleben mit mehreren Collegen sicherer vor Einseitigkeit, so bilden sich erfahrungsgemäß an kleinen Schulen leichter charaktervolle Lehrerindividualitäten; erhält in einem glücklich zusammengesetzten Lehrercollegium der einzelne durch das wissenschaftliche Streben und die pädagogische Erfahrung der andern vielfache Anregung, so hat dagegen der Lehrer auf dem Lande zwar nur Einen Collegen, aber vielleicht einen Mann, der mit ihm ganz harmonirt, der sein Freund ist, oder er steht auch nicht unter dem ermattenden Einfluß eines ungünstig zusammengesetzten Collegiums, wie sie eben auch vorkommen können, dessen Mitglieder vielleicht theilweise ohne pädagogisches Interesse, übersatt, verdrossen sind, die ihnen anvertrauten Seelen nicht auf dem Herzen tragen, den Schwerpunct ihrer Interessen und Bestrebungen außerhalb der Anstalt finden oder gar in Zwietracht und Händeln leben und bei jeder Gelegenheit an einander auffahren; erhöht dort das Zusammenwirken mehrerer die Wirksamkeit der einzelnen Kraft, so ist hier die Einheitlichkeit der Wirkung von vornherein nicht erst in Frage gestellt; hat dort der einzelne an Schuld und Verdienst des Erfolgs nur geringeren Antheil, so macht hier das Bewußtsein der ungetheilten Verantwortlichkeit das Gefühl der Mängel empfindlicher, die Warnehmung des Gedeihens lohnender und die Freude über ein wirklich erreichtes Ziel höher. Auch die Lage der Präceptoren hat somit ihre Lichtseiten und um ihretwillen soll man die kleinen lateinischen Schulen nicht aufheben. Aber sollte man sie um der Bedürfnisse der Schüler willen aufheben und in Realschulen verwandeln? Es ist dies eine um so schwierigere Frage, je verschiedener die Interessen sind, welche sie berührt. Bestimmen wir vor allem die Natur der Realschulen, von denen die Rede sein kann. An eine Realschule in norddeutschem Sinn ist ja natürlich nicht zu denken, dort benennt man mit diesem Namen ganz andere Anstalten; es sind kleine ein- oder zweiclassige Schulen für Knaben vom 8. bis 14. Jahre, was man in Preußen Stadtschulen, vielleicht höhere Stadtschulen nennen würde. Der Lehrplan unterscheidet sich von dem der lateinischen Schulen dadurch, daß etwa die eine Hälfte der dort den classischen Sprachen zugewendeten Zeit dem Französischen, die andre den Realien zugelegt wird; Geometrie, welche nur einzelne lateinische Schulen haben, ist auf allen Realschulplänen, auf manchen auch Physik; in Geschichte und deutscher Sprache müßen die Realschüler nothwendig mehr Stunden haben, wenn sie mit den Lateinern auch nur einigermaßen gleichen Schritt halten wollen, abgesehen von andern Gründen schon darum, weil diese den für dieses Alter verständlichsten Theil der Geschichte, die alte, in Hauptpartien aus den Quellen, also in viel concreterer und fruchtbarerer Weise, kennen lernen, aus Nepos, Cäsar, Livius und der griechischen Chrestomathie, und weil sie die Schätze der Muttersprache zu heben durch das viel reichlichere, vielseitig bildende Uebersetzen aus den alten und in die alten Sprachen weit mehr geübt werden; in neuerer Zeit werden an nicht wenigen Schulen dem Zeichnen so viele Stunden gewidmet, daß der Reallehrer selbst den Kopf schüttelt. Die Schülerbevölkerung steht durchschnittlich um eine Schichte tiefer als in der lateinischen Schule, da die Beamten und diejenigen, welche sich zu den „Honoratioren" zählen, für ihre Kinder insgemein die lateinische Schule suchen, Handwerker dagegen, denen diese zu vornehm gewesen wäre, der gewöhnlichen Volksschule den Rücken kehren und sich zur Realschule wenden. Die Lehrer, größtentheils ursprünglich dem Volksschullehrerstande angehörig, haben ihre weiteren Studien in der Regel auf der polytechnischen Schule gemacht; Reallehrer von akademischer Bildung werden fast ausnahmslos nur an größeren Anstalten zu finden sein. Das Resultat im ganzen ist nach meinen Beobachtungen ungefähr folgendes: wenn wir, wie billig, die oberen Schüler einer guten lateinischen mit den oberen Schülern einer guten Realschule vergleichen, so sind die ersteren an geistiger Bildung, an Gewandtheit im Denken und Sprechen den letzteren entschieden überlegen, die Realschüler haben gewöhnlich als Ersatz für die alten Sprachen die Geometrie voraus, vielleicht

auch in den andern Realien und im Französischen ein kleines Mehr an positiven Kenntnissen, das aber freilich später sich bald vollends ausgleicht, denn in der Fortbildungsschule holen unter obiger Voraussetzung die gewesenen Lateiner die gewesenen Realschüler gewöhnlich bald ein. Von den im Vorhergehenden liegenden Gründen dieser Erscheinung will ich nur einen hervorheben: der lateinische Elementarunterricht ist nach meiner Meinung ungleich bildender, ungleich geeigneter, das Sprachbewußtsein zu entwickeln, die Sprachkraft und damit die Denkkraft zu stärken, als der französische. Natürlich, denn für den Schüler sind die Beugungsformen weit schärfer ausgeprägt, die syntaktischen Formen ein klareres Abbild der Denkformen, als hier, und die Schwierigkeiten nehmen in steigendem Maße das Auffassungs- und Urtheilsvermögen in Anspruch, während im Französischen die ersten Schwierigkeiten in der Aussprache liegen und hauptsächlich das Gehör und die Sprachwerkzeuge beschäftigen. Was nun aber den materiellen Nutzen betrifft, so täuscht man sich gar oft, indem man folgendermaßen calculirt: Das Latein ist für meinen Sohn unnütz, denn wo spricht man denn Latein? Das Französische dagegen ist die allgemeine Verkehrssprache. Ja, nur lernt kein Realschüler bis zum 14. Jahr so viel Französisch, um ohne weiteres im Verkehr des Lebens davon Gebrauch machen zu können, abgesehen davon, daß denn doch die allerwenigsten von unsern Handwerkern wirklich die französische Sprache praktisch nöthig haben; kommt aber ein guter Lateiner und ein guter Realschüler nachher auf eine höhere Anstalt oder in ein Land, wo man französisch spricht, so wird die Solidität der sprachlichen Grundlage bei beiden eine Probe zu bestehen haben, um deren Ausfall mir nicht bange ist. Von den naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen aber wird das oben zugegebene Mehr dem Realschüler in der Praxis keinen nennenswerthen Voraus vor dem Lateiner verschaffen; denn das Beste und eigentlich Fruchtbare, was in diesen Disciplinen erreicht werden kann, fällt doch jenseits der betreffenden Altersgrenze.

Unsere niederen Realschulen sind mit in der Absicht gegründet worden, daß sie ihre Schüler besser als die lateinischen Schulen für „das Geschäft" vorbereiten sollten; schon diese Absicht möchten wir nicht gutheißen, denn bei der in Frage stehenden Altersstufe liegt die wichtigste Aufgabe noch in der allgemein menschlichen Bildung; aber die Absicht selbst wird verfehlt, eben infolge davon, daß der unterscheidende Stoff der lateinischen Schule in näherer Verwandtschaft mit dem Geist und Gemüth des Knaben steht und zur Weckung seines Geistes, zur Bildung seines Gemüths mehr beiträgt, als der spezifische Stoff der Realschule.

Nach dem Bisherigen sehen wir die lateinischen Schulen nicht bloß als Unterbau für die Gymnasialstudien an, sondern sie führen zugleich diejenigen, deren Schullaufbahn im 14. Jahr wesentlich zu Ende geht, zu einem gewissen Abschluß ihrer Bildung. Es wäre auch nach unserer Ansicht schlimm, wenn es anders wäre; denn auf die 4125 Schüler aller Arten von lateinischen Schulen in Württemberg kamen im J. 1854 nur 132 Abiturienten; wenn also nur die Universität das richtige Ziel der lateinischen Schule ist, so erreicht die weit überwiegende Mehrzahl ihr Ziel nicht. Es ist aber für diese Mehrzahl, wie oben gezeigt, in der lateinischen Schule nicht schlechter gesorgt, als in der Realschule, wenn auch die gewonnene Bildung der Qualität nach nicht ganz die gleiche ist. Eine höhere Bildungsstufe kann auf dem einen wie auf dem andern Wege nur dann erstiegen werden, wenn die Schullaufbahn weiter fortgesetzt wird. Eben in dieser Hinsicht tritt nun aber ein wichtiger Unterschied ein. Für einen guten Realschüler ist der Weg zu classischer Bildung und zum Studiren, wenn der Fall nicht ein ganz außergewöhnlicher ist, im 14. Jahr so gut wie verschlossen; er kann die Lateinschüler im Lateinischen und Griechischen nur mit Opfern an Zeit, Kraft und Geld, welche fast alle zurückschrecken, noch einholen; der Lateinschüler dagegen kann vom genannten Zeitpunct an die realistische Laufbahn ohne bedeutende Schwierigkeiten immer noch einschlagen; ein Fehlgriff in der Berufswahl kann von diesem mit leichter Mühe, von jenem fast nicht mehr gut gemacht werden.

Weiter folgt aus dem Gesagten, daß für die Interessen der Mehrzahl, welche mit der Confirmation die Schule verläßt, nicht nur durch eine kleine Real-, sondern auch durch eine kleine Lateinschule, soweit es überhaupt möglich ist, gesorgt wird, daß dagegen diejenigen, welche sich den Weg zu wissenschaftlichen Studien offen halten möchten, durch die erstere benachtheiligt werden. Die Rücksicht auf die evangelischen Geistlichen und die Beamten der Stadt und des Rayons, welche ihre Söhne studiren lassen möchten, sowie auf die Eltern aus dem Bürgerstande, welche einem talentvollen Sohne dieselbe Bildung zu geben wünschen, fallen unter diesen Umständen doch schwer ins Gewicht; die Beamtenlaufbahn soll auch den Söhnen der niederen Stände in möglichster Allgemeinheit möglich bleiben; mancher treffliche Mann, der dem Staat und der Kirche ersprießliche Dienste geleistet, ja dem schwäbischen Stamme Ehre gemacht hat und zu seinen Zierden gehört, hätte die wissenschaftliche Laufbahn nicht eingeschlagen und nicht einschlagen können, wenn nicht die kleine lateinische Schule seines Geburtsorts ihn die ersten Stufen derselben hinangeführt hätte.*) Auch für diejenigen Eltern, welche ihre Söhne in die Kost geben müßen, ist die Benützung solcher Schulen durch die größere Wohlfeilheit der Lebensmittel in kleineren Städten und infolge dessen die niedrigeren Kostgeldsansätze erleichtert. Würden nun diese in Realschulen verwandelt, so würde damit die Universitätsbildung für viele nur mit größeren Kosten erreichbar, also erschwert, und ein Zug in der Charakteristik von Württemberg, die große Zahl solcher geistigen Brennpuncte von kleinem Umfang, aber zuweilen unverhältnismäßig intensiver Wirkung, würde mehr und mehr zurücktreten.

Wir sprachen im Bisherigen vorzugsweise von zweiclassigen Schulen. Beschränkter sind freilich die Verhältnisse der einclassigen, und die Männer, welche auch an solchen noch erfreuliche Ergebnisse erzielen, verdienen unsere besondere Hochachtung; eine Art Vorschule, die ein Volksschullehrer neben seinem Hauptamte leitet, nimmt ihnen ja doch in der Regel einen Theil der umfangreichen Arbeit ab. Aber durch Verwandlung in eine einclassige Realschule wäre mit nichten geholfen; der überbürdete Lehrer wäre dann nur statt eines Präceptors ein Reallehrer und die Leistungen der Schüler wären nicht minder ungenügend, wenn sie im Französischen, als wenn sie im Lateinischen hervorträten.

Sind zwei einclassige Schulen, eine Real- und eine Lateinschule, die wegen Unzulänglichkeit der Mittel nicht erweitert werden können, in einem Städtchen, so würden wir rathen, lieber eine zweiclassige Lateinschule daraus zu machen, in deren Lehrplan die Bedürfnisse künftiger Gewerbtreibenden thunlichste Berücksichtigung fänden. An den meisten Orten würde freilich, wie die Strömung der neueren Zeit ist, wenn nicht in dem stiftungsmäßigen Charakter der Lateinschule ernstliche Schwierigkeiten liegen, ein solcher Rath bei der Mehrzahl der Betheiligten wenig Eingang finden; es kommt bei einer Waare nicht immer nur auf die Qualität, sondern auch auf die von dem Geschmack der Abnehmer bedingte Nachfrage an, und die Mehrheit behält zuweilen Recht, auch wenn sie Unrecht hat.

*) Man wird sagen können, daß von den Männern, die sich in Württemberg in Staats-, Kirchen-, Schul- und Gemeindeämtern hervorgethan haben und hervorthun, mindestens die Hälfte in den kleinen lateinischen Schulen des Landes ihre erste Bildung empfangen habe. Viele derselben würden zwar, wenn die lateinische Schule ihres Städtchens nicht bestanden hätte, größeren Anstalten übergeben worden sein, aber viele, sehr viele auch nicht. Ich habe mir theils aus den vortrefflichen, vom statistisch-topographischen Bureau herausgegebenen Beschreibungen der württembergischen Oberämter, theils durch gefällige Mittheilungen der Lehrer an solchen Schulen ein Verzeichnis der namhafteren ehemaligen Zöglinge unserer lateinischen Schulen angelegt, welches eine überraschend große Anzahl von Namen bedeutender Männer enthält. Um des Raumes willen muß ich mich auf die Namen der Hervorragenden beschränken. Ich nenne aus vorigen Jahrhunderten: von Theologen Jac. Andreä († 1590), den Orientalisten W. Schickard († 1635), Joh. Val. Andreä († 1654), Kanzler Joh. Ad. Osiander († 1697), Hofprediger und

Wir sind bei unserer Vergleichung auf beiden Seiten von der Voraussetzung wackerer Lehrer und wackerer Schüler ausgegangen; ein entgegengesetztes Verfahren läßt zu keinem reinen Resultate kommen. Das Publicum zieht freilich oft, wo ein Präceptor und ein Reallehrer von ungleicher Qualität neben einander sind, hieraus einen Fehlschluß auf die ganzen Schulgattungen. Gering begabte oder unfleißige Schüler aber zeugen, wo die Lehrer ihre Schuldigkeit thun, nicht gegen die Schule, sondern gegen sich selbst. Präceptoren und Reallehrer mögen fortfahren mit einander zu wetteifern, wer zur Förderung der wirklichen Wohlfahrt und Ehre unseres theuren Heimatlandes den werthvolleren Beitrag giebt. **Schmid.**

Lateinische Sprache, s. am Ende des Buchstaben L.

Launenhaftigkeit. Wenn ein Gefühl, sei es ein freudiges oder trauriges, erhebendes oder niederdrückendes, das Gemüth so afficirt, daß es zur Stimmung wird, welche das ganze Thun und Lassen zeitweilig bestimmt und ihm eine besondere Färbung giebt, so entsteht der Gemüthszustand, den wir „Laune" nennen. Wir sprechen von einer frohen und heiteren, wie von einer trüben und mürrischen, von einer guten und einer bösen Laune. Da das Kind noch ganz den augenblicklichen Eindrücken hingegeben

Hofprediger Liederdichter Tafinger († 1757), Urlsperger († 1772)', den Theosophen Oetinger († 1775); von Rechtslehrern Kanzler Brastberger († 1581), Prof. Harpprecht († 1639), Canz († 1773), Balth. Haug († 1792), dann Kanzler Löffler († 1638), Geheimrath Bilfinger († 1750), von Naturforschern, Mathematikern und Aerzten Schegk, Prof. der Medicin und Philosophie († 1587), den Astronomen Möstlin, Keplers Lehrer († 1631), Joh. Kepler († 1630), Weitbrecht, Prof. der Physiologie und Anatomie in Petersburg († 1747), den Augenarzt Mauchardt († 1753), den Botaniker Jos. Gärtner († 1791), endlich den Kriegshelden Seb. Schärtlin von Burtenbach (1577), den niederländischen Admiral Bürkle († 1697); im gegenwärtigen Jahrhundert gestorbene Theologen und Philosophen: Prälat Magnus Fried. Roos († 1803), den bayrischen Consistorialrath Niethammer († 1848), den Orientalisten Kanzler Schnurrer († 1821), Prälat C. G. Bengel († 1826), Prälat Abel († 1829), den Kirchenhistoriker Plank in Göttingen († 1833), den Philologen und Mathematiker Wurm († 1833), Kirchenrath Paulus in Heidelberg († 1851), den Theologen Chr. Fr. Schmid († 1852), den Philosophen Eschenmayer († 1852), Schnekenburger, gest. als Prof. d. Theol. in Bern, Ephorus Wunderlich († 1843), den Philosophen Schelling († 1854), die Mathematiker Pfleiderer († 1821) und Hauber († 1854), den Redacteur der Allg. Zeitung Mebold († 1854), die Historiker A. C. Schlözer († 1809), K. Jul. Weber, Verf. der Geschichte der Möncherei († 1832), O. Abel in Bonn († 1854), Gfrörer († 1861), von Dichtern und Malern: Schlotterbeck († 1820), Hölderlin (1843), Ludw. Bauer († 1845), von Juristen: Prof. Malblanc († 1828), Präsident Bolley († 1847), Obertribunalrath Teuffel (1854), von sonstigen höheren Staatsdienern und Staatsmännern: Finanzminister Weckherlin († 1828), Geh.-Rath Wächter († 1829), Vicepräsident Zahn († 1830), Finanzminister Herzog († 1832), Graf Reinhard, Pair von Frankreich († 1837), Director Werner († 1848), Geh.-R. Kapff († 1850), Geh.-R. Pistorius (1856), Geh.-Rath Gros († 1840), Finanzminister Gärttner († 1861), Finanzminister Herdegen († 1861), Finanzminister Knapp († 1861); Aerzte und Naturforscher: die Botaniker Köhlreuter († 1806), K. W. Hochstetter († 1811), den Botaniker J. S. Kerner († 1830), Leibarzt Teuffel in Karlsruhe († 1847); von jetzt lebenden: die Prälaten Mehring und Kapff, Oberconf.-Rath Stirm, Ephorus Bäumlein, Generalsuperintendent W. Hoffmann in Berlin, Inspector Josenhans in Basel, Prof. Dorner in Berlin, die Proff. Oehler, Beck, Palmer in Tübingen, den Historiker Stälin; Juristen und höhere Staatsdiener: Staatsrath Präsident Römer, Staatsrath Director Reinhard, Geh.-Rath Wächter in Leipzig, Staatsrath Friz, Geh.-Rath Mohl, Staatsrath Siegel, Präsident Ergenzinger, die Directoren Honold, Renner, Sautter; Aerzte und Naturforscher: Staatsrath Ludwig, Prof. Rapp, Oberstudienrath Kurr, den Chemiker und Jugendschriftsteller Zeller. Von ehemaligen Zöglingen katholischer Schulen führe ich nur einige der bekanntesten Namen aus neuerer Zeit an, von Theologen: † Möhler, † Hitzfelder, Kuhn, Mack, von Männern des Kirchenregiments: Generalvicar Oehler, Domcapitular Ritz, Domcapitular Faulhaber, Director Schmidt, von Schulmännern † Rector Bucher von Künstlern Hofmaler Gegenbaur.

ist, weder festbestimmte Vorstellungs- noch Gefühlskreise besitzt, auf welche sich die Gefühlserregung vertheilen könnte, so füllt jede angenehme oder unangenehme Empfindung momentan sein Gemüth aus, und daß es in diesem Augenblicke weint, im folgenden wieder lacht, ist ganz natürlich. Aber ebenso natürlich ist es, daß es keinem Unlustgefühle nachhängt, daß es noch keine „Launen", sondern nur Eine Laune, den Frohsinn (vgl. d. Art.) habe, der recht eigentlich sein Lebenselement ist. Wenn es aber Grillen fängt und übler Laune sich hingiebt, so ist dies ein krankhafter und fehlerhafter Zustand, der durchaus bekämpft und fern gehalten werden muß. Der Launenhafte ist in seinen Stimmungen ungleich und unzuverläßig, der Wechsel derselben hängt von Zufällen, von Kleinigkeiten ab, die ein Dritter gar nicht ahnen oder voraussehen kann, und ein solcher Mensch kann ohne irgend genügenden Grund heute mürrisch, widerhaarig, sogar grob, und morgen höchst liebenswürdig sein. Nicht sowohl das Wunderliche, als vielmehr der unmotivirte Wechsel stempelt die Launenhaftigkeit zum Fehler. Zur Verhütung der Launenhaftigkeit beim Kinde ist schon die Art wichtig, wie man seine ersten Bedürfnisse befriedigt. Einerseits kann, wenn das Kind mit seinem Begehren zu lange hingehalten oder gar nicht beachtet wird, leicht ein Gefühl der Schwäche und Unlust sich im Gemüthe festsetzen; andererseits kann aber auch, wenn man allzuängstlich jeden Laut und jede Bewegung des Kindes beachtet, der selbstsüchtige Trieb entstehen, durch Schreien zu commandiren und den Einfluß auf die Erwachsenen geltend zu machen. Da sich aber bald die Unmöglichkeit herausstellt, jedem Verlangen zu willfahren, so wird dann durch die getäuschte Erwartung das in jeder Begierde vorvorhandene Unlustgefühl um so mehr verstärkt, als der kleine Mensch nicht gelernt hat, an sich zu halten und wider das Unangenehme zu reagiren. Kinder reicher Eltern, die schon in der Wiege von einer Menge dienstbarer Geister sich umgeben finden, zeigen sich auch am meisten zur Launenhaftigkeit geneigt. Indem man sie dermaßen mit Spielsachen überschüttet, daß der Besitz seinen Reiz verliert und sie am Ende selbst nicht mehr wissen, was damit anfangen, da sie bei dem schnellen Uebergange von einem Gegenstand zum andern keinen recht lieb gewinnen können, reizt man sie zur Uebellaunigkeit, während die Aermeren, welche das Wenige hegen und pflegen und durch Selbstthätigkeit zu Vielem machen, stets zu guter Laune disponirt sind. Je selbstthätiger, desto froher ist der Mensch, darum beuge man der Uebellaunigkeit dadurch vor, daß man das Kind stets in frischer Anregung und Thätigkeit erhält. Die meisten Unarten entstehen aus Langeweile. Bleiben die leiblichen und geistigen Bewegungstriebe unbefriedigt, so entsteht Unmuth und Verdrossenheit, das Gemüth wird auf sich selber zurückgeworfen und muß, wie der hungernde Magen, an sich selber zehren. Darum werden auch kränkliche Kinder so leicht launenhaft. Da mit der Kränklichkeit stets auch eine größere Empfindlichkeit verbunden ist, so behandle man sie mit zarter liebreicher Schonung, doch keineswegs mit weichlicher Nachgiebigkeit, vielmehr ist auch bei ihnen das Gefühl der eigenen Kraft zu erregen durch lobende Anerkennung ihrer Standhaftigkeit im Schmerz, sowie durch unabläßige Lenkung ihrer Aufmerksamkeit auf die Außenwelt und solche Dinge, die ihr Interesse anzuregen im Stande sind. Das kranke Kind soll nicht minder als das gesunde zur Erkenntnis kommen, daß es ein Unrecht an sich und anderen begeht, wenn es der üblen Laune nachgiebt, und dem gesunden Kinde soll man zu Gemüthe führen, daß solche Schwäche vielmehr Verachtung als Beachtung verdient. Ist Eitelkeit und Aerger über vermeintliche Zurücksetzung im Spiel, so werde die üble Laune gar nicht beachtet; sie dauert gewöhnlich nicht lange. Bei leicht erregbaren Gemüthern bedarf es von Seiten des Erziehers, wenn er rechtzeitig den Beginn der Uebellaunigkeit gewahrt, nur eines warnenden Winkes oder Wortes, um dem kindlichen Humor wieder aufzuhelfen. Auf keinen Fall dulde man öftere Wiederholung. Längere Nachgiebigkeit läßt die Launenhaftigkeit in einen schwer zu beseitigenden Hang ausarten, der nur zu gerne mit dem selbstsüchtigen Trotz und Eigensinn sich verbindet. Wie in allem verbotenen liegt ein keineswegs geringer Reiz darin, die trübe Stimmung der Umgebung zum Trotz

geltend zu machen, das unlustige mürrische Ich als den Mittelpunct zu setzen, um den sich die Außenwelt drehen soll. Tel est notre plaisir, „weil ich verdrießlich bin, bin ich verdrießlich;" je unmotivirter, desto absoluter.*) Solcher Willkür muß mit Entschiedenheit und Festigkeit entgegengetreten, es muß ihr alle praktische Bedeutung genommen werden. Dazu gehört nun freilich vor allem die Festigkeit der Erziehenden selbst, die mit ihrer Haltung, ihrer ruhigen Heiterkeit und ihrem heiteren Ernst der Haltung und dem Gleichmuth des Zöglings eine Stütze bieten müßen; sie dürfen nicht selber ihre Launen haben, so daß sie in erhöhter Stimmung nachgiebig und freigebig, in gedrückter und mismuthiger Stimmung gereizt, streng und karg sind. Sie dürfen auch (wie dies bei reizbarem sanguinischem Temperament leicht geschieht) von dem Unmuth und der Verdrossenheit des Zöglings sich nicht selber anstecken, ihre Zu- oder Abneigung nicht durch die Gemüthsstimmung desselben bestimmen lassen. Besonders gilt es, nicht bloß Strenge und Festigkeit, sondern auch herzliche Theilnahme und liebevolles Eingehen in die Individualität walten zu lassen bei jenen trübsinnigen und mürrischen, verschlossenen und zähen Gemüthern, denen es äußerst schwer wird, sich mitzutheilen und aus sich herauszukommen. Diese müßen durch milde und gütige Ansprache unter vier Augen dahin gebracht werden, daß sie sich aussprechen über das, was sie drückt, damit sie lernen, ihren Zustand sich gegenständlich zu machen und mit dem Gefühl eine bestimmte Vorstellung zu verbinden. Denn das Eigenthümliche der Laune besteht eben darin, daß das Gefühl sich vom bestimmten Vorstellungsinhalt ablöst, um auf jedes beliebige Object überzugehen. So können Misstimmungen auch eine persönliche Richtung nehmen, auf Personen sich übertragen und eine Abneigung gegen den Erzieher selbst erzeugen, wenn es diesem nicht gelingt, ein gemüthliches Verhältnis zu seinem Zögling zu gewinnen. **A. W. Grube.**

Lautirmethode, s. Leseunterricht.

Lebenslust. Lebenslustig, oder temperirter: lebensfroh nennt man denjenigen, der nicht nur im Leben sich gern der Freude hingiebt, sondern der am Leben selbst seine Freude hat, dem das Dasein an sich schon Freude macht. Die Lebenslust entspringt aus der freien ungehinderten Entfaltung der Lebenstriebe und ihrer vollen Befriedigung. Je empfänglicher die Seele ist, je leichter und schneller sie die Eindrücke der Außenwelt empfängt und verarbeitet, je kräftiger sie wieder auf diese zurückwirkt,, in eigenem Thun und Schaffen, desto gehobener fühlt sie sich auch, desto mehr hat sie

*) Fenelon hat diese Launenhaftigkeit vortrefflich geschildert, indem er eigens für seinen prinzlichen Zögling die „Fabel vom Phantasten" componirte: „Was ist denn dem Melanthus Leids begegnet? Von außen nichts, alles von innen heraus. Als er sich gestern niederlegte, war er die Wonne aller Menschen, diesen Morgen schämt man sich seiner und darf ihn vor niemand sehen lassen. Schon beim Aufstehen ärgerte er sich über die Falte eines Strumpfs. Nun wird der ganze Tag stürmisch sein und jedermann darunter leiden müßen. Man fürchtet, man bemitleidet ihn; er weint wie ein Kind, brüllt wie ein Löwe. Bösartige wilde Dünste steigen ihm in den Kopf und schwärzen seine Einbildungskraft wie die Tinte an der Feder seine Finger besudelt. Rede man ihm ja nicht von den Dingen, die er einen Augenblick zuvor noch so sehr liebte. Eben deswegen, weil er sie liebte, verabscheut er sie nun. Alle Zeitvertreibe, nach denen er sich früher sehnte, machen ihm nun Langeweile; man muß sie aussetzen. Er sucht nun zu widersprechen, zu klagen und andere zu reizen, ärgert sich aber, wenn diese ruhig bleiben. Da er mit andern nicht anbinden kann, wendet er sich gegen sich selbst und beginnt zu klagen; findet auch an sich nichts mehr gut und giebt allen Muth auf. Will man ihn trösten, verdrießt es ihn. Er will allein sein und kann doch die Einsamkeit nicht ertragen. Er kommt zur Gesellschaft zurück und erbittert sich über dieselbe ꝛc. — Was ist zu thun, man muß ebenso fest und geduldig sein, als er unerträglich ist, und es ruhig abwarten, daß er morgen wieder ebenso vernünftig werde, wie er gestern war." Die böse Laune soll aber keineswegs abgewartet, sondern als etwas böses bekämpft, niedergehalten und die Neigung zur Wiederholung soll ausgerottet werden. (Bei den schlimmeren Stadien des Uebels empfehlen wir mit Fenelon ruhiges Abwarten. D. Red.)

Luſt am Leben. Unluſt iſt Schwäche, gehemmter Trieb, entleertes Vermögen. Da in der Jugend die Reizempfänglichkeit am größten iſt, in der Kindesſeele alle Proceſſe am ſchnellſten und lebendigſten vor ſich gehen und — weil für ſie noch alles neu iſt — ſie nur aus dem Vollen zu nehmen braucht, die Triebe und Kräfte am friſcheſten ſich regen, am reichſten ſich entwickeln: ſo muß auch in der Jugend die Lebensluſt am größten ſein und am kräftigſten ſich offenbaren. Das jugendliche Blut, weil es friſcher ſich erneuet und lebendiger kreist, giebt auch dem Seelenleben jene Friſche, die als Luſtgefühl empfunden wird und wieder fördernd auf alle pſychiſche Functionen zurückwirkt. Die lebhafte Erregung der ſenſibeln Nerven geht um ſo ſchneller auch auf die motoriſchen Nerven über, das Gefühl wird zum Bewegungsdrang, muß ſich nach außen hin gleichſam entladen — daher das oft unbändige Schreien und Toben, die unruhige und unermüdliche Beweglichkeit der Jugend. Die Erzieher ſollen ſich dieſer Lebensluſt freuen, denn ſie iſt ein Zeichen der Lebenskraft und Geſundheit; ſie ſollen nicht zu ängſtlich und pedantiſch ſechsjährige Buben und Mädchen in die zwängende Regel äußerer Wohlanſtändigkeit und „feinen“ Benehmens einſchnüren, nicht mit tantenhafter Aengſtlichkeit jede lebhafte Bewegung hemmen und über das laute ungeſtüme Weſen erſchrecken. Mit übereilter und unvorſichtiger Unterdrückung der Aeußerungen der Lebensluſt drückt man auch das Leben ſelber nieder und macht die Jugend auch zum Guten verdroſſen. Daß die Erzieher in die Jugendluſt und Luſtigkeit eingehen ſollen, daß der Frohſinn auch wieder dem Gehorſam zu Statten kommt und der Strenge der Zucht keinen Abbruch thut: dies iſt von uns bereits im Art. „Frohſinn“ hervorgehoben worden. Es heißt die Lebensluſt gewaltſam unterdrücken und ſich an der Jugend verſündigen, wenn man ſie im Arbeiten und Lernen überfordert, übermäßig ſtreng behandelt, ihr fortwährend unfreundlich begegnet, anſtatt ihr zu erlaubten Aeußerungen der Lebensluſt Raum zu ſchaffen und Gelegenheit zu bieten. Andererſeits iſt wiederum die Strenge und der Ernſt, womit das Kind im Gehorſam erhalten, zum Fleiß, zur Ordnung und Pünctlichkeit in allem, was ihm zu thun obliegt, angehalten wird, das beſte Mittel, ihm auch ſeine Spiele, Beſchäftigungen und Unterhaltungen, in denen es ſich mehr ſelbſt überlaſſen bleibt, werthvoll und ſeine Lebensluſt um ſo nachhaltiger zu machen, je weniger ſie in gewaltſamen und regelloſen Ausbrüchen verpufft. Iſt nur die Zucht rechter Art, ſo wird auch die lärmende und tobende Jugend nicht vergeſſen, daß ſie unter erziehlicher Leitung ſteht und nicht jene Haltung verleugnen, die man von jedem wohlerzogenen Kinde fordern muß. Eine gewiſſe Hemmung und Friction ſtärkt die Kraft und damit das Luſtgefühl. Würden die Ferientage ſo angenehm ſein, wenn an den Schultagen nicht tüchtig wäre gearbeitet worden? Je ſelbſtthätiger das Leben, deſto genußreicher iſt es auch. Mit der geiſtigen Regſamkeit ſteht es aber bedenklich, wenn die leibliche Geſundheit ihr keine Grundlage bietet. Darum ſorge man auch aus dieſem Grunde für regelmäßige Bewegung in freier Luft und ſtete Uebung der leiblichen Kraft. Man mache es der Jugend zum Bedürfnis, ſtets und allſeitig ihre Kräfte zu regen, damit ſie dieſen Bewegungsdrang in das ſpätere Leben hinübernehme, an paſſiver Ruhe nimmer Gefallen finde, jede neu erreichte Stufe zum rüſtigen Vorwärts- und Aufwärtsſtreben benutze und im Wirken mit dem ganzen vollen Menſchen die Jugendfriſche ſich bewahre. Wenn im Organismus Ein Syſtem auf Unkoſten der übrigen angeſtrengt oder ausgebildet wird, oder wenn eins krankhaft erregt und leidend iſt, ſo leidet eben der ganze Organismus, mag nun die Störung von leiblicher oder geiſtiger Seite erfolgen. Mit dem Gefühl der Geſundheit Leibes und der Seele ſteht und fällt auch die Lebensluſt. **A. W. Grube.**

Lectionsplan. Zur Ordnung des Unterrichts gehört die Eintheilung des Unterrichtsſtoffes nach der Unterrichtszeit. Der Umfang jenes und ſeine Theilung in Fächer und Claſſenpenſa, wie die Curſusdauer der Schule und ihrer einzelnen Claſſen wird durch den Lehrplan der Schule vorgeſchrieben (ſ. d. Art.). Durch Anwendung desſelben auf eine beſtimmt begränzte Zeit, etwa ein Jahr, und die in demſelben in der

Schule obwaltenden besonderen Verhältnisse entsteht ein Lectionsplan. Er enthält in sich den Stundenplan, der in der Regel nach wöchentlichen Abschnitten die für jede Classe und jeden Lehrer auf die einzelnen Tage und Stunden fallenden Lectionen bezeichnet, giebt aber auch specieller, als es in dem Lehrplan meist geschehen kann, die in dem gegebenen Zeitraum (Schuljahr oder Schulsemester) in jedem Fache und in jeder Classe zu absolvirenden Pensa, die zu gebrauchenden Lehrbücher, das Maß der schriftlichen Arbeiten und Correcturen an. So versteht z. B. die Instruction für die Gymnasial-Directoren in Pommern vom 1. Mai 1828 (§ 26) unter Lectionsplan „eine vollständige Uebersicht der Lehrverfassung für das nächste Schuljahr oder Semester", und rechnet dazu die Angabe 1) der für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmten Stundenzeit, der Lehrbücher und nach deren Paragraphen des Umfanges des in jeder Classe zu Leistenden, wie auch der Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten (Lectionstabelle), 2) der Folge der Lehrer und der Stundenzahl ihrer Lectionen (Lehrtabelle), 3) der Vertheilung der Lectionen und der Lehrer jeder Classe auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden (Zeittabelle). Die dritte Angabe ist der Stundenplan, wie er in den Schulen gewöhnlich ausgehängt und im engeren Sinne Lectionsplan genannt wird. Wo es einen allgemeinen oder Normallehrplan für eine ganze Kategorie von Schulen giebt, hat man bei der Aufstellung des besondern Lehrplans der einzelnen Schule die durch besondere dauernde Verhältnisse derselben bedingten Abweichungen festzusetzen, im Lectionsplan außerdem die durch vorübergehende Umstände etwa geforderten zu bestimmen. So ist z. B. die Zahl der jedem Lehrgegenstand in jeder Classe zu widmenden wöchentlichen Stunden allen Gymnasien und Realschulen Preußens vorgeschrieben. Aber einige Modificationen dieser allgemeinen Vorschrift werden theils auf die Dauer theils vorübergehend gestattet.

Wegen der engen Beziehung des Lectionsplans zu den individuellen und zufälligen Verhältnissen der Lehranstalt muß seine Aufstellung zum Amte des Vorstehers derselben gehören, die Aufsichtsbehörde aber sich die Prüfung und Genehmigung vorbehalten. Daß der Vorsteher bei der Aufstellung den Rath der Lehrer der Anstalt hört, ist zu seiner genaueren Information über die vorhandenen Umstände und Bedürfnisse und zur Förderung der richtigen Einsicht der Lehrer in den Zusammenhang des Unterrichts nothwendig. Nicht bloß auf die Fähigkeiten, Kräfte und begründeten Ansprüche, sondern auch auf die billigen Wünsche der einzelnen Collegen ist nach Möglichkeit Rücksicht zu nehmen, um den Erfolg des Unterrichts zu sichern und Einmüthigkeit und Willigkeit bei der Ausführung des Lectionsplans zu erhalten und zu beleben. Aber die Rücksicht auf das Wohl der ganzen Schule, auf ihren in der rechten Unterweisung und tüchtigen Ausbildung der Schüler liegenden Zweck muß vorwiegen; denn die Schule ist nicht um der Lehrer und ihrer besonderen Neigungen willen da, sondern die Lehrer um der durch die Schule zu bildenden Schüler willen. Der Vorsteher allein vermag die nach verschiedenen Seiten hin zu nehmenden Rücksichten, die häufig, um nicht persönlich zu verletzen, bei der Berathung im Lehrercollegium nicht einmal ausgesprochen werden können, gehörig gegen einander abzuwägen; daher darf die Festsetzung des Lectionsplans nicht der Beschlußfassung des Lehrercollegiums, etwa nach Stimmenmehrheit, unterliegen.

An manchen Orten, z. B. in Württemberg (s. oben Bd. II. S. 2), erlangen die Lehrer durch ihre Anstellung einen Anspruch auf bestimmte Classen oder Unterrichtsfächer. An den preußischen und österreichischen Gymnasien steht, wie die Abfassung des Lectionsplans überhaupt, so vornehmlich die Vertheilung der Fächer und Stunden unter die einzelnen Lehrer, für welche, wie es besonders die westfälische Directoren-Instruction vom 26. Juli 1856 hervorhebt, lediglich das Bedürfniß der Anstalt maßgebend und entscheidend sein soll, mit Vorbehalt der Genehmigung der Behörde dem Director allein zu (vgl. österr. Organisationsentwurf von 1849 S. 206), und es werden von den Lehrern durch Anciennität und Ascension in eine höhere Stelle unbe-

dingt geltende Rechte auf Beschäftigung in einer höheren Classe oder auf ein höheres Classen-Ordinariat nicht erworben. Nicht selten wird, wie es die westfälische Instruction empfiehlt, jüngeren Lehrern zu ihrer Anregung und Weiterbildung Gelegenheit gegeben, sich auch in höheren Classen zu versuchen. Das Maximum der einem Lehrer zu übertragenden wöchentlichen Lehrstundenzahl ist meistens durch die Vocation oder das Herkommen bestimmt. Eine preußische Min.-Verfügung vom 13. Mai 1859 (Centralblatt f. d. Unterr. Verw. Juni 1859) hat allgemein festgesetzt, daß 24 wöchentliche Stunden das Maximum seien, wozu ein Gymnasiallehrer verpflichtet werden dürfe, weil die Erfahrung gelehrt habe, daß eine größere Stundenzahl eine Ueberbürdung der Lehrer sei, bei welcher der Zweck des Unterrichts auf höheren Lehranstalten nicht erreicht werden könne. Für die preußischen Realschulen erster Ordnung ist verfügt worden, daß die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, zu welcher durch die Vocation zu verpflichten sei, bei dem Director in der Regel 12, bei den Oberlehrern 20, bei den ordentlichen Lehrern 22, bei den wissenschaftlichen Hülfslehrern 24, bei den technischen Hülfslehrern 26 nicht übersteigen dürfe.

Von der richtigen Ordnung und Vertheilung der Lectionen hängt die gedeihliche Wirksamkeit einer Anstalt zum großen Theile ab. Jeder Lehrer soll an den Platz gestellt werden, von dem sich nach seiner Kraft und seinem Willen erwarten läßt, daß er dort dem Wohl des Ganzen am besten und freudigsten dient. Jeder Schüler soll durch den Lectionsplan den Weg vorgezeichnet erhalten, auf dem er mit Nutzen für die Erweiterung und Befestigung seiner Kenntnisse, für die Bildung seines Charakters, für die Kräftigung seines Körpers vorwärts schreiten kann. Ist das alles wohl geordnet, so kann man wohl, wie Joh. Sturm es that, die Schule mit einer großen Fabrik vergleichen, in der das Zusammenwirken vieler Maschinen aus dem übernommenen Rohstoff am Ende ein brauchbares Erzeugnis herstellt, wird aber dabei nicht vergessen dürfen, daß, um kein bloßes Fabricat, sondern lebensvolle Bildung zu erzielen, in allen äußern Ordnungen der lebendigmachende Geist das eigentlich Wirksame ist. Formen geben nicht den Geist, aber der Geist bedarf zu seinem Wirken angemessener Formen. Fehlt es an zweckmäßiger sorgfältig geregelter Ordnung, so verirrt sich auch die tüchtigste geistige Kraft sowohl auf Seiten der Lehrer als auf der der Schüler. Echte pädagogische Weisheit wird freilich darauf verzichten, für einen Bildungsgang alles im voraus ordnen und vorschreiben zu wollen.

Die allgemeinere Ordnung bestimmt der Lehrplan. Für die Aufstellung der besonderen, welche das Eigenthümliche des Lectionsplans ausmacht, möchten außer den schon erwähnten und im Artikel Lehrplan zu erwähnenden noch folgende Grundsätze zu beachten sein.*)

Bei der Vertheilung der Lectionen auf die Stunden Eines Tages ist allzu bunter Wechsel, welcher das Interesse und die Thätigkeit des Schülers zersplittert, zu vermeiden (s. d. Art. Concentration S. 841 und Herm. Kern in den „Pädag. Blättern" Coburg 1853 S. 347 ff.). Man muß innerlich verwandte Lectionen auf einander folgen lassen und in den oberen Classen der Nothwendigkeit größerer Vertiefung in einzelne Gegenstände, namentlich in die Lectüre mancher Schriftsteller, dadurch, daß man zwei Stunden hinter einander für sie bestimmt, Raum geben. Andererseits und zwar vornehmlich für die unteren Classen verdient die Ansicht Quintilians (Inst. I. 12) Beachtung, daß die Abwechslung den Geist erfrischt und belebt, und daß es schwerer sei, längere Zeit bei Einer Arbeit auszudauern (vgl. d. Art. Abwechslung S. 30 f., Arbeit S. 229). An Ausdauer soll freilich die Schule auch schon den beweglichen Knaben gewöhnen, aber nicht bis zu schädlicher, abstumpfend wirkender Ermüdung. Das rechte

*) Vgl. die Abhandlung von Eisenlohr „Ueber die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lectionsplans in Betracht kommen" in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrg. VIII. 1844. S. 1—21. D. Red.

Maß kann hier nicht allgemein bestimmt werden, da es weniger von der Natur des Gegenstandes, als von der Art der Behandlung abhängig ist. Ein langweiliger Lehrer hält nicht einmal Eine Stunde lang die Aufmerksamkeit der Classe bei dem interessantesten Schriftsteller z. B. bei Horaz fest, während bei einem andern der Glockenschlag, der ihn am Schluß der Stunde abruft, ihm und den Schülern viel zu früh ertönt. — Für die mehr Anstrengung oder, wie die Religionslehre, mehr Sammlung des Gemüths fordernden Lectionen sind die ersten Tagesstunden am meisten geeignet. Es ist auch gut, solche Lectionen mit leichteren wechseln zu lassen, damit die geforderte Spannung, wie Arsis und Thesis, abwechselnd steigen und fallen könne (vgl. Waitz, Allg. Pädag. S. 354). Zwischen wissenschaftliche Lectionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen, Singen, auch wo möglich im Turnen einzufügen, ist zweckmäßig, so bald bei diesem Unterricht die Disciplin gut gehandhabt wird. Andernfalls wirkt die dort herrschende Unordnung nachtheilig auf die Haltung der Classe in der folgenden Stunde. Aus derselben Rücksicht sind auch in der Erholungspause, die nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten des Nachmittags mit viertelstündiger Dauer einzutreten pflegt, keine sehr zerstreuende Spiele zu gestatten.

Die Wahl der Tageszeit muß mit Rücksicht auf die Lebensgewohnheiten des Publicums geschehen. Die Lehrstunden der lateinischen Schulen Württembergs begannen nach der Schulordnung von 1559 Sommer und Winter des Morgens um 6 und, weil man damals um 11 Uhr zu Mittag aß, des Nachmittags um 12 (s. ob. Bd. II. S. 640). Ebenso an vielen andern Orten. An dem 1560 eröffneten Gymnasium zu Stralsund mußten anfangs die älteren Schüler sich im Sommer schon um 5 Uhr in ihren Classen einstellen (Zober, Gesch. des Stralf. Gymn. I. S. 7). Allmählich hat man sich gewöhnt später aufzustehen und zu Mittag zu essen. Jetzt beginnt der Unterricht wohl an den meisten deutschen Gymnasien des Morgens im Sommer um 7, im Winter um 8 (an nicht wenigen immer um 8), des Nachmittags um 2. Der Anfang früh um 7 empfiehlt sich vor dem um 8 für den Sommer dadurch, daß er die Schüler zu früherem Aufstehen nöthigt, den Schulunterricht vor einem Theil der Mittagshitze bewahrt und zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht eine größere, in vieler Hinsicht willkommene Pause giebt. Der Einwand, daß den Schülern dadurch die häusliche Arbeitszeit des Morgens zu sehr verkürzt werde, wird durch die gemachte Erfahrung entkräftet, daß die meisten Schüler sich des Morgens an einer zweistündigen Arbeits-, Ankleide- und Frühstückszeit vor dem Schulunterricht genügen lassen und deshalb, wenn dieser um 8 beginnt, gern mindestens bis 6 schlafen, beginnt er aber um 7, früher aufstehen.*) — Zu Berlin und an einigen andern Orten des nördlichen Deutschlands ist es seit mehreren Jahren üblich, in den dunkleren Wintermonaten, um die früh eintretende Dämmerung zu vermeiden, des Nachmittags statt wie sonst, 10 Minuten nach 2, pünktlich um 2 zu beginnen, die viertelstündige Pause um 3 wegfallen zu lassen und dann statt um 4 schon 3½ Uhr zu schließen.

Hinsichtlich der Vertheilung der Lectionen auf die Woche ist die Einrichtung zu erwähnen, nach welcher der Mittwoch und Sonnabend (oder auch der Dienstag und Donnerstag) am Nachmittag von ordentlichen Unterrichtsstunden frei bleiben, dafür aber nicht selten mit außerordentlichen Schulstunden, Privatstunden und einem größeren Maß häuslicher Arbeiten belegt werden. S. hierüber oben I. S. 288 u. II. S. 368. — Sonst herrschte die Sitte, im Lectionsplan die Schulwoche in zwei einander entsprechende Hälften zu theilen und jeden Lehrgegenstand in den beiden Hälften der Woche gleichmäßig wiederkehren zu lassen, so daß der Montag dieselben Lectionen hatte wie der Donnerstag, der Dienstag wie der Freitag, der Mittwoch wie der Sonnabend. Diese Ordnung, welche Lattmann (Ueber d. Frage der Concentration. Göttingen,

*) In Württemberg, wo die Schüler der beiden jüngsten Gymnasialclassen durchschnittlich unter 10 Jahren sind, läßt man diese an vielen Orten — doch wohl zweckmäßig — auch im Sommer erst um 8, theilweise im Winter um 9 Uhr zur Schule kommen. D. Red.

1860 S. 106. 112) ganz wieder hergestellt sehen möchte, wenigstens für die jüngeren Schüler, besteht zum Theil noch an vielen Orten. Man legt namentlich die wöchentlich zweistündigen Lectionen auf Montag und Donnerstag oder Dienstag und Freitag u. s. w. Rathsamer ist es, was auch Lattmann als möglich zugiebt, solche Lectionen wenigstens in den oberen Classen zwei auf einander folgenden Tagen zuzuweisen, weil dadurch hier, wo Schüler und Lehrer sich gründlicher vorbereiten müßen, die Continuität und damit die Gründlichkeit des Arbeitens gefördert und, da doch dann zwei Stunden nahe zusammen liegen, die Wirkung der zweiten erleichtert und gestärkt wird.*) Am Halberstädter Gymnasium ist diese Einrichtung bewährt gefunden. Außerdem bezeugt der Director desselben Th. Schmid in Jahns N. Jahrbb. 1857 Bd. 76 S. 251, es habe sich dort „vortrefflich bewährt, den lateinischen Sprachunterricht in die eine, den griechischen in die andere Hälfte der Woche zu vertheilen, und zwar so, daß stets zwei Lectürestunden unmittelbar nach einander folgen und, vor allen in Secunda und Prima, zu gleicher Zeit immer nur Ein griechischer und Ein lateinischer Schriftsteller gelesen werde, in dem einen Vierteljahre ein griechischer Dichter und römischer Prosaiker, in dem andern ein römischer Dichter und griechischer Prosaiker." Es werde „auf diese Weise viel Zeit erspart, ein tieferes Eindringen in den Geist und Sprachgebrauch des Schriftstellers gefördert und ein leichteres und schnelleres Erfassen eines Ganzen als solchen und der künstlerischen Composition der Schrift herbeigeführt, vor allen Dingen aber dem Schüler die Vorbereitung ungemein erleichtert und fruchtbarer gemacht, indem er nicht nöthig habe von einem Schriftsteller, wenn er kaum sich ein wenig hineingelesen habe, zum andern abzuspringen; er gewöhne sich vielmehr, mit Einem Gegenstande anhaltender und deshalb eindringender sich zu beschäftigen." Freilich wird dann, damit der Schüler während der vierteljährigen Lesung des Dichters nicht zu sehr der Prosa entfremdet werde, zum Gegenstand der „überwachten und mit schriftlichen Arbeiten verbundenen Privatlectüre" ein Prosaiker gemacht. Daraus folgt, daß, wo eine so geleitete Privatlectüre nicht durchgeführt wird, es doch rathsam erscheinen muß, in der Classenlectüre neben dem Dichter einen Prosaiker derselben Sprache hergehen zu lassen. Die preußische Ministerial-Instruction vom 24. October 1837 sagte: Während es bei der Vorschrift, in Einem Semester und in Einer Classe nur Einen lateinischen und griechischen Prosaiker und Dichter zu erklären, auch ferner verbleibe, könne die erste Hälfte des Semesters ausschließlich dem Prosaiker und die übrige Zeit nur dem Dichter zugewandt werden. Für diesen Vorschlag haben sich nachdrücklich C. L. Roth und Nägelsbach (s. ob. Bd. I. S. 806 und des letzteren Gymnasialpäd. S. 146), gegen denselben mit gleicher Entschiedenheit ein P. M. unterzeichneter Aufsatz in Jahns neuen Jahrbb. 1857, Bd. 76, S. 53 ff. und Bäumlein erklärt (ob. Bd. III. S. 76 f.).**)

Bei der Entwerfung des Lectionsplans tritt oft auch die Frage auf, ob es zweckmäßig sei, den Unterricht in derselben Sprache in einer Classe an mehrere Lehrer zu vertheilen. Im allgemeinen gewiß nicht. Verschiedenheit in der Methode, auch in der grammatischen Theorie, Ungleichmäßigkeit in den Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Schüler können dann leicht schaden (s. Th. Schmid a. a. O. S. 252), und jedenfalls verliert man dabei die nützliche Möglichkeit, in jeder Stunde auf das denselben Schülern in jeder anderen Lehrstunde derselben Sprache kürzlich Vorgekommene Bezug zu nehmen. Unter Umständen aber dient die Theilung zur Anregung der Schüler und ist aus Rücksicht auf die Beschaffenheit der vorhandenen Lehrkräfte unvermeidlich.

*) Vgl. die Ansicht Herbarts in dem betr. Art. S. 429. D. Red.

**) Vgl. auch Märklin in der von Schnitzer redigirten „Mittelschule" Jahrg. 1846. S. 212 ff. Roth, Kl. Schr. I. 14 u. 405—422. Nägelsbach in den Verhandl. der Philologenversammlung in Stuttgart S. 153, Bäumlein ebendas. und N. Jahrbb. 1858 Mai S. 269. D. Red.

Nicht unwichtig ist endlich die Form, in welcher der Lectionsplan aufgeschrieben wird. Er muß dem Director und den Lehrern, die ja täglich dafür zu sorgen haben, daß er der Aufstellung gemäß ausgeführt werde, der Aufsichtsbehörde und zu einem Theile auch den Schülern eine bequeme Uebersicht gewähren. Zu diesem Behuf wird er am besten in drei Tabellen aufgestellt. Die Form der auch den Schülern mitzutheilenden Zeittabelle oder des Stundenplans ist allgemein bekannt. Für die Lehrertabelle ist das Schema vorzugsweise zu empfehlen, nach welchem jetzt alle preußischen Gymnasial- und Realschulprogramme die geschehene Verwendung der Lehrkräfte sehr übersichtlich nachweisen. In der Lections- oder Pensentabelle ist es rathsam, die Lehrgegenstände nach einander folgen zu lassen und für jeden folgende Rubriken neben einander zu stellen: 1) Classen und Lehrer, 2) Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, 3) Lehrbücher, 4) Pensa, 5) ob und wie oft häusliche Arbeiten und sonstige Correcturen? — **Wehrmann.**

Lectorheft, s. Schultagebuch.

Lehramtsprüfung, s. Prüfung, Lehrerprüfung.

Lehrcurse für Volksschullehrer. Daß der Lehrer, um den Anforderungen seines Berufs vollkommen Genüge zu leisten, sich theoretisch und praktisch fortbilden muß, ist ein anerkanntes Axiom. Diese Fortbildung wird aber nicht bloß dem Privatfleiße der Lehrer in zweckmäßiger Lectüre, sorgfältiger Vorbereitung auf die Lehrstunden, Besprechung mit Berufsgenossen u. dgl. zu überlassen sein, sondern die Schulbehörden haben auch für besondere Einrichtungen zu diesem Behufe, für zweckdienliche Mittel der Fortbildung zu sorgen (vgl. d. Art. Fortbildung). Zu diesen Mitteln gehört auch die Anordnung von Lehrcursen, welche in manchen deutschen Ländern, obwohl in mannigfacher Gestalt, bestehen. Das württembergische Volksschulgesetz vom 29. Sept. 1836 führt unter den Mitteln, wodurch der Oberschulbehörde obliege, die Fortbildung der angestellten Lehrer für ihren Beruf zu veranlassen, in erster Linie an — die Anordnung von außerordentlichen Lehrcursen oder eines vollständigen Unterrichts über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre für Schullehrer, nach dem Bedürfnis einzelner Schulaufsichtsbezirke. Diesen reihen sich an: die ständige Einrichtung und Unterhaltung von Schullehrer-Conferenzen in jedem Schulaufsichtsbezirke; die ständige Einrichtung von Lesegesellschaften für Schullehrer und Geistliche; die Zulassung einer Anzahl von Lehrgehülfen und Unterlehrern in den Schullehrerbildungsanstalten des Staats zum Behuf einer wenigstens einjährigen Wiederholung des Unterrichts *); die Preisaufgaben an Schullehrer, sowie die Verleihung von Prämien an diejenigen Lehrer, die sich in ihrer Amtsführung vor andern auszeichnen. Der Aufwand für Schullehrercurse (d. h. die Belohnung der mit deren Haltung beauftragten Geistlichen oder Lehrer) wird aus der Staatskasse bezahlt, wogegen die Reisekosten-Entschädigung von jeder Gemeinde für ihre betreffenden Schullehrer zu bestreiten ist.

Von den Schullehrer-Conferenzen unterscheiden sich die Lehrcurse einmal dadurch, daß sie keine ständige und allgemeine Einrichtung sind, sondern nur zu gewissen Zeiten und für einzelne Districte oder auch nur für gewisse Classen von Lehrern gehalten werden; sodann dadurch, daß sie, wie in Württemberg, nicht bloß Gegenstände der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, sondern häufig ganz specielle und technische Fächer, wie deutsche Sprache, christliche Glaubens- und Sittenlehre, Einleitung in die Bibel, Naturlehre, populäre Logik und Psychologie, Orgelspiel, Zeichnen u. dgl. behandeln; endlich dadurch, daß sie nicht bloß auf 3—4 Zusammenkünfte des Jahrs sich beschränken, sondern einen größeren Zeitraum hindurch, sei es mehrere Wochen im Zusammenhang, oder den ganzen Sommer hindurch wöchentlich ein- bis zweimal den Lehrer in Anspruch nehmen. Auch werden keine über zuvor aufgegebene Themen ausgearbeitete Aufsätze besprochen, wie in den Conferenzen. Uebrigens ist, was den Stoff

*) Von dieser Erlaubnis wird dermalen kein Gebrauch mehr gemacht.

betrifft, der Unterschied manchmal ein fließender, sofern auch in Conferenzen Gegenstände, welche sich für Lehrcurse eignen, besprochen und Uebungen im Gesang und Orgelspiel damit verbunden werden.

Den ersten Anlaß zu außerordentlichen Lehrcursen gab in Württemberg und wohl auch in andern Ländern die Pestalozzi'sche Methode, mit welcher die Lehrer bekannt zu machen die Oberschulbehörde sich angelegen sein ließ. Es wurden daher im Jahr 1809 in verschiedenen Bezirken Geistliche, welche sich mit jener Methode vertraut gemacht hatten, beauftragt, tüchtige Schullehrer in wöchentlichen Zusammenkünften um sich zu sammeln, ihnen die Grundsätze jener Methode darzulegen und dieselben zu veranlassen, durch schriftliche Beantwortung der aufgegebenen Fragen, namentlich in Betreff des Rechenunterrichts, das richtige Verständnis derselben darzulegen. Einen solchen Lehrcurs hielt namentlich in Heilbronn der nachmalige preußische Ober-Schulrath Zeller.

Nachdem in Württemberg katholischerseits der Kirchenrath durch Verordnung vom 10. Sept. 1808 § 11 die Geistlichen aufgefordert hatte, sich mit der Bildung tüchtiger Provisoren und Schullehrer zu beschäftigen, oder auch bereits angestellte Schullehrer in den Sommermonaten auf einige Zeit mit der besseren Methode des Schulunterrichts und mit andern ins Schulwesen einschlagenden Kenntnissen bekannt zu machen: verfügte die evangel. G. Sch. Verordnung vom 31. Dec. 1810 § 20, daß in allen Diöcesen, wo sich vorzügliche Geistliche befinden, von denselben unter Genehmigung des ev. Consist. und nach einem von demselben vorgeschriebenen oder genehmigten Plan Lehrcurse für die Schulmeister und Provisoren gehalten werden. Diese Lehrcurse sollen in der besseren Jahreszeit wöchentlich zweimal in den Vacanznachmittagsstunden gehalten und von allen Provisoren und Schulmeistern der Diöcese, welche nicht zu weit entfernt sind, und noch keinen der bisher von Geistlichen gehaltenen Lehrcurse besucht, oder bei der nach denselben angestellten Prüfung sich noch nicht genug unterrichtet gezeigt haben, wenigstens zwei Sommer hindurch besucht werden. Dieselben erhalten für ihre Auslagen einige Vergütung von den piis corporibus (Stiftungskassen) oder der Communkasse. Nach einer Minist.-Verf. vom 28. Jan. 1823 soll die Eröffnung besonderer Lehrcurse über die Methode des Taubstummen- und Blindenunterrichts besonders in Bezirken, wo sich eine größere Zahl von Unterrichtsbedürftigen vorfindet, auf alle Weise befördert werden.

Auf den Grund des Schulgesetzes von 1836 sind in Württemberg besonders in den Jahren 1845—48 in verschiedenen Bezirken Lehrcurse 15—20 Wochen lang wöchentlich einmal an Nachmittagen über die obengenannten Gegenstände in zusammenhängenden Lehrvorträgen gehalten worden und haben sich den Dank vieler Lehrer erworben. In neuerer Zeit jedoch haben die Lehrcurse vorzugsweise das Zeichnen zum Vorwurf gehabt, und zwar in der Weise, daß theils eine Anzahl von 20 Lehrern in der Herbstvacanz den Unterricht eines im Zeichnen erprobten Schulmeisters 14 Tage lang genoß, theils eine kleinere Zahl 5—6 Monate lang durch Zeichnenlehrer in Stuttgart einen zusammenhängenden Unterricht auf Staatskosten erhielt, theils endlich ein Duzend Seminaristen nach Absolvirung ihres ordentlichen Curses noch ein Halbjahr im Seminar mit Staatsunterstützung zurückblieb, um vorzugsweise im Zeichnen weiter geführt zu werden.

Neben den Zeichnencursen wurden mit katholischen Lehrern Unterrichtscurse im Orgelspiel und in der Tonsatzlehre gehalten (s. die nähere Einrichtung bei Kirsch, das deutsche Volksschulrecht II. Bd. S. 151 flg.) und sollen nach der Absicht der evangel. Oberschulbehörde nun auch mit evangel. Lehrern gehalten werden. Selbst ein dreiwöchiger Unterrichtscurs in der Landwirthschaft wurde im vorigen Jahr in der Akademie zu Hohenheim etlich und zwanzig Schullehrern auf Staatskosten ertheilt und soll in den nächsten Jahren wiederholt werden. In solcher Weise waren die Oberschulbehörden in Württemberg bis jetzt bemüht, den verschiedenen Bedürfnissen nach Fortbildung der

Lehrer, wie sie die Zeit brachte, durch Anordnung von Lehrcursen entgegenzukommen — und zwar neben den Schullehrerconferenzen, auf welche sich z. B. in Bayern und Baden (s. die betreffenden Artikel Bd. I. S. 439. 397) die Fortbildung der Lehrer hauptsächlich beschränkt.

Eine andere Gestalt nehmen die Lehrcurse in andern Ländern an. Während in Württemberg ein pädagogisch gebildeter Geistlicher die Lehrer eines kleineren Bezirks um sich sammelt, um mit ihnen den Sommer über an Nachmittagen irgend ein zur Gesammtbildung der Lehrer gehöriges Fach wissenschaftlich durchzusprechen und seine praktische Verwerthung in der Schule zu zeigen, oder in technischen Fächern ein damit vertrauter Lehrer die betreffenden Uebungen leitet: hat in Preußen das Minister. d. G. und U. A. durch Circularrescript vom 1. Juni 1826 und 24. März 1827 (s. Tönne I. 513) verfügt: Es sollen, damit auch auf die bereits angestellten Schullehrer, welche entweder überall der Nachhülfe bedürfen, oder in ihrer Bildung und Amtsgeschicklichkeit nicht fortschritten, vielleicht gar zurückgiengen, der wohlthätige Einfluß des Seminars sich verbreiten möge, solche Schullehrer auf längere oder kürzere Zeit, je nachdem es für sie nothwendig, in das Hauptseminar einberufen werden. Dabei soll ein kleinerer Cursus von Lehrern auf den Zeitraum von 3—4 Wochen im Seminar versammelt, und mit diesem einer der Unterrichtsgegenstände z. B. das Rechnen oder der Gesang oder die deutsche Sprachlehre oder auch der Religionsunterricht methodisch durchgegangen werden. Mehrere solcher Curse können in dem nämlichen Sommer auf einander folgen, in deren jedem ein anderer Gegenstand vorgenommen werden solle. Wenn dann nach mehreren Jahren alle Unterrichtsgegenstände durchgenommen und die nämlichen Subjecte zu verschiedenen Malen einberufen gewesen, dann ist es an der Zeit, einen größeren und allgemeineren Lehrcursus zu veranstalten — entweder 4 Wochen vor dem Schlusse des Seminarlehrgangs als Repetition desselben oder sollen alle 3—4 Jahre die Ferien dazu verwendet werden. Dabei ist zum Unterhalt der bedürftigsten unter den einberufenen Lehrern einige Beihülfe aus Provincialfonds oder Staatsmitteln in Aussicht gestellt.

Als Hauptnutzen dieser Einrichtung wird erwartet, daß sich unter den Lehrern selbst Trieb, Eifer und Fortschritt vermehren, daß sich überhaupt Regsamkeit im Schulwesen verbreiten, und immer mehr Uebereinstimmung in der Behandlung des Unterrichts durch alle Schulen bewirkt werden, daß das Seminar der lebendige Mittelpunct des Ganzen werden werde, und auch die Seminarlehrer mit den wahren Bedürfnissen der Schulen sich werden vertraut machen.

Es ist keine Frage, daß Seminarlehrer, deren Beruf eben darin besteht, die zweckmäßigste Methode für die Behandlung der einzelnen Schulfächer ihren Schülern beizubringen, auch am geeignetsten sind, bereits angestellte Lehrer in methodischer Hinsicht weiter zu fördern und erprobte Grundsätze der Didaktik zu einem Gemeingut der Schulen zu machen. Nur scheint die Ausführung — die Einberufung angestellter Lehrer ins Seminar — theils wegen der damit verbundenen Kosten für die kärglich besoldeten Lehrer, wenn diese Kosten nicht ganz von der Staatskasse übernommen werden, theils wegen der zu besorgenden Stellvertretung bedeutenden Schwierigkeiten zu unterliegen. Denn der in letzter Beziehung ausgesprochene Grundsatz (Rönne I. 514): „Wo eine Stellvertretung in einzelnen Fällen nicht beschafft werden könnte, wird der augenblickliche Nachtheil, daß die Schulkinder 4 Wochen ohne Unterricht bleiben, hinlänglich durch den Vortheil überwogen werden, daß der Lehrer an Geschick und Einsicht fortgeschritten ist" — ist doch ein sehr bedenkliches Expediens. Uebrigens wird in dem Maße, in welchem die Mehrzahl der Lehrer ihre Bildung im Seminar erhält, nachgerade auch das Bedürfnis, sie zu einem Lehrcurs im Seminar einzuberufen, sich vermindern*).

*) Nach zuverläßigen Mittheilungen sind auch in Preußen die Anordnungen in Betreff der Nachhülfecurse zwar nicht amtlich aufgehoben, aber thatsächlich seit mehr als 20 Jahren einge-

Anderwärts wird für die praktische Fortbildung der Lehrer durch Besuch von Musterschulen gesorgt. Im Canton Zürich sind (Kirsch II. 153) Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen. Alle Schulamtscandidaten und diejenigen Lehrer, welche nur „bedingtfähig" erklärt wurden, sind gehalten, jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage die Musterschule zu besuchen. Das neueste Gesetz über das gesammte Unterrichtswesen des Cantons Zürich vom 23. Dec. 1859 nennt übrigens § 315—317 nur die Schulcapitel des Bezirks als diejenigen, welche unter Leitung des Erziehungsraths theoretische und praktische Uebungen für Fortbildung ihrer Mitglieder vornehmen.

In Oesterreich (Pol. Vers. § 270) wird bei Mängeln, die nicht so leicht und auf der Stelle zu verbessern sind, der Schullehrer nach Erfordernis auf 8—14 Tage oder drei Wochen an einen benachbarten guten Schullehrer angewiesen, um sich dort in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis den Districtsaufsehern einzusenden. Zu dieser Absicht wählt sich der Districtsaufseher die besten Schulen seines Bezirks aus. Ueber das „Nachbildungsinstitut" in Hannover s. d. Art. über das dortige Volksschulwesen.

Man sieht, dem Begriff und der Aufgabe der Lehrcurse, neben den ständigen Conferenzen einzelne Lehrer oder die Lehrer einzelner Districte theils theoretisch, theils praktisch, seis in der Schulkunde überhaupt oder in speciell technischen Fächern, in ihrer Fortbildung zu fördern, wird in verschiedenen Ländern auf verschiedene Weise entsprochen. Bleiben sie auch für schwächere Lehrer und für technische Fächer allezeit ein Bedürfnis, so wird ihre periodische Anordnung im großen doch hauptsächlich dann indicirt sein, wenn die Pädagogik zu einer neuen Stufe sich erhoben hat, wie einst durch Pestalozzi, wenn es gilt, gewisse Errungenschaften und erprobte Grundsätze der Methodik zu einem Gemeingut der Lehrer zu machen. Und dann sollte die Haltung solcher Lehrcurse nur Männern anvertraut werden, welche im sicheren Besitze jener Errungenschaften nach Theorie und Praxis stehen. **Stirm.**

Lehren und Lernen. Was das Lehren sei, und wie gelehrt werden soll, wird zunächst aus dem Wesen und der Art des Lernens zu erkennen sein. Denn das Lehren ist doch nur diejenige geistige Thätigkeit, durch welche das Lernen erzielt wird. Wir pflegen aber das Aneignen sowohl geistiger als körperlicher Fertigkeiten und das Aufnehmen des Wissens im Verstande wie im Gedächtnisse, ja auch das Annehmen gewisser Richtungen des Gemüthes Lernen zu nennen. Es mag wohl eine Mutter sagen, ihr Kind habe im Verkehre mit andern, vielleicht in der Schule selbst, diese oder jene Unart gelernt; der Knabe wird einem Schuster übergeben, um dessen Handwerk zu lernen; der junge Mann besucht den Fechtboden, um die Handhabung der Waffen zu lernen. Die Aneignung sowohl der Unart als des Thuns im Handwerk und beim Fechten geschieht durch Nachahmung und wird vollzogen durch die Gewöhnung, so daß wir, wenn alles Lernen von derselben Art wäre, das Lernen als ein Aneignen durch Gewöhnung definiren müßten. Dasselbe wird ausgesagt werden, wo man vom Lernen des Lesens und Schreibens spricht: das Kind eignet sich die Fertigkeit im Lesen und

schlafen. Die Erfolge entsprachen den Erwartungen nicht, weil der Unterricht den Bedürfnissen der einzelnen sehr ungleichartig vorbereiteten Lehrer nicht so angepaßt werden konnte, daß in der verhältnismäßig kurzen Zeit eine ausreichende Bildung hätte erzielt werden können; den Seminarlehrern erwuchs daraus eine für die Dauer allzuschwere Last, da Unterricht und Aufsicht bei den Seminaristen fortgieng; der Verkehr der einberufenen Lehrer mit den Seminaristen erwies sich nicht als vortheilhaft; der Kostenpunct bildete eine große Schwierigkeit; alle, welche einberufen werden sollten, sträubten sich gegen das schlimme Zeugnis, das ihnen damit ausgestellt wurde. Die bessere Seminarbildung, die Bemühungen der Aufsichtsbehörden auf den verschiedenen Stufen für die Fortbildung der Lehrer und das ihnen entgegenkommende Streben der Lehrer selbst haben jene Einrichtung überflüssig gemacht. D. Red.

Schreiben an durch Nachahmung; und wenn es sich daran gewöhnt hat, sagen wir, es habe Lesen und Schreiben gelernt. Das Lernen einer Sprache oder einer Wissenschaft und Kunst aber ist nicht eine Gewöhnung, wenn es gleich der Gewöhnung allerdings bedürftig ist; denn hier führt die Nachahmung nicht zur Aneignung, da demjenigen, welcher durch Nachahmung zur Fertigkeit gelangt, die Sprache so wenig zu eigen wird, als dem künstlich abgerichteten Vogel. Und so wird denn auch das Auswendiglernen der Wörter oder Phrasen, der Formen und Regeln einer Sprache, wird das Einprägen der für eine Kunst oder Wissenschaft aufgestellten Grundsätze im Gedächtnisse nicht ein Lernen der Sprache, Wissenschaft oder Kunst genannt werden dürfen, sondern nur ein Beischaffen des Materials für ein mögliches Lernen der Sprache, Wissenschaft oder Kunst. Denn die Thätigkeit des Geistes, welcher in solcher Weise sich anschickt, geistige Stoffe sich anzueignen, beschränkt sich auf die Nachahmung der Töne, welche im Gedächtnisse, je nach dessen Beschaffenheit schwächer oder fester, und nur so haften, wie eine Sangweise, die wir gehört haben, in der Erinnerung uns gegenwärtig bleibt. Da aber einmal unsere Sprache so verschiedenartige Aneignungen mit demselben Worte Lernen bezeichnet, so werden wir vorderhand zwei Arten des Lernens zu unterscheiden haben, ein Lernen im weitern Sinne, welches vorzugsweise im Nachahmen besteht und die Gewöhnung zum Ziele hat; und ein Lernen im engern Sinne, dessen Charakter die Spontaneität ausmacht, dessen Ziel das Wissen und Können ist. Eine dritte Art des Lernens, welche zwischen dem Lernen im weitern und dem im engern Sinne in der Mitte stehend, obwohl dem ersten mehr verwandt als dem zweiten, doch als Mischung beider Arten erscheint, wird das Lernen durch Nachbildung sein. Wer die Natur und die Art des Lehrens aus der Natur und Art des Lernens zu erkennen sucht, wird vorzugsweise das Lernen im engeren Sinne zu betrachten haben.

Der Anfang des Lernens im engeren Sinne ist ein Empfangen, entweder von außen, oder durch eine in unserem Geiste selbst entstehende Regung, und das Empfangen selbst, welches zum Anfang eines Lernens wird oder werden kann, ist schon eine Thätigkeit des Geistes. Denn daß man vernehmen und sogar auch ins Gedächtnis aufnehmen könne, ohne wirklich zu empfangen, läßt sich an solchen Misbildungen des Geistes erkennen, dergleichen H. Schubert (Geschichte der Seele II. S. 101, 4. Auflage) eine beschrieben hat: Ein Blödsinniger, August Weck, konnte die in der Sprache ihm mitgetheilten Worte vollständig und oft nach langer Zeit ganz treu wiedergeben, ohne sich den Inhalt dieser Reihen von Worten jemals angeeignet zu haben. Ganze Briefe, die man ihm vorgesagt hatte, merkte er wörtlich, und wußte sie nach einiger Zeit der Person, an welche der Brief gerichtet war, unverkürzt herzusagen. Eine Menge von Aufträgen, welche ihm für seine weiten Fußreisen aufgegeben waren, so verschieden auch die Aufträge waren, und so sehr sie sich durchkreuzten, behielt er Monate und Jahre lang im Gedächtnis, und ebenso die Wege, die er gemacht hatte. Aber wenn ihm auf der Hinreise eine Stadt rechts gelegen hatte, sagte er auch bei der Herreise, dieselbe liege rechts; und was er als den ihm gegebenen Auftrag mit wörtlicher Treue ausrichtete, das wußte er selbst niemals. Er sprach seinen Abschied vom Militär, welcher ihm vorgesagt und schriftlich mitgetheilt worden war, auf eine Weise aus dem Gedächtnisse her, daß man merken konnte, die Worte, „er sei seines Blödsinns halber entlassen worden," seien ihm eben so unverständlich, als manche andere Worte des Abschieds. Wie dieser Blödsinnige die ihm mitgetheilten Worte vernahm, ohne dieselben wirklich zu empfangen, so kommen nicht bloß in der Schule, sondern sogar auch in der gelehrten Welt Erscheinungen vor, welche beweisen, daß, und zwar gerade oft bei überwiegender Stärke des Gedächtnisses, eine geringere Geistesthätigkeit beim Empfangen vorhanden sein könne. Ueberall aber, wo empfangen werden kann, ist die Thätigkeit, durch welche empfangen wird, entweder ein Meinen oder ein Ahnen und Fühlen, wenn wir durch uns selbst, oder ein Glauben, wenn wir von außen empfangen, und das, was wir empfangen, ist eine Anschauung, ein inneres Bild, das uns in der Gestalt eines Ur-

theils zukommt. Das Empfangen der Anschauungen aber ist nur der Anfang des Lernens, nicht das Lernen selbst; wie denn z. B. niemand die Geschichte der Offenbarung dadurch lernt, daß er die Bibel liest, auch nicht, wenn ihm das Thatsächliche im Gedächtnisse haftet. Es ist das ὅτι, was ihm in diesen Anschauungen zukommt; und erst, wenn er das διότι gefaßt hat, wird er, was er empfangen, auch gelernt haben: aus dem Anschauen wird das Einsehen geworden sein. Zwischen dem Empfangen der Anschauung und dem Gewinnen der Einsicht, zwischen dem ὅτι und dem διότι steht oder waltet und vermittelt vielmehr die Behandlung oder die Verarbeitung durch den Verstand. Wer gerade so meint und glaubt, wie er empfangen hat, von dem kann man nicht sagen, er habe gelernt, sondern man schreibt ihm vorgefaßte oder eigensinnige Meinungen oder einen Autoritätsglauben zu. Der Gang des Lernens ist aber nicht der gleiche, wenn wir meinend und glaubend, oder wenn wir ahnend und fühlend empfangen, obwohl es dort, wie hier, Anschauungen in der Gestalt von Urtheilen sind, welche wir empfangen. Wo wir meinend empfangen, da folgt auf diesen ersten Act des Lernens die Behandlung, und nach Umständen die Verarbeitung des Empfangenen als der zweite; und die Verarbeitung geschieht durch Vergleichung der eben jetzt empfangenen Anschauung mit einem im Geiste schon vorhandenen πρῶτον, welches als durch sich selbst feststehend anerkannt ist, wie ein Axiom oder ein schon verstandener Lehrsatz für mathematische, wie die Muttersprache und schon verstandene Sprachregeln für sprachliche Anschauungen. Es ist der Verstand, welcher die empfangene Anschauung durch Vergleichung mit dem im Wissen schon vorhandenen πρῶτον verarbeitet. Es wird auf diesem Wege das, was Aristoteles (Anal. Post. I, 1.) die μάθησις διανοητική nennt: πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως. Die neue Anschauung wird vom Verstande geprüft durch Vergleichung mit dem schon vorhandenen Wissen oder Glauben. Diese Vergleichung geschieht aber, nur unbewußter und augenblicklicher, auch da, wo die empfangene Anschauung sogleich als richtig erkannt, wo scheinbar unmittelbar gelernt, aus dem Anschauen sofort ein Einsehen wird, wo wir z. B. eine über ein Besonderes (καθ' ἕκαστον) empfangene Anschauung noch während des Empfangens unter ein uns schon bekanntes Allgemeines (καθόλου) subsumiren. Dieses scheinbar unmittelbare Lernen kommt uns aber nur selten zu, und der Act des Vergleichens, welcher zu einem bejahenden oder verneinenden Schlusse — wo nicht zu einem non liquet — führen muß, dauert desto länger, je weniger πρῶτα schon in unserem geistigen Besitze sind. Das Ziel der μάθησις διανοητική ist ein Wissen, die ἐπιστήμη.

Dagegen, wo wir ahnend und fühlend empfangen, ist das πρῶτον, an welchem wir die neue Anschauung messen, nicht ein schon Gewußtes oder Geglaubtes, sondern diejenige unserer geistigen Kräfte, welche dem körperlichen Tastsinne analog ist, die αἴσθησις. Kommt mir etwa die Anschauung von außen zu, daß Andromache und Penelope zwar verschiedene, aber je in ihrer Art gleich schöne weibliche Charaktere seien, so kann ich diese Anschauung nur nach der Empfindung annehmen, verwerfen oder limitiren, welche ich beim Lesen Homers gehabt habe. Oder ich soll mir die Anschauung aneignen, „daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf" 1. Mos. 8, 21. Hier soll ich nicht das lernen, daß Gott zu Noah so gesprochen habe, denn ein solches Lernen ist nur ein Nachahmen im Erinnerungsvermögen; sondern ich soll lernen, daß das Dichten und Trachten des Menschen, wie er überall und immer ist, also auch mein Dichten und Trachten, böse sei. Ich kann das nicht durch Vergleichung der neuen Anschauung mit dem lernen, was ich an historischen Personen oder auch an Menschen aus meiner Umgebung wargenommen habe. Denn diese wie jene lerne ich nicht so ganz kennen, daß ich Grund hätte zu sagen, ihr Dichten und Trachten sei böse von Jugend auf; und wenn ein solches Kennenlernen auch möglich wäre, so gäbe das noch keinen Grund ab, von dem zahllosen Menschengeschlechte, von allen Dagewesenen und allen Mitlebenden dasselbe auszusagen. Wenn ich die neue

Anschauung mir aneignen soll, so kann mir dieselbe nur durch Vergleichung mit der Geschichte und dem Zustande meines eigenen Gemüthes zur Einsicht werden, und die Einsicht erwächst selbst nur durch ein Fühlen, welches als πρῶτον da sein muß, wenn ich die Vergleichung anstellen soll. Denn wenn ich nicht fühle, daß ich böse sei, so sehe ich das auch nicht ein; und wenn ich das nicht an mir und in mir fühle, so verstehe ich auch das über das ganze Geschlecht Ausgesagte nicht. Es kann weiterhin auch dadurch eine μάθησις διανοητική werden, aber erst auf der Basis der vorangegangenen μάθησις αἰσθητική. Die μάθησις αἰσθητική fängt auch mit dem Empfangen einer Anschauung in Gestalt eines Urtheils an; und es ist auch der Verstand, der die empfangene Anschauung mit einem schon vorher vorhandenen πρῶτον vergleicht; aber dieses πρῶτον ist ein αἰσθητόν oder eine αἴσθησις, so daß die Möglichkeit des Lernens und Lehrens hier ganz davon abhängt, ob eine αἴσθησις gerade für die Art der Anschauungen vorhanden ist, deren eine empfangen werden soll; wie die Möglichkeit, Musik zu lernen, davon abhängt, ob der Schüler musikalisches Gehör hat. Die Vergleichung führt auch nicht zu einem eigentlichen Schlusse, sondern unmittelbar zu einem bejahenden oder verneinenden oder limitirenden Urtheile; und der dritte Act dieses Lernens ist nicht ein Einsehen, sondern wieder ein Fühlen. Wir finden das διότι zum ὅτι; aber das διότι wohnt nicht in dem Erkannten, sondern in uns selbst und wenn aus den Anschauungen der ersten Art durch Verarbeitung Einsichten werden, so kann man den Act der Vergleichung der Anschauungen zweiter Art nur eine Behandlung derselben nennen, durch welche ein gewisser Takt, z. B. in Erkenntnis und Schätzung des Schönen und des Häßlichen, entsteht. Aus vielen zu Einsichten gewordenen zusammengehörigen Anschauungen erster Art wird ein Wissen, aus vielen zusammengehörigen Anschauungen zweiter Art, welche meinen Takt ausbilden und verfeinern, wird ein Können. Aristoteles faßt den Begriff hievon zu eng, wenn er dasjenige τέχνη nennt, was wir ein Können genannt haben, indem er übrigens das Entstehen des Könnens richtig beschreibt Metaph. I. 1: *Γίνεται τέχνη, ὅταν ἐκ πολλῶν τῆς ἐμπειρίας ἐννοημάτων μία καθόλου γένηται περὶ τῶν ὁμοίων ὑπόληψις.* Aber ὑπολήψει καὶ δόξῃ ἐνδέχεται διαψεύδεσθαι, Eth. Nicom. VI. 3; wogegen (ib.) πάντες ὑπολαμβάνομεν, ὃ ἐπιστάμεθα, μὴ ἐνδέχεσθαι ἄλλως ἔχειν ..... ἐξ ἀνάγκης ἄρα τὸ ἐπίστασθαι. Die τέχνη (das Können) hat zum Gegenstande τὰ ἐνδεχόμενα καὶ εἶναι καὶ μὴ εἶναι, καὶ ὧν ἡ ἀρχὴ — was wir hier das πρῶτον genannt haben — ἐν τῷ ποιοῦντι, ἀλλὰ μὴ ἐν τῷ ποιουμένῳ wohnt; weshalb auch τρόπον τινὰ περὶ τὰ αὐτά ἐστιν ἡ τύχη καὶ ἡ τέχνη. ib. VI. 4.

In der Schule zielt der mathematische Unterricht auf das Wissen, der Sprach- und Religionsunterricht auf das Können und Wissen.

Wenn nun der erste Act des Lernens das Empfangen ist, so wird das Lehren eben darum zuerst ein Mittheilen sein; und wenn es irrig ist, das Empfangen schon als ein Lernen anzusehen, so wird es nicht minder falsch sein, zu meinen, daß das Lehren mit der Mittheilung eines geistigen Stoffs geschehen sei. Dieses ist meines Wissens von niemand behauptet worden; aber viele unterrichten so, wie wenn ihre Aufgabe damit abgethan wäre, daß sie in der einen Lehrstunde oder einem Theile derselben mittheilen und in der folgenden wiederholen oder durch Fragen Gewißheit darüber zu erlangen suchen, ob der Schüler das Mitgetheilte sich gemerkt habe. Ja es giebt Schuleinrichtungen, die von solchen gemacht zu sein scheinen, welche das Mittheilen als ein und dasselbe mit dem Lehren betrachten. Wenn nach den Jahn'schen Jahrbüchern Nr. 81. 82. I. S. 81 die Schüler oberer Classen in schweizerischen Cantonschulen wöchentlich nur vier Stunden lateinischen und vier Stunden griechischen Unterricht erhalten, so bleibt dem Lehrer, welcher seine Schüler nicht mit ärmlichen Portionen der classischen Autoren abspeisen will, keine andere, als die sogenannte cursorische Behandlung, d. h. die bloße Mittheilung übrig: er übt die Meinung, daß Mittheilen Lehren sei. Ueberhaupt aber ist jenes Zersplittern der Unterrichtszeiten in vielerlei Lehr-

stunden für allerlei Fächer, woran alle unsere gelehrten und ungelehrten Schulen leiden, am Ende nur eine factische Verkündigung derselben Ansicht, die doch keine einzige Schulbehörde öffentlich auszusprechen wagt. Denn die Vielheit der Fächer nöthigt zur Beschränkung der jedem einzelnen zukommenden Zeit in dem Grade, daß der Lehrer sein Pensum nur durch bloße Mittheilung abzuwickeln vermag. Das ist ein von außen kommender, gewiß von manchen redlichen Lehrern beklagter Zwang, dessen üble, ja verderbliche Wirkung in der wachsenden Gleichgültigkeit der Jugend gegen das Lernen mehr und mehr zu Tage kommt. Viele Lehrer üben aber jene Meinung unbewußt aus, ohne von außen genöthigt zu sein, z. B. diejenigen, welche ihren Geschichtsunterricht mit dem Dictiren von Paragraphen über den Begriff und den Werth der Universalgeschichte beginnen und ihren Schülern aufgeben, zu Hause sich das zu merken, was gar nicht gemerkt werden kann, weil es nicht verstanden wird. Ich habe einen zu seiner Zeit als Prediger geschätzten Geistlichen gekannt, welcher den ihm bei 18—19jährigen Schülern übertragenen Religionsunterricht in der Weise gab, daß er zweimal in der Woche auf dem Katheder sitzend Aufsätze religiösen Inhalts ablas, die er zum Behuf jenes Unterrichts gemacht hatte. Als ich einen bescheidenen Zweifel darüber äußerte, ob in solcher Weise Religion gelernt werde, versicherte der Mann, es herrsche bei den Schülern während seiner Lectionen die gespannteste Aufmerksamkeit. Die Schüler aber waren, wie ich mich unverweilt überzeugen mußte, gerade am unwissendsten in der Religion. Und in gleicher Weise habe ich auch bei Lehrern nicht bloß neuer, sondern auch alter Sprachen, und, was man am wenigsten erwarten sollte, bei Lehrern der Mathematik viele Unklarheit über das gefunden, was noch außer der Mittheilung im Unterrichte geschehen soll. Ja ich bin einmal gezwungen worden, einen durchaus unwissenden und ungebildeten Mann als Lehrer der englischen Sprache einzuführen, welcher gar nichts, als die Pronunciation dieser Sprache mitzutheilen vermochte, so daß in diesem Falle sogar die Mittheilung der eigentlichen Sprachkenntnisse als Nebensache erschien. Wenn aber einer vor etlichen Jahren eine neue Erziehungsanstalt für die männliche Jugend, die erst gegründet werden sollte, dadurch empfahl, daß es seine Absicht sei, den Zöglingen lauter Resultate mitzutheilen, oder wenn der Verfasser eines viel gerühmten Lehrbuchs der Geschichte darum die der neuesten Zeiten am ausführlichsten behandeln zu müßen glaubte, weil eben durch die Geschichte die Jugend politisch und für die Politik zu bilden sei, so haben beide mittelbar die grundfalsche Meinung ausgesprochen, daß so, wie mitgetheilt, auch gelernt werde, daß also Mittheilen Lehren sei.

Aber wie das Empfangen der Anschauung der erste Act des Lernens, so bleibt allerdings das Mittheilen der erste Act des Lehrens, so daß man von der Kindswärterin, welche das bedauernswerthe deutsche Kind durch ihr Schwatzen nöthigt, seinen Brei in französischen Worten zu verlangen, ebensowenig sagen kann, sie lehre das Kind französisch, als man von Pestalozzi sagen konnte, er lehre zeichnen, wenn er in seiner Schulstube sechzig Kinder, die weder Anleitung noch Vorlagen bekamen, sondern nur Röthel und Tafeln, zeichnen hieß, „was sie wollten", während er selbst den Kindern Sätze aus der Naturgeschichte zur Sprachübung vorsagte. Es folgt der zweite Act des Lernens, welcher je nach dem Inhalt der Anschauung entweder in der Behandlung oder in der Verarbeitung derselben besteht. Denn was immer bloß geschichtliche Anschauung ist, das kann im Unterricht nur behandelt, nicht verarbeitet, und so nicht im engern Sinne gelernt werden. Nicht als ob Geschichte überhaupt nicht verarbeitet werden könnte, vielmehr lernen ja diejenigen allein wirklich Geschichte, welche das Material selbständig verarbeiten; weshalb Campe in seinem schönen Buche „Ueber Geschichte" den Vorschlag macht, die ältesten Gymnasialschüler zur historischen Kritik und Hermeneutik anzuleiten, was am Ende doch wohl darauf hinausläuft, daß die Schüler durch Vergleichung Geschichte wirklich lernen sollen. Es wird aber der Vorschlag Campe's so wenig ausführbar sein, als der von Peter, die Schüler ihre Kenntnis der Ge-

schichte selbst aus deren Quellen holen zu lassen. Geschichte wird auf Schulen nach wie vor nur durch Mittheilung von Seiten des Lehrers gelernt werden, und der Schüler wird außer derjenigen Thätigkeit, welche schon das Empfangen mit sich bringt, keine andere dabei üben können, als die, daß er Verstand und Einbildungskraft in Bewegung setzt, um die empfangenen Anschauungen in seinem Geiste nachzubilden, die Charaktere der Personen, der Sachen und der Verhältnisse, die Zusammenhänge der Ursachen und Wirkungen, das Wechselnde und das Bleibende im Leben der Völker u. s. w. sich zu merken und wo immer möglich zu begreifen.

Der zweite wichtigere Act des Lehrens wird bei und nach der Mittheilung rein geschichtlicher Anschauungen allerdings nur darin bestehen, daß der Lehrer seine Schüler anhält, dieselben innerlich zu behandeln, einfach darum, weil diese weder das Vermögen noch die äußeren Mittel haben, die Anschauungen zu verarbeiten. Ohne Verarbeitung wird aber nicht wirklich gelernt. Ich glaube nicht, daß A. Böckh recht hat, wenn er in der Rede am 15. Oktober 1860 sagt: „Alles geistige Lernen und das Finden und Erzeugen des Wahren selbst, ist eine im Geist mit Bewußtsein vollzogene möglichste Wiederholung und Nachahmung des Wesens der Dinge, nicht eben mehr als durch das Wort verschieden von dem, was Platon Erinnerung aus einem Jenseitigen genannt hat." Denn das Wiederholen und Nachahmen auch des Tiefsten und des Höchsten kommt doch nur bis zum ὅτι, und erst im Durchdringen zum διότι erzeugen wir das Wahre durch Schlüsse, die wir nicht nachahmen oder wiederholen, sondern selbst machen. Dieses ist bei dem ausgebildeten und bei dem unreifen Geiste dasselbe, weil die Functionen des Denkens dieselben sind. Wenn es aber ein niedererer Grad geistiger Thätigkeit ist, welcher das Empfangen und Behandeln des ὅτι erfordert, und wenn wir um so mehr geistig lernen, als wir geistige Thätigkeit ausüben, so wird an den Anschauungen, die wir nur als ὅτι empfangen und behandeln können, nicht so viel gelernt werden, als an denen, mit welchen wir zum διότι durchdringen können, und eben darum wird die Lehrthätigkeit und Lehrwirksamkeit eine geringere sein.

Es sind drei Lehrstoffe in der Schule, an welchen wirklich oder im engern Sinne gelernt, und die also wirklich oder im engern Sinne gelehrt werden können: Mathematik, Sprache, Religion; und das einzig darum, weil die in diesen drei Fächern empfangenen oder mitgetheilten Anschauungen verarbeitet werden können. Die Verarbeitung besteht darin, daß der Lernende die ihm jetzt zugehende Anschauung mit dem πρῶτον, das als ein Wissen oder als ein Fühlen in seinem Geiste schon vorhanden ist, selbstthätig vergleicht und je nach Maßgabe des Inhalts der Anschauung Syllogismen oder Inductions- und Analogieschlüsse bildet. Hiedurch wird das Lernen vollzogen, und, was zuerst nur Anschauung war, zur Einsicht werden. Wenn dieses richtig ist, so wird der zweite Act des Lehrens der sein, wodurch der Lernende angewiesen und vermocht wird, die mitgetheilte Anschauung selbstthätig zu verarbeiten, durch die Thätigkeit des Verstandes Schlüsse zu bilden. Da aber die Schule auch solche Anschauungen darbietet, bei welchen nur ein Lernen im weitern Sinn erzielt werden, und nicht eine Verarbeitung, sondern nur eine Behandlung stattfinden kann, so wird die Aufgabe des Lehrers die sein, die Lernenden zur Behandlung und zur Verarbeitung der mitgetheilten Anschauungen anzuweisen und zu vermögen. Behandeln und Verarbeiten aber ist ein Ueben. Der zweite Act des Lehrens wird demnach das Anweisen und Anhalten der Lernenden zur Uebung sein.

Wenn wir im Lehren die beiden Acte des Mittheilens und des Uebens erkennen, so ist dadurch nur im allgemeinen diejenige Thätigkeit bezeichnet, welche wir das Lehren nennen. Das Wesen dieser Thätigkeit wird erst aus dem Wie erkennbar sein. Es muß zunächst gefragt werden, wie gelehrt, d. i. wie mitgetheilt und geübt werden soll? Denn das Was, welches freilich zuerst in Frage käme, ist für allen Schulunterricht gegeben und festgestellt: nur wenn einer mit dem Bestehenden ganz oder zum größern

Theile brechen wollte, wie Rousseau und Pestalozzi oder Basedow und wenn es die Aufgabe wäre, ein neues System des Unterrichts aufzubauen, könnte da, wo das Lehren untersucht oder beschrieben wird, vom Was die Rede sein. Für uns lautet die nächste Frage nur so: wie sind Sprachen, Mathematik, Religion u. s. w. zu lehren? Das Wie aber wird bestimmt durch das Ziel alles Lernens und Lehrens. Als das nächste Ziel der beiden Arten des Lernens haben wir das Wissen und das Können bezeichnet, was aber nicht Zweck für sich sein kann, einfach darum, weil, wenn beides Zweck für sich wäre, die Bemühung um das Wissen und Können ohne Ende fortgehen müßte, da wir mit dem Wissen und dem Können niemals fertig werden, sondern bei aller Bemühung und bei rastlosem geistigem Streben immer noch vieles übrig bleibt, was wir weder können noch wissen. Man könnte noch hinzufügen, daß, wenn einer so lebt, wie wenn er das Wissen und Können als Zweck an sich betrachtete, ein solcher in der Ganzheit seines geistigen Wesens unfertiger und mangelhafter erscheine als der andere, für welchen das Wissen und Können nur ein Mittel zur Erreichung eines höher gesteckten Zieles ist. Wie nöthig es aber sei, das gemeinsame eine Ziel alles Unterrichts zu erkennen, läßt sich leicht ersehen, wenn wir uns eine größere Lehranstalt etwa von sechs Classen und der doppelten Zahl der Lehrer vorstellen. Wenn nun jeder dieser zwölf Lehrer darauf ausgeht, daß in seiner Classe und in seinem Fache viel und recht gelernt werde, so ist das gewiß ganz löblich; aber wenn alle nur eben das Lernen selbst und als Frucht des Lernens das Wissen und Können im Auge haben, so werden die sechs Classen und die zwölf Unterrichtsfächer niemals zu einer Lehranstalt zusammenwachsen, sie werden nur räumlich und äußerlich beisammen, die Unterrichtsfächer werden nur verknüpft, und die Bemühungen der Lehrer werden alle vereinzelt sein, so daß die Anstalt, obwohl von einem Einzigen beaufsichtigt, nur ein Nebeneinander von allerlei Unterricht vorstellt. Das βούλεσθαι ἑαυτῷ wird, meine ich, in einer solchen Lehranstalt nicht nur bei den Lehrern, sondern auch bei den Schülern das Einheimische und Durchgängige sein und ihren Charakter vorstellen, oder vielleicht richtiger, der Anstalt nicht möglich machen, einen Charakter zu haben. Und in manchen Lehranstalten scheint dieses βούλεσθαι ἑαυτοῖς auch angestrengte Bemühungen begabter und fleißiger Lehrer selbst für das Wissen und Können ihrer Schüler fruchtlos zu machen. Die Einheit aller gemeinsamen Bestrebungen wird lediglich durch das Hinarbeiten auf ein und dasselbe Ziel zu Stande gebracht. Welches wird nun das Ziel sein, zu welchem sich die nächsten Ziele des Lernens und Lehrens, das Wissen und das Können, wie Mittel zum Zwecke verhalten? Es ist ganz richtig, wenn man sagt, die Bildung sei dieses Ziel. Und dennoch werden wir das gemeinsame Wie für das Lehren nicht herausfinden, wenn wir die Regel aufstellen wollen, es soll in der Weise gelehrt werden, daß aus dem Gelernten die Bildung erwachsen könne. Denn so wie die Meisten auch unter denen, welche Gebildete heißen, das Wort gebrauchen, sind es sehr verschiedene geistige Zustände, die man damit bezeichnet; und die verbreitetste Meinung darüber ist doch wohl die, daß die Bildung Eines sei mit dem Wissen und Können, wonach derjenige ein Gebildeter ist, bei dem man ein gewisses Maß des Wissens und Könnens warnimmt oder vermuthet. Wenn aber die Meinung von der Identität des Wissens und Könnens mit der Bildung die richtige wäre, so hätten wir als eigentliches Ziel des Lernens und Lehrens wieder das Wissen und Können, was nicht das wirkliche Ziel sein kann. Setzen wir lieber ein solches Ziel, welches für alle gleich erkennbar ist, bei welchem keine oder nur eine mäßige Verwirrung der Begriffe stattfindet, und welches ebenso sehr der kleinsten Dorfschule wie der Universität zum Ziele und zum Maßstabe des Wie dienen kann. Ein solches Ziel ist die Erziehung: wenn der Dorfschulmeister, der Lehrer an der gelehrten Schule und der Universitätslehrer so lehrt, daß die Schüler durch das Lernen erzogen werden können, so trifft er das richtige und allgemeine Wie des Lehrens, und wird nicht bloß erziehen, sondern auch im Wissen und Können etwas erkleckliches zu Stande bringen. Und wenn aus einem in diesem Geiste ertheilten Un-

terricht die Schüler ins Leben übertreten, wird niemand die Bildung an ihnen vermissen. Derjenige Lehrer wird in der rechten Weise mittheilen und üben, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will. Unsere Verpflichtung, durch den Unterricht jeder Art und Stufe zu erziehen, bildet sozusagen den äußersten methodologischen Kreis, der alles Lehren umfaßt. Ein engerer Kreis wird durch das zeitliche Ziel gebildet, welches den verschiedenen Lehranstalten vorgesteckt ist, so daß das Wie des Mittheilens und des Uebens in den verschiedenen Lehrfächern, das der Religion ausgenommen, durch die Bestimmung der Schüler zur wissenschaftlichen oder zur gewerblichen Thätigkeit modificirt wird. Was man hierin als nächstes Moment bei einer solchen Modification betrachten könnte, nämlich daß die Vorbereitung für das gewerbliche Leben in der Schule drei oder vier Jahre kürzer ist, als die Vorbereitung auf den Universitätslauf, das ist zwar nicht ohne Einfluß auf das Wie in der Bestellung des Unterrichts, aber die Hauptsache ist es nicht. Vielmehr hat die Berücksichtigung dieses Moments, da man nach der materialistischen Meinung unserer Zeit von dem Werthe verschiedenartigen Wissens überall sich beeilt hat, auch noch das und das und ein Sechstes und Zwölftes in die Schulen hereinzuzwängen, das Erziehen im Unterricht schon dadurch erschwert, ich glaube fast, unmöglich gemacht, daß ein Nebeneinander vieler und verschiedenartiger Anschauungen niemals zum wirklichen Lernen wird, weshalb das multum non multa vielleicht zu keiner Zeit so laut und so vergeblich, wie in der unsrigen, gepredigt worden ist. Vielmehr ist es die verschiedene Art des Gebrauches, den die Schüler von dem Gelernten machen werden, was das Wie des Lehrens je nach der Bestimmung der Schüler modificirt. Es würde einer gelehrten Schule übel anstehen, wenn sie ihre Schüler anhielte, die kaufmännische Art des Rechnens zu lernen; und die gewerbliche Schule würde in ihrer pflichtmäßigen Thätigkeit zurückbleiben, wenn sie dieselbe Art des Rechnens nicht mittheilte und übte. So wird die gewerbliche Schule ihren französischen Unterricht in der Weise zu ertheilen haben, daß der Schüler darauf vorbereitet wird, nach dem Austritt aus der Schule einen französischen Brief schreiben und die französische Conversationssprache der Gegenwart sich aneignen zu können — weil ja doch das Sprechen einer fremden Sprache in der Schule nicht gelernt wird. Die gelehrte Schule dagegen wird den Unterricht im Französischen durchweg als einen Theil des gesammten Sprachunterrichts in derselben Weise behandeln müßen, wie Latein und Griechisch gelehrt wird: die Lectüre selbst wird eine andere sein. Die Mittheilung der geographischen und geschichtlichen Notizen in der einen Schule wird nicht durchaus in gleicher Richtung wie in der andern geschehen müßen. In der einen wird mehr unterrichtet als gelehrt, in der andern mehr gelehrt als unterrichtet werden.

Wenn derjenige Lehrer in der rechten Weise mittheilt und übt, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will, so muß die Art seines Mittheilens und Uebens so beschaffen sein, daß durch dieselbe auf den Willen der Schüler eingewirkt wird. Die Schulzucht im weiteren und edleren Sinne des Wortes wird Eines mit dem Lehren und Lernen. Wie ist aber der Wille des Schülers beschaffen, auf welchen der Lehrer einwirken soll? Und wie muß des Lehrers Wille beschaffen sein, um auf des Schülers Willen einzuwirken? Denn einen Willen zum Empfangen bringt der Schüler freilich in seine Schule mit, vielleicht auch den Trieb, durch das Lernen Ehre zu erlangen. Aber es giebt keinen Gegenstand des Unterrichts, welcher durch den ihm eigenthümlichen Reiz die Jugend bewöge, immer wieder Anschauungen, die zu demselben gehören, empfangen zu wollen; und wenn auch eine gewisse Lust zur Erkenntnis der Sache, z. B. zu naturgeschichtlicher oder geschichtlicher Erkenntnis sich kundgeben mag, so darf der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler auch den Willen zur Verarbeitung der Anschauungen, zur Geistesarbeit, mitbringe, und in diesem Wollen, wenn es einmal in Bewegung gesetzt ist, beharre. Vielmehr kann man ja auch an Erwachsenen und Gereiften täglich warnehmen, daß sie sich leichter zu fort-

gesetzter mechanischer Thätigkeit hergeben, als sich wenn auch kurze Zeit nachzudenken entschließen. Und doch wird weder durch das Empfangen an sich, noch auch durch das bloße Behandeln der empfangenen Anschauungen, sondern nur durch das Nachdenken in deren Verarbeitung wirklich gelernt; weshalb auch schon der Lehrer, welchem das Wissen und Können seiner Schüler als Ziel seiner Lehrthätigkeit vor Augen steht, den Willen der Schüler in Bewegung setzen wird: die Schulzucht im engern Sinne wird den Unterricht begleiten und stützen. Das Wollen, welches wir beim Schüler schon belebt und thätig vorfinden, ist ein Wollen des Angenehmen, des Unterhaltenden, einer wechselnden Beschäftigung der Einbildungskraft; das andere Wollen, das Verlangen nach dem Wahren, finden wir in der Seele des Schülers noch schlummernd, und auch, wenn es erweckt ist, durch jenes erste natürlichere Wollen niedergehalten und am vollen Erwachen gehindert. Wenn ich durch mein Lehren erziehen soll, so wird es meine Aufgabe sein, das tief liegende und noch schlummernde Wollen des Wahren zu erwecken und wach zu erhalten, und jenes andere erste nicht sowohl zu unterdrücken, was ja nicht einmal möglich ist, als durch die Pflege der Wahrheit zu veredeln und dem Wahrheitssinne dienstbar zu machen. Das Hinwenden des von Natur auf das Angenehme gerichteten Willens auf das Wahre, ist eine sittliche Thätigkeit, wozu wir der Leitung und der Beihülfe bedürfen. *Οὐδεμία τῶν ἠθικῶν ἀρετῶν φύσει ἡμῖν ἐγγίγνεται — — τὰς δ'ἀρετὰς λαμβάνομεν ἐνεργήσαντες πρότερον, ὥσπερ καὶ ἐπί τῶν ἄλλων τεχνῶν· ἃ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν, οἷον οἰκοδομοῦντες οἰκοδόμοι γίνονται καὶ κιθαρίζοντες κιθαρισταί.* Aristot. Eth. Nic. II. 1. Die Erziehung durch das Lehren besteht in der Veränderung und Neugestaltung des Willens der Schüler, welche der Lehrer durch die Art seines Lehrens hervorbringt. Es wird aber nur derjenige ein solcher Lehrer sein, der die Neugestaltung des Willens durch sein Lehren bei den Schülern bewirkt, in dessen Wollen jene Neugestaltung schon vor sich gegangen, oder vielmehr im Vorsichgehen immer begriffen ist, weil wir ja selbst mit diesem Arbeiten an uns selbst niemals fertig werden. Was sonst von Seiten des Lehrers das Lernen ermöglicht und fördert, Einsichten, Kenntnisse, Kunst des Vortrags, gewinnende Persönlichkeit, das hilft auch und zwar sehr viel zur Erziehung, wofern das Wollen des Lehrers ein wahres und sein Wille der Wahrheit zugewendet ist; aber ohne diese Beschaffenheit im Wollen des Lehrers bringen jene geistigen Besitzthümer und wünschenswerthen Eigenschaften keine Veränderung im Wollen des Schülers hervor. Wer sich selbst und die Schüler während des Unterrichts beobachtet hat, der muß wissen, daß, wenn irgend eine Verstimmung des Gemüthes die Aufmerksamkeit und Spannung des Lehrers in seiner Lehrstunde alterirt hat, seine Unaufmerksamkeit und Zerstreuung unmittelbar auf die Schüler, auch die sonst aufmerksamen, übergeht; wie hinwiederum zu guter Stunde auch seine Aufmerksamkeit wirkt, wiewohl die positive Wirkung niemals so deutlich hervortritt, wie jene negative. Solch einer zeitweiligen Wirkung der Unaufmerksamkeit des Lehrers analog ist das, was dem Unterrichte durchweg abgeht, welcher ohne Wahrheit des Wollens ertheilt wird. Es giebt keine Erziehung durch Unterricht und ebendamit kein wirkliches Lernen ohne die Wahrheit des Wollens auf Seiten des Lehrers. Je wahrer unser Wollen ist, desto entschiedener ist unser innerer Beruf zum Lehramte. **C. L. Roth.**

Lehrer. Mit diesem Ausdrucke, der mit seiner Wurzel in das Dunkel unserer Sprache zurück geht, der den Sprachforschern schwer zu erklären und im Gebrauche der Gegenwart so geläufig ist, wird die Vorstellung von einer Persönlichkeit in uns erregt, welche die Thätigkeit des Lehrens als Sache ihres Geschäftes oder Berufes ausübt. Wird nämlich aus bloß natürlichem Triebe und bei weiterer menschlicher Entwicklung auch aus sittlichem Drange die Thätigkeit des Lehrens in der Absicht, erlangte Einsichten und Warnehmungen an solche mitzutheilen, von denen angenommen wird, daß dieselben ihnen nöthig seien, vielfältig versucht und geübt: so ist von der sie ausübenden Person selbst immer noch nicht der Anspruch erlangt, für einen Lehrer zu gelten,

weil eben das Lehren bei derselben noch nicht zur Angelegenheit geschäftlichen Betriebes oder beruflicher Lebensaufgabe geworden ist. Ueberall, wo im Hause Liebe oder im geselligen Kreise Gefälligkeit beflissen ist, von dem Besitze ihrer Kenntnisse oder Kunstfertigkeit an Mindergeförderte, in der Absicht sie dadurch zu fördern, abzugeben, wird zwar die Thätigkeit vollbracht, welche Lehren heißt; aber weder Vater noch Mutter, weder Freund noch Genosse, welche sich dem Triebe zu solcher lehrsamen Mittheilung überlassen, sind schon um deswillen Lehrer zu nennen. Sind sie es thatsächlich auf instinct-, versuchs- und vorbereitungsmäßig unvollkommene Weise, so sind sie es nicht in einer so ausschließlichen Richtung und geflissentlichen Verwendung ihrer Kraft, daß ihr ganzes Leben und Wirken von den Aufgaben des Lehrens so beherrscht und erfüllt erachtet werden könnte, daß sie Lehrer genannt zu werden verdienen sollten.

Wir an dieser Stelle haben es mit diesen eine gelegentliche Anleitung oder Unterweisung Ertheilenden nicht zu thun, sondern nur mit denjenigen, welche ihre lehrende Kraft und Kunst in vollständiger Geschäfts- oder Berufsmäßigkeit an andern in Anwendung bringen.

Das weite Feld von Beziehungen, das sich hiemit für die Betrachtung um eine also beschäftigte Persönlichkeit im Culturleben, sonderlich der Gegenwart, eröffnet, kann an dieser Stelle nun nicht bis ins einzelne ausgeschritten werden. Viele Artikel dieses Werkes haben solche Einzelheiten bereits eingehend behandelt*). Wer die Encyklopödie bei diesem Artikel befragt, beabsichtigt nach unserem Dafürhalten nicht erst noch über die Einzelgeschäfte im Lehrerstande Auskunft zu erhalten — das wäre in jeder „Schulkunde" zu suchen am Orte — sondern er sucht ein Gesammtbild (speciem, figuram) und einen Gesammteindrnck vom Lehrer zu gewinnen. Es gilt darum auch nicht eine Vorstellung zu machen vom Proceß, welchen der Lehrer veranlaßt, sondern von der Person, die in dem ihr eigenthümlichen Processe thätig ist. Es gilt nicht den actus, sondern den actor zu zeigen. Der Lehrer würde hienach für die beabsichtigte Darstellung etwa das werden müßen, was der Orator für Cicero. Den Orator darzustellen war aber etwas anderes, als die Beredtsamkeit, oder wohl gar die Rhetorik; den Lehrer hier vorführen ist darum etwas anderes, als eine Didaktik schreiben. Bei solcher dem Anschein nach für einen Lehrer leichten Aufgabe wird indes, wenn man ans Werk geht, des Wortes Wahrheit wohlerkennbar: Difficile est, communia proprie dicere. Darum möge der, welcher ein Lehrer ist und dieses liest, mehr die Absicht ansehen, als den erstrebten Erfolg, den Lehrer zu zeigen.

Sobald im menschlichen Gemeinleben irgend eine Seite der Bildung, welcher die Menschen übend und genießend sich erfreuen, so werth erachtet wird, daß man sie nicht bloß deutlich von voraufgegangenen Zuständen der Bildungslosigkeit unterscheidet, sondern auch einzelne sie zum Gegenstande der Erwerbung, und die ganze Gemeinschaft sie zum Gegenstande der Sicherstellung machen: so ist Anlaß für diejenigen, welche die Inhaber der bezüglichen Bildung sind, vorhanden, sich in bestimmter und berechtigter Weise als Lehrende auf- und darzuthun. Wir finden deshalb geschichtsmäßig wie in anderen Nationen, so auch in der unseren, von jenem Entwicklungspuncte ab immer Personen, welche die Lehrtüchtigkeit theils als ein von ihnen selbst geschäftsmäßig unternommenes Gewerbe betreiben, theils als einen ihnen anvertrauten Beruf amtsmäßig warnehmen. Dies sind die Lehrer, welche diesen Namen ausdrücklich zu führen berechtigt sind.

Der Lehrer der ersten Kategorie erscheint im Leben der Gemeinschaft als die Person, welche im Besitz bestimmter Kenntnisse oder Fertigkeiten dieselben zum Gegenstande der Mittheilung an andere macht, die nach ihnen begehren, um dadurch einen Erwerb zu finden. Es kommt nicht darauf an, ob der Staat von ihrer Beschäftigung Kenntnis nimmt; sie sind die Privatlehrer und sie treten in der mannigfaltigsten Art

*) Man vergleiche z. B. die Artikel Gymnasium, Director, Anstellung, Auctorität, Anstand, Aufmerksamkeit, Bildung, Fleiß, Aergernis, Aufgaben, Arnold, Erasmus u. a. m. Die Red.

auf. Wie ihre Praktica eine unberechenbar vielfache, so ist auch ihre Zahl Legion und ihres Wirkens Erfolg nicht zu bestimmen. Theils gehen sie ausgesprochener Weise aus der Absicht hervor, den Besitz der ihnen einwohnenden Einsicht oder Kunst zu versilbern, theils aus dem Bedürfnis, welches ihnen das Verlangen der Einzelnen als Lust sich zu unterrichten entgegenträgt. Wie sich die Capitalien des Geldes durch den Verkehr in Umsatz bringen, so die Capitalien des Geistes, welche in einer Zeit liegen, durch das freigeübte Geschäft des Lehrens, an das sich die Gedankenmittheilung auf dem Wege der Literatur und der Presse auf die natürlichste Weise anschließt. Wie viel unreifes und ungenügendes in dieser auf eigene Hand geschäftsmäßig betriebenen Praxis enthalten sein und geleistet werden mag: so ist doch einerseits das Angebot von Lehre und andererseits die Nachfrage nach Unterricht auch in den möglichst freien Formen, die solcher Austausch bedingt, ein unverachtbares Zeichen von einem Vorhandensein vieler eigenkräftigen geistigen Lebendigkeit, und ohne Zweifel ist ursprünglich dieser Privattrieb zu lernen oder zu lehren der Keim von aller weiteren Lehrthätigkeit gewesen, wie sie im gemeinsamen öffentlichen Leben Eingang, Anwuchs und Bestand gewonnen hat. Aber weder ein einzelner Stand im öffentlichen Leben der Gemeinschaft, noch ein ganzer Staat, wenn sich beide in ihren Interessen verstehen, kann seine Bildung der Privatbelehrung allein überlassen. In dem Grade als das Gemeinwesen erstarkt und sich versteht in den Bedingungen seiner Existenz und Wirksamkeit, muß eben von Seiten bestimmter Stände oder vom Staate der Betrieb der Bildung in die Hand genommen werden; es müßen öffentliche Lehrer berufen und angestellt werden. Das sind die Lehrer der anderen Kategorie. Sie sind diejenigen Persönlichkeiten, welche an den Instituten, die auf öffentliche Veranstaltung und unter öffentlicher Bürgschaft für die Bildung eingerichtet sind, die Arbeit des Unterrichts wie in geistlichen so in weltlichen Dingen zu verrichten haben.

Es kann hier nämlich erfahrungsmäßig nicht ausbleiben, daß die Erhaltung oder Fortentwicklung gewisser Bildungsbestandtheile in dem Maße zum Gegenstande öffentlichen oder gemeinsamen Interesses wird, als der Werth eben dieser bestimmten Bildungsformen erkannt ist. Wenn die Forterhaltung solcher Bildung nun nicht zum Spiele des Zufalls oder zum Zielpuncte privater Concurrenz oder gar zum Triebwerke oder Zankapfel von Parteiungen, wie in der Gegenwart, werden soll: so reicht eine jeweilige Repression gegen bedenkliche Lehre, welche eindringt, nicht aus; es wird eine sorgsame Bedachtnahme auf geordnete Sicherstellung der gefährdeten Interessen unumgänglich. Die zu Wissenschaften zusammengeführten Erkenntnisse irgend eines Gebietes oder die zu Künsten erhobenen technischen Fertigkeiten einzelner bilden die Gegenstände für solche Sorge ihrer Erhaltung auf dem Wege der Schule, entweder wie im Alterthume in Gestalt esoterischer Geheimunterweisung oder in Form solcher Publicität, wie sie die moderne Welt beliebt und zuwegegebracht hat. Mit dem Vorhandensein eines Gegenstandes und eines Kreises solcher, welche den Unterricht begehren, ist der öffentliche Lehrer ein nothwendiges Erfordernis, wenn dem allgemeinen Bedürfnisse Genüge geschafft werden soll. Mag immerhin mancher Staat, vielleicht in der Meinung, daß wie der Dichter so auch der Lehrer geboren und weder dazu commandirt sein müße, wie in manchen Ständen und Reichen der Fall, noch dazu destinirt, wie durch mancherlei Lagen und Schickungen es möglich ist, es auf Auferziehung, Bildung, Versorgung und Achtung der Lehrenden in den Anfängen des Lehrwesens nicht anlegen: so kann er, wenn er sich den Vortheil, den ein vollkommen entwickelter Lehrerstand schaffen kann, sichern will, auf die Länge nicht darüber hinweg, die Thätigkeit der öffentlichen Lehrer nicht bloß zum Gegenstande seiner Kenntnisnahme, sondern auch seiner Pflege zu machen. Auf solchem Wege werden Lehrer von äußerem und öffentlichem Berufe. Das Bedürfnis stehender Kriegsheere mag in den modernen Staaten von Belang immerhin erst seit 200 Jahren empfunden worden sein; das Bedürfnis eines förmlichen Lehrerstandes ist in jedem Staate, sobald man in ihm begriffen hat, daß Bildung der Bevölkerung nicht bloß

Macht für ihn ist, sondern Mittel, die Nation wie in Identität zu erhalten, so sie in steigende Entwicklung ihrer Bildung in Hinsicht auf Gedanken, Sprache, Sitte, Kunst u. s. w. zu versetzen, ebenso unabweisbar und in vielen Staaten und unter manchen Bevölkerungen und Racen, besonders auf manchen Bildungsgebieten z. B. des geistlichen Lebens, weit älter. Ein civilisirter Staat der Gegenwart kann sich dem Zustandekommen eines förmlichen öffentlichen Lehrerstandes nicht mehr widersetzen. Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn derselbe solches Zustandekommen erschwert; denn er müßte entweder die Vereinigung von Lehrkräften fürchten, oder ihre Wirkungen nicht zu würdigen und zu nützen wissen; aber ein noch schlimmeres Zeichen ist es, wenn im Lehrerstande selbst so wenig Sinn für Gemeinschaft angetroffen werden sollte, daß er in der Gemeinsamkeit seiner Anliegen sich nicht verstehen und zu entsprechenden Organisationen nicht zusammenschließen mag.

Wie lange es in der Menschenwelt Lehrer von dieser oder von jener Kategorie gegeben habe, mögen die Historiker der Didaktik an anderer Stelle zu ermitteln suchen. Zuverläßig mußten zuvor gewisse Arten von Erkenntnissen und Fertigkeiten, zu welchen man gelangt war, für so werthvoll erachtet sein, daß man ihrem Verluste und den damit verbundenen Nachtheilen zuvorzukommen trachtete. Dies hat nur durch lehrende Personen geschehen können. Die heilige Schrift, wie sie selbst getragen ist von der Idee des Offenbarens d. i. von der Voraussetzung, daß Gott selbst in eine lehrende, d. h. auf die Erkenntnis wirkende Thätigkeit bei der Menschheit tritt, weiset von den Urvätern an bis in die apostolischen Zeiten herab auf einen Chor von hohen Männern hin, welche zu Lehrern ihrer nächsten Kreise, ihrer Stämme, Völker, ja der Menschheit werden; sie führt sie in ihrer Wirksamkeit handelnd und redend auf; ja sie urtheilt über ihre Wirksamkeit nach Form, Ziel, Geist, Werth und Erfolg. Unter ihren Priestern und Königen wandeln die Propheten, unter ihren Helden stehen die Männer des Wortes, unter den Thaten vernehmen wir die Gedanken höchster Weisheit. Der Lehrer ist in heiliger Schrift allerwärts vorhanden und zu merken. Das ganze Lebensgesetz tritt als Lehre und das Evangelium als getragen von einer Persönlichkeit auf, an welcher der Lehrer wie vom Jünger, vom Freunde, so vom Gegner wargenommen und anerkannt wurde. Wie auf dem Grund und Boden der Heilsgeschichte, so in der Heidenwelt. Von Weisheit der Aegypter ergeht frühe Kunde; wo sie ist, muß Lehre stattgefunden haben, wo diese, da müßen Lehrer gewesen sein. Die Griechen werden ihren Gaben und Werken gemäß die Lehrer in ihren Städten, Stämmen, endlich in Rom, nachmals in der Welt. — Das Christenthum kann in seiner Verbreitung durch die Welt nicht ohne Lehrer und nicht ohne Lehre gedacht werden. Ist im griechischen Alterthum der Lehrer bereits zum Künstler geworden, so erscheint er durch das Christenthum zum Träger und Pfleger vom Worte Gottes geweiht. (Röm. 12, 7. 1 Petr. 4, 11. Jac. 3, 1.) Das Moment geistlichen Wesens stammt dem Priester aus dem Umstande, daß er Lehrer ist und in diesem Berufe am Dienste Gottes sei; nicht dem Lehrer daraus, daß er durch einzelne Verrichtungen am Heiligthum auch zum Priesterthum irgend welche Beziehungen erlangt. — Im weiteren Geschichtsverlaufe bildet sich mit steigender Deutlichkeit eine Verschiedenheit unter den Lehrern theils nach den Gegenständen, deren Behandlung sie zur Aufgabe ihres Berufes haben, theils nach den eigenthümlich gestalteten Kreisen der Lernenden, welchen sie Bildung zuzuführen haben. Es ist zunächst weniger der bestimmte religiöse oder nicht religiöse Charakter des Gegenstandes, welcher unter den Lehrern grundwesentliche Unterschiede bildet, als die Gestalt, welche die durch sie zu bereitende Erkenntnis, der Stufe der Lernenden entsprechend, anzunehmen hat. Es ist als hätten die Lehrer der elementaren und vermittelnden Zwischenstufen, die auch bei den allerersten Lehranfängen nicht haben fehlen können, in den Augen der Beobachter und Berichterstatter noch nicht so viel Bedeutung gehabt, um sie als Lehrer zu unterscheiden und hervorzuheben. Wo die Erkenntnis sich zu einer zusammenhängenden, zu einer systematisch geordneten oder zu einer dialektisch

vorführbaren erhebt, macht das Lehrerthum sich in den geschichtlichen Aufzeichnungen bemerklich. Solch Lehrerthum bei den Erwachsenen weiset die Welt des Alterthums in großartiger Ausprägung auf und in Rücksicht der geschichtlichen Anfaßbarkeit ist dasselbe das erste und älteste. Es dient der Aristokratie und schafft eine Aristokratie des Geistes. Die großen Lehrer unter den Griechen und Römern theilen ihre Gedanken nur einer Auswahl von ausgezeichneten Schülern mit. — Im Mittelalter traten, nachdem die Sprachen des Alterthums für den Nachwuchs in den Culturnationen immer mehr abgelebt waren, allmählich sie als solche Gegenstände auf, welche es auf dem Wege des Unterrichtes zu erwerben galt, da man sie nicht mehr auf dem des Lebens unmittelbar gewinnen konnte, und sie den Einsichtigen doch als die Anfänge und Träger aller gediegenen Bildung erscheinen mußten. Es erscheinen Lehrer der griechischen Sprache unter den Italienern; der römischen unter den andern romanischen Nationen, um auf solchem Wege die Jugend für das wissenschaftliche Studium auszurüsten: Ad humaniora hieß es. Wenn die Wege, welche die Lehrer in den Stifts- und andern Schulen einschlugen, auch keine so deutlich erkannten und festgeordneten waren, wie in unseren Gymnasien, so war doch das Bedürfnis solcher höheren Bildung erkannt und die Lehrer erhielten die Aufgabe, dasselbe zu befriedigen. Diese Vorbereitung erstreckt sich mit immer größerer Deutlichkeit und Ausbreitung, zumal mit dem Eintritt der Reformation auf dem deutschen Gebiete, in die Schichten des wohlhabenden Bürgerthumes, das in den Städten seinen Wohnsitz hat. — Die mit der Reformation angeregte Beeiferung um Erlangung und Verbreitung von höherer Bildung wirkte weiter. Für die gymnasialen Schulen mußten Lehrer humanistischer Art gebildet werden. Erasmus und Reuchlin, Melanchthon und Camerarius sind ihre Väter und Pfleger. — Der Elementarlehrer theils als der Vorbildner für die höher führenden Schulen der letzten Art, theils als Ausbildner eines großen Theiles der männlichen und weiblichen Jugend, welche höhere Schulen zu besuchen nicht weiter beabsichtigt, sondern sich nur in den Veranstaltungen, welche in der Wirklichkeit des Lebens liegen, auszubilden gedenkt, ist in seiner Besonderheit das Erzeugnis der neueren Zeit. Was ehedem in gewissem Sinn Kirchschullehrer war oder hieß, ist jetzt Volksschullehrer. Je mehr die unteren Schichten der Bevölkerungen nach Unterricht verlangen, desto mehr bedürfen sie der Lehrer. Der sogenannte Elementar- oder Volksschullehrer ist recht eigentlich der Lehrer des gemeinen Mannes, um nicht zu sagen des Proletariats. Er ist durch seine Beziehungen, man darf gegen diese Thatsache sich nicht verschließen, zu demokratischen Sympathien vielfach eingeladen. So ergeben sich als Lehrer von gewissen Bildungsstufen, welche, wenn schon zu einander gehörig, doch deutlich auseinandertreten, die akademischen, die humanistischen, die elementaren Lehrer. Was gegenwärtig in scharfer Sonderung uns vor Augen steht, war nicht immer so getrennt. Auch der Wissenschaftslehrer der alten Zeit mußte oft in gymnasialer Weise vorbereiten, ja elementarisch vorbilden (Sokrates). Aus dem Mittelalter und der Reformationszeit sind genug gelehrte Lehrer bekannt, welche, indem sie die einen für die Universitäten zubereiteten, die andern in den Elementen unterwiesen. Erst die neueren Zeiten haben eine Lehrerschaft erzeugt, deren einzelne Stufen sich auf gewisse Bereiche des Bildens mit Exclusivität beschränken. Der akademische Wissenschaftslehrer hat die Aufgabe, den ihm einwohnenden Erkenntnisgehalt einer bestimmten Sphäre wissenschaftlich organisirt seinen Schülern vorzuführen, um sie dadurch in Stand zu setzen, die Erkenntnissubstanz in ihrer Objectivität zu sehen, sich anzueignen und von ihr angeregt an der Weitergestaltung oder Verwerthung der Wissenschaft mitzuwirken. Er ist es, der vornehmlich durch den wissenschaftlichen Stoff zu wirken hat, d. h. durch Mittheilung der ihm inwohnenden Gelehrsamkeit, aber der, dem reiferen Auditorium entsprechend, das er vor sich hat, auch die rednerische Form nicht vernachläßigen darf; es sind Vorträge, also eine Art von Reden, die er zu halten hat. Daß das Rhetorische weder fehlen noch dominiren darf, das macht seine Aufgabe eigenthümlich schwierig. Der humanistische Lehrer, der in dem Bereiche

des allerconcretesten und lebensvollsten Wissens von der Welt, nämlich in den Sprachen, d. i. in den Gedanken und Ausdrucksweisen sonderlich der alten Völker und ihrer hervorragenden Geister, seine Wurzeln und sein Wesen haben muß, hat hauptsächlich mittelst seiner Persönlichkeit, d. h. mittelst der Art und Weise, wie er selbst jene Güter des Alterthums in sich zu Geist und Leben hat werden lassen, zu wirken, um an seinen Schülern die allseitige Befähigung zur Hingabe an wissenschaftliche Bildung zu bereiten, sonderlich sie selbst zu strebenden Persönlichkeiten heranzubilden. Der Elementarlehrer hat für seinen Betrieb eine Erkenntnissubstanz, welche so verdünnter, abstracter, fast subtiler Art ist, daß in ihr die bildende Kraft nur in formaler Richtung scheint zur Geltung gebracht werden zu können. — Ein Elementarlehrer, wenn er nicht durch eine religiöse Gediegenheit ersetzt, was ihm seiner Lehrgegenstände Betrieb versagt, ist übel daran; denn seine didaktische Bedeutung könnte nur in der Art und Weise gesucht werden, wie er die elementaren Dinge seines Bereiches behandelt, d. i. in der Methode. Auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes war deshalb auch nur die Verirrung möglich, welche als Ball-Lancasterismus u. dgl. auftrat, daß Schüler zu Lehrern verwendet wurden. Für diese Art der Unterweisung muß die Behandlung so mechanisirt und abgestuft sein, daß eben in der Beobachtung der vorgeschriebenen Form die bildende Kraft des Unterrichts angenommen erscheint; derartiges ist auf dem Gymnasialgebiete gar nicht denkbar. Es ist darum auch ganz erklärlich, daß Gymnasiallehrer sich für die Lehrförmlichkeit meist nicht so interessirt bezeigen, wie Elementarlehrer, und doch sehr gute Lehrer in ihrer Sphäre sein können. Der Pedantismus des Lehrers, über welchen Döderlein und andere als ein gewisses Erfordernis jedes Lehrers gehandelt, ist an einem Gymnasiallehrer auf etwas anderes gerichtet, als bei einem Elementarlehrer. — Alle drei Arten von Lehrern werden nur ebendadurch zu Künstlern im Lehren, daß jede ihr specifisches Merkmal mit originaler Kraft in jedem bestimmten Falle, welchen ihr Handeln herbeiführt, zur Geltung zu bringen vermag. Der akademische Lehrer dadurch, daß er Person und Methode in dem Gegenstande seiner Darbietung so birgt, daß nur diesem letztern die Lehrwirkung zufällt, Person und Methode aber dabei gleichgültig erscheinen. Wenn einzelne das Heft durch den Famulus ins Collegium sandten, so mochte das infolge von solcher Auffassung geschehen sein; bis auf den heutigen Tag wird der akademische Unterricht deshalb auch lesen genannt und die Lection eben Vorlesung, offenbar weil es nur auf die vorgelesene Sache, aber ganz und gar nicht auf die Art wie, und auf die Person, durch welche es geschah, im Grunde ankam.*) Der zweite dadurch, daß er die Sache und deren methodegerechte Anfassung vor der Kraft und Eigenthümlichkeit, in welcher jene beiden Stücke zu einer lebensvollen Persönlichkeit verleiblicht worden sind, in den Hintergrund gerathen läßt, dagegen die Schüler auf den Höhepunct seiner Bildung hin zu sammeln und zu heben weiß. Der letzte dadurch, daß er die Correctheit der Form, in welcher der Unterricht von ihm gehandhabt wird, zur Hauptbedeutung an der Bildung der Lernenden werden, dagegen die Sache in der Fülle aller ihrer Momente, sowie die Person in ihres Wesens Eigenthümlichkeit zurückbehält.

Ein Lehrer der Wissenschaft zu sein wird nur derjenige sich getrauen dürfen, der seinen Gegenstand in seinem Inhalte sowie in seinen Zusammenhängen mit allem Verwandten vollkommen beherrscht. Der humanistische Lehrer wird seinen Lehrgegenstand als einen Bestandtheil seines persönlichen Wesens vorzuführen haben. Wer wüßte nicht,

*) Das wäre doch noch insofern zu mildern, als bekanntlich viele akademische Lehrer nicht blos „vorlesen", sondern entweder ganz oder theilweise (d. h. die Erläuterung zu gegebenen §§) frei vortragen und sich so in einen viel lebendigeren, persönlichen Rapport mit ihren Zuhörern setzen. Der Ausdruck: „Lesen", praelectio, rührt ja daher, daß vor der Erfindung und dem allgemeinen Gebrauche des Buchdrucks der Professor den Text des Schriftstellers, den er tractirte, immer erst den Zuhörern vorlesen mußte, die dann, in Ermanglung gedruckter Exemplare, auch den Text nachschrieben. Palmer.

der sich auf Lehrer versteht, den Mathematicus auf den ersten Blick von dem Grammaticus zu unterscheiden? So ganz ist jeder von ihnen in seinem Fache, dergestalt, daß dieses in ihm und aus ihm lebt. Ordentliche Gymnasiasten schwärmen nicht für die Gegenstände ihres Unterrichts, sondern wie Mädchen für den Lehrer,*) und sie lernen an und von ihm und wie er die Sache hat. Darum ist auch schwerlich auf einem andern Lehrerbereich die Person so sehr Gegenstand der Beobachtung, des jugendlichen Witzes und ceteris paribus der treuen Anhänglichkeit. Je mehr der humanistische Lehrer sich in und mit seinem Gegenstande an seine Schüler mit seiner gebildeten Person hingiebt, um so gewisser wird er der bedeutende Bildungsfactor für sie ad humaniora, der er sein soll. Die Sprache an sich und ihr Gesetz und alles weitere thut es nicht, sondern die Art und Weise, wie das alles als eine Bildungskraft aus der Persönlichkeit eines solchen Lehrers herauswirkt. Am Elementarlehrer dagegen ist das Charakteristischwirkende die Methode. Die Sache, welche er zu verwalten hat, ist an sich ein verschwindendes Quentlein von Erkenntnis. Die Persönlichkeit, die er zu stellen hat, hilft kaum etwas zur Lösung seiner eigentlichen Aufgabe. Was kann das Pathos, das eine Persönlichkeit in sich trägt, dem Rechen- und Leselehrer nützen? Was die verständige Munterkeit einem Religonslehrer? Was die ernste Verschlossenheit einem Sprachlehrer? Es ist in der jüngsten Zeit Mode geworden, dasjenige Moment am Lehrer bei der Elementarpraxis am meisten zu betonen, welches bei ihr am wenigsten helfen kann und das sich mit wenig Sicherheit definiren und mit noch weniger Zuverläßigkeit bereiten und herstellen läßt — die Persönlichkeit. Es war lediglich die Feindseligkeit einer Reaction gegen den Stolz auf die Methode, wenn man die Forderung stellte, die Persönlichkeit sei am Lehrer das Haupterfordernis. — Aber kann die biederste, die bekenntnistreueste Persönlichkeit beim Rechenunterricht, oder beim Schreib- und Zeichenunterricht nützen, wenn die Geschicklichkeit in der Handhabung des Gegenstandes fehlt? Die Persönlichkeit ist im Elementarunterricht ein soweit untergeordnetes Moment, als es bei einem Lehrer nur überhaupt sein kann. Es bleibt hier bei dem alten Pestalozzischen Spruche: Die Methode ist alles. — So ist der Lehrer der Wissenschaft Künstler durch die Zubereitung des Stoffes für seine Schüler, der Humanist durch die Verleiblichung und Darstellung der bildenden Kräfte seiner Lehrgegenstände in seiner Persönlichkeit; der Elementarlehrer durch die vollendete Handhabung der Methode an seinen Gegenständen.

Wie deutlich in der Hauptsache sich die Lehrerschichten hienach von einander zu sondern und zu lösen scheinen, so bleiben in der Wirklichkeit des Lebens die Grenzen in eben dem Grade dennoch in Berührung und Zusammenhang, als der Lehrer der einzelnen Stufe eben ein Künstler ist. Dem Elementarlehrer wird es in seiner Sphäre bisweilen nicht fehlen können an Bildungsaufgaben, bei deren Lösung er bis in die humanistischen Kreise zu treten hat; dem humanistischen nicht an Aufgaben, durch welche er in die Sphäre der elementarischen Lehrer geführt wird. Was anders als Elementaria fordert ein Sextaner und Quintaner in sprachlichen und sachlichen Dingen und Uebungen, und wie hat hingegen mancher Elementarlehrer an nichtgelehrten Schulen in religiöse Erkenntnisse und in ein Realwissen zu leiten, welche über die eigentliche Sphäre der Elemente hinaus liegen! Dagegen haben manche humanistische Lehrer für manche Schülerstufen die Lehrstoffe einzelner Gegenstände in solcher sachlichen Objectivität vorzuführen, daß sie als veritable Professoren erscheinen, sowie der akademische Lehrer sich oft genug wieder auf Stufen der humanistischen Vorbildung einzulassen hat. Dies erscheint uns weder als ein Mangel in der Unterscheidung des Lehrerstandes, noch als ein Unglück in Erweisung des Künstlercharakters am Lehrer, sondern als ein

*) Das kommt auch bei Studenten vor, nur daß die Verehrung für einen Lehrer dann häufig zugleich eine wissenschaftliche, z. B. theologische, kirchliche ꝛc. Parteinahme und als solche oft mit schwerem Unrecht gegen andere Lehrer verbunden ist. Anm. d. Red.

erwünschter Beweis, daß alles, was nach den einzelnen Aufgaben das Lehren in beruflicher Kunst zu treiben hat, wesentlich nicht verschieden ist, sondern daß diese Besonderheiten nur einzelne Stufen sind, die einander voraussetzen, Seiten, die einander ergänzen, Glieder, die in einander zu greifen haben. Mancherlei Aemter — Ein Herr.

Zur rechten Durchbildung der Eigenthümlichkeit, die jede Lehrerstufe an ihrer Kunst zu wahren hat, ist es von Wichtigkeit, das Besondere recht scharf festzuhalten bei Behandlung der beruflichen Aufgabe; aber diese Besonderheit in der Lösung der Bildungsaufgaben an einem Volk darf nicht die einzelnen verleiten, die anderen zu verachten. Ist es thörlich, wenn der akademische Lehrer, dem durch die eingehende Pflege seines Specialobjectes die genaueste Kenntnis desselben eigen wird, den humanistischen Lehrer misachtet, welcher ihm den Schüler bis auf einen gewissen Grad für wissenschaftliche Dinge befähigt zufördert; wenn der Gymnasiallehrer den Elementarlehrer als einen, der mit Hellas und Hesperiens Constructionen und Productionen nichts zu thun hat, über die Achsel ansieht: so ist es eben so thörlich, wenn dieser wähnt, im Ueberschwang einwohnender Methodenvirtuosität im Kleinhandel der Elementarbildung jenen Humanisten und wohl gar den akademischen Professor um der Einseitigkeit willen verachten zu dürfen, welche ihnen von dem Kunstbetriebe ihrer Lehreraufgabe auferlegt wird. Lerne, treibe jeder seine Lection in einer sich mehr und mehr vollendenden Meisterschaft und jede Lehrerschicht wird Ursache haben, die andere als ihre Voraussetzung und Ergänzung zu achten, und auf das Ganze denjenigen Theil des fördernden Einflusses üben, auf welchen bei ihrer Berufung eben gerechnet war. Bei aller Unterschiedenheit der Hauptlehrerstufen wird auf solche Weise dennoch eine lebensvolle Einheit gewahrt bleiben, wie es schon an dem Wurzelstocke, der Stammgestaltung und der Kronenentfaltung eines jeglichen wohlgedeihenden Baumes vor Augen ist.

Die in solche Hauptgruppen sich entfaltende Lehrerschaft eines Staatslebens, das eine etwas ausgebreitete Basis hat, zeigt nun in jeder derselben wieder neue Unterschiede, so daß keine derselben jemals zu fürchten hat, in eine starre Uniformität oder in die Monotonie einer stagnirenden Kastentradition verfallen zu müßen. In der Elementarlehrerschicht vertheilt sich vielfach die Berufsarbeit des Unterrichtes an *Mann* und *Weib*. Wir sehen schon seit geraumer Zeit neben Lehrern auch *Lehrerinnen*. Und wenn wir immerhin einen alten Lehrerinnenbildner haben behaupten hören, daß im Lehrcharakter des Mannes und des Weibes nichts wesentlich verschiedenes zu finden sei, so haben wir, wie zwischen den Charakteren der Schüler und Schülerinnen, auch immer viel eigenartiges in dem Lehrbetriebe der Frau mit eigenen Augen angetroffen, wodurch sie sich vom Manne unterscheidet. Wer wollte dem Weibe die Fähigkeit, lehrhaft zu sein, auch in einer größeren Gemeinschaft als in der häuslichen absprechen? Mag die Frau auch in der christlichen Gemeinde zu schweigen haben; die Elementarschule ist nicht Gemeinde. Die Bildung der weiblichen Jugend nicht allein, sondern sogar gewisse Gegenstände außer den Handarbeiten scheinen überhaupt eine weibliche Behandlung auf gewissen Stufen recht wohl zuzulassen. Wenn nämlich vieler großen Männer durch das Leben hindurch dauernde Frömmigkeit von ihren Müttern abgeleitet wurde, wer könnte es wissen, ob nicht unsere Knäbchen länger zarte Regungen für das Heilige bewahrten, wenn sie nicht von männlichen Lehrmeistern, sondern von Frauenherzen gepflegt würden? Dem Verfasser dieses Artikels ist ein Mann bekannt, der seinen Sinn für das Schöne, den er in gebildetster Weise besitzt, davon ableitet, daß er die Elemente eines gründlichen Zeichenunterrichts von einer Dame als kleiner Knabe erhalten hat. Wir erkennen die Weiblichkeit als vollkommen berechtigt für den Lehrberuf innerhalb der durch das Geschlecht angewiesenen Sphären, Seiten und Gegenstände der Elementenwelt an. Und schon oft haben wir auf dem Lande die Frau Schulmeisterin als freundliche Gehülfin ihres Mannes angetroffen. (Vergl. d. Art. Lehrerin.)

Die Bevölkerungsschicht nämlich, in welcher der elementare Volkslehrer zu wirken die Aufgabe hat, ist theils eine *städtische*, theils eine *ländliche*. Wie sehr nun

auch eine bekannte Bestrebung der Gegenwart Miene macht, darauf auszugehen, diese durch die Natur- und Lebensverhältnisse herbeigeführten Volks- und Bildungsunterschiede auszuwurzeln oder doch zu verwischen, so besteht doch bis auf weiteres annoch diese Unterscheidung bei den am meisten cultivirten Nationen und bei den cultivirtesten unserer deutschen Stämme, und es ist Aussicht, daß sie sich in vielen noch lange und in andern immer behaupten wird. Auf Grund dieser Umstände bildet sich mit einer verschiedenen Lehreraufgabe und Lebenslage auch ein Lehrerhabitus, nach welchem man den Landlehrer von dem der Stadt unterscheiden kann. Es wird mancher Stadtlehrer nicht auf das Land, mancher Landlehrer nicht in städtische Verhältnisse passen. Einem Städter wird es kaum möglich sein, sich der Einflüsse der Ländlichkeit, die wir um ihrer Einfachheit und Schlichtheit willen noch gar nicht als rohe bezeichnen wollen, zu erwehren, und der Landlehrer, welcher in städtischen Verhältnissen zu wirken beabsichtigt, wird sich in die Formen und Erwartungen, welche ihm das Stadtleben entgegenbringt, zu übersetzen haben.

Das Bildungswesen sowohl in der Stadt als auf dem Lande gestaltet sich in eine große Mannigfaltigkeit und macht ebendadurch an den Lehrer den Anspruch, daß er sich nach den anerkannten Bedürfnissen an seiner Schülergemeinschaft mit seiner Thätigkeit als ein Künstler bewähre. Es wird für ihn einen Unterschied machen, ob er an einer einclassigen Gemeindeschule, in welcher Kinder beider Geschlechter und aller Altersstufen gleichzeitig zu besorgen sind, oder ob er in einer mehrclassigen, an einer getheilten als Knaben- oder Mädchenlehrer steht, oder ob er in einer wohlabgestuften als Hauptlehrer oder Ordinarius oder als untergeordneter Lehrer an einer Unter-, Mittel-, Oberclasse sowohl die Interessen dieser besonderen Stufe als auch die Mitarbeit seiner Collegen zu berücksichtigen hat. So kommt bei aller Uebereinstimmung eine große Mannigfaltigkeit zu Stande, in welcher die Elementarlehrerschaft den Bedürfnissen des Lebens gemäß, in den Grund und Boden der Volksverhältnisse von einsichtsvollen Landesbehörden, denen die Bildung ihrer Nation aufrichtig am Herzen liegt, hineingeleitet wird, um für alle weitere Cultur die sicheren Grundlagen zu beschaffen.

Aus diesem Wurzelstocke des Lehrerbaumes erhebt sich eine Lehrerschaft, die wir bis auf weiteres die humanistische genannt haben, als ein Stamm, welcher die Kräfte und Säfte, die ihm von der Wurzelregion aus zugeführt werden, in sich aufnimmt und für höhere Bildungsformen vorbereitet. Es hat die Zeit ziemlich lang gedauert, in welcher dieser gelehrte Theil der Lehrerwelt in der Lösung seiner Aufgabe ohne sonderliche Unterschiede in seinem Innern verblieb. Die in Verarbeitung tretenden Stoffe führten lange Zeit zu keinerlei Scheidung. Ob man sehr wohl schon zu Zeiten des Triviums und des Quadriviums den Unterschied im Charakter der einzelnen Unterrichtsgegenstände begriffen hatte, welche gegenwärtig zu einem gymnasialen und realen Humanismus geführt haben, so suchte man damals lieber zusammenzuhalten, was die Gegenwart bis zur Trennung gebracht hat. Die Mathematik ist die Unterlage und Grundform, welche sowohl dem gymnasialen als dem realen Humanismus von gleichwichtigem Interesse ist. Ohne sie ist weder Gymnasial- noch Realbildung zu denken. Von ihr aus erhebt sich ein zwiefacher Stamm, von denen jeder in seiner Sonderung und Eigenthümlichkeit von der des andern nur so viel aufnimmt, als nöthig ist, um die gemeinsamen nationalen und auf die Vorbildung zur Wissenschaft abzielenden Grundlagen nicht zu verleugnen oder zu verlieren. Der eine nimmt die Sprachen des Alterthums und die darin mitgegebene anschauliche Geschichtskenntnis als das ihm zustehende besondere Theil in Arbeit: der andere die Sprachen der modernen ausländischen Culturwelt in Verbindung mit den die Pflege der Naturwissenschaften vorbereitenden Disciplinen in Behandlung; die Gymnasiallehrer folgen der ersteren Richtung, die Realschullehrer der anderen. Im Gymnasiallehrer wird die gelehrte und sichere Kenntnis der antiken Sprachen, im Reallehrer die der neueren, namentlich in soweit dieselben zu wissenschaftlicher Erkenntnis erhoben sind, nothwendig zu suchen sein. Und

wie dem Gymnasiallehrer eine vollkommene Kenntnis der Geschichte beiwohnen muß, so dem Reallehrer die der auf die Naturwissenschaften leitenden propädeutischen Disciplinen.*)

Ueber diesem Doppelstamme gelehrter Lehrer treiben die eigentlichen Lehrer der Wissenschaft, als die Krone der Lehrerwelt, in einer Nation das Werk ihrer Cultur, insoweit dieselbe in Intelligenz besteht. Die Facultäten unserer Universitäten, insofern dieselben Pflegeanstalten der Wissenschaft sind, weisen eben so viele Arten von Lehrern auf, als sich die Intelligenz wissenschaftliche Seiten schafft, die unterrichtlich sicher gestellt zu werden erheischen.

Wenn nun durch diese Lehrerabtheilungen die Erhaltung und Entwicklung der Bildung bewahrt werden wird, insoweit dieselbe Intelligenz ist, so würde doch eine andere nicht minder wichtige Seite, zu welcher hin sich die Bildung eines Volkes erhebt, noch ganz dem Zufalle überlassen erscheinen, wenn nicht auch die Kunst besonderen Lehrern anvertraut würde, welche wie mit wissenschaftlicher Einsicht, so auch mit der Fähigkeit technischer Vorbildlichkeit ihre Pflege ausdrücklich warzunehmen hätten. Es mögen die schönen Künste immerhin die ersten Künste gewesen sein, welche ihre berufsmäßigen Lehrer erhalten haben, aber es sind auch nach und nach die andern zum Gegenstande geordneten Unterrichts geworden. Je gebildeter eine Volksgemeinschaft wird, d. h. je mehr sie sich von wissenschaftlichen und künstlerischen Einsichten und Antrieben bestimmt weiß, um so weniger kann auch all die unermeßliche Thätigkeit, welche die Stoffe dem Dienst des Menschen anzupassen beflissen ist, unergriffen bleiben von dem Geiste der Kunst. Gewerbe und Handwerk, Manufactur und Fabrication, Waffengebrauch und Handelsverkehr müßen aber in dem Grade sich veredeln, in welchem sie ihre Erzeugnisse oder Werkzeuge nach den Vorbildern, welche die Kunst entwirft, und nach den Gesetzen, welche sie vorschreibt, einrichten. Mag dies zunächst eine Zeit lang auf dem Wege schüchterner Nachahmung und unsicherer Anfassung geschehen, allmählich weiß sich die im Dienste der menschlichen Bedürfnisse thätige Industrie die Resultate der wissenschaftlichen Einsicht in Natur und Technik besser durch Unterricht zuzuleiten, als auf dem Wege des Experimentirens und Probirens. Mit den erforderlich werdenden Zeichen-, Bauhandwerks-, Gewerbe-, Maschinen-, Kriegs- und Handelsschulen und Instituten werden Lehrer erforderlich, welche die dahin gehörigen Einsichten zuführen, die vorbildenden Thätigkeiten leisten und die Uebungen und Versuche der Lernenden leiten und beurtheilen. Je gebildeter das Leben, um so mehr wird alles menschliche Thun ein verständig geordnetes und durchschauliches, und um so mehr tritt auch das Bedürfnis von Specialschulen für jeden Zweig der Technik an den Tag und eben hienach wird die Schaar der ins Leben tretenden Lehrer bei einem also strebenden Volke sich nicht bloß mehren, sondern auch gliedern.**)

*) Andere Constructionen der Gymnasien und Realschulen s. z. B. in dem Art. Schularten, Realschulen. D. Red.

**) Nach dem Charakter ihrer Verwendung von Seiten der Schulverwaltung sind die öffentlichen Lehrer theils ständige, theils unständige. Die ständigen Lehrer sind die ordentlichen, fest- (definitiv) angestellten, welche beim Volksschullehrstande Schulmeister, als erste Lehrer von mehrclassigen Schulen auch — wie in Sachsen und Preußen — Hauptlehrer oder Oberlehrer, heißen (an Lehrerseminarien Seminarlehrer, Oberlehrer, an den mit den Seminarien verbundenen Uebungsschulen zuweilen Musterlehrer, an unteren Classen wohl auch Elementarlehrer, Katecheten u. s. w., die ersten Lehrer an mehrclassigen Schulen im Hohelohe'schen Präceptoren oder, wie auch in sächsischen Landen hie und da, Rectoren), bei höheren Anstalten theils Reallehrer, Oberreallehrer, theils Präceptoren, Gymnasiallehrer, Studienlehrer, oder an beiderlei Anstalten Oberlehrer, Professoren, ferner: Cantoren, Subconrectoren, Subrectoren, Prorectoren, Conrectoren, Tertius, Quartus, Quintus (sc. collega), endlich — die Vorstände — Rectoren, Directoren. Man vergleiche hierüber, da die Benennungen in den verschiedenen Ländern verschieden sind und verschiedene Bedeutung haben, den Artikel „Ehrenrechte" und die statistischen Darstellungen der Schulzustände in den einzelnen

Wer nun einen so mannigfaltigen Gliedbau von Lehrern den Bildungsbedürfnissen entgegenkommen und entsprechen sähe, der würde zwar ohne Zweifel das gebildete Leben wie in theoretischer so in praktischer Hinsicht von dem Lehrerorganismus durchwachsen, bewegt und getragen sehen: aber er würde sich zu fragen genöthigt fühlen, woher denn für alle diese Bildungsbedürfnisse die Lehrer erwachsen, da man nicht füglich ohne weiteres zum Lehramte commandirt oder zugelassen werden könne. Gewiß hat alles rechte Lehren von dem sittlichen Triebe auszugehen, der dasjenige, was man, weil man es in seinem Werthe kennt oder in Meisterlichkeit kann, liebt, anderen zuzuführen beflissen ist, um sie dadurch zu fördern. Alles Lehren wahrhaft gedeihlicher Art ist eine Erweisung von Liebe wie zur Sache, so zum Lernenden. Es ist kein Mensch ein ordentlicher Lehrer ohne diese Liebe zum Gegenstande, den er vertritt, ohne diese Liebe zu den Schülern, welchen er dient*); kein Mensch kann ein Lehrer sein wider seinen Willen. Unterrichtsstunden kann einer geben und ein Schulgeschäft betreiben des Erwerbes halber, aber ein Lehrer ist man bloß in der Kraft der Liebe, und in dieser Liebe wird man auch mehr als ein gewöhnlicher Arbeiter, man wird ein Künstler sein. Es mag immerhin Menschengemeinschaften geben, welche nach Unterricht begehren, ohne an Gewinnung und Zubereitung von Lehrern zu denken. Es ist wenig über ein Jahrhundert her, wo man in Preußen Schulen fürs Volk zu gründen begann, ohne eigentlich mit Bestimmtheit angeben zu können, woher man für sie die Lehrer würde schaffen können. In einem hohen Erlasse heißt es ausdrücklich: „Sollte jemand gute Lehrer wissen, der solle sie dem Probste anzeigen", als ob sie da

Ländern. Unter den ständigen Lehrern sind ferner zu unterscheiden die Hauptlehrer d. h. die Lehrer der Hauptfächer, und die Nebenlehrer d. h. die der Nebenfächer. Die Hauptlehrer in Erziehungsanstalten haben zuweilen besondere Titel: Ephorus, Inspector, Hausvater. Ein unständiger Lehrer ist als solcher nur widerruflich angestellt; er kann daher, je nach der Praxis der betreffenden Schulverwaltung, im Interesse des Dienstes auch ohne seinen Willen anderswohin versetzt, ohne eigentliches Untersuchungsverfahren auf die Ueberzeugung von seiner Unbrauchbarkeit hin entlassen werden. Solche unständige Lehrer haben entweder an mehrclassigen Schulen ihre eigene Classe neben einem oder mehreren ständigen Lehrern und können sich dann unter einander wieder abstufen, je nachdem sie mehr oder weniger von dem ständigen Lehrer oder Oberlehrer abhängig oder in vollem Maße selbst verantwortlich sind, wodurch dann auch die Höhe des Gehalts bedingt zu sein pflegt, wie z. B. in Württemberg die unabhängiger gestellten an Volksschulen Unterlehrer heißen, die abhängigeren und geringer bezahlten Lehrgehülfen, Provisoren; oder sie haben keine eigene Classe, sondern unterrichten an der Classe eines andern entweder mit ihm oder anstatt seiner. Wenn ein solcher zur Unterstützung eines Lehrers aufgestellt ist, der wegen leidender Gesundheit oder aus andern Gründen sein Amt nicht mehr ganz versehen kann, so pflegt man ihn Hülfslehrer (Adjunct, Assistent, Adjuvant — s. d. Art. Hülfslehrer) zu nennen, wiewohl dieser Name auch denjenigen bezeichnen kann, der eine (z. B. wegen vielleicht nur vorübergehender Ueberfüllung) nur vorläufig, nicht definitiv errichtete Classe zu versehen hat. Stellvertreter heißt gewöhnlich derjenige unständige Lehrer, welcher statt des eigentlichen Lehrers, der die Stelle zwar noch bekleidet, aber sie nicht versehen kann, in dessen Verrichtungen vollständig eintritt. Lehramtscandidaten, welche, besonders an höheren Anstalten, an eine größere Schule berufen sind, um in Fällen vorübergehender Verhinderung (z. B. in Folge von Erkrankung, legaler Abwesenheit ꝛc. eines Lehrers) zur Stellvertretung bereit zu sein, heißen Vicarien. Amtsverweser endlich heißt derjenige, welcher eine erledigte Stelle bis zum Dienstantritt des Nachfolgers versieht. Unterlehrer an Erziehungsanstalten heißen da und dort auch Repetenten, Inspectoren. Auch die Verhältnisse der unständigen Lehrer sind übrigens in verschiedenen Ländern in verschiedenem Grade entwickelt. D. Red.

*) Ohne diese Liebe zu den Schülern kann ein Lehrer gerade die schwerste Tugend, die der Geduld, nicht üben; er denkt nicht daran, die Schwachen zu tragen, die Schwächsten besonders zu pflegen; ein Lehrer, der nur die begabtesten Schüler vorwärts führt und gleichgültig oder gar mit Geringschätzung sieht, wie immer mehrere dem Gang des Unterrichts nicht mehr folgen können, sucht nur sich und das Seine und verdient bei allem sonstigen Geschick und Talent nicht, Lehrer zu sein. D. Red.

und dort sich vorfinden würden, wie flügge werdende Vögel. Und doch scheint es, als ob es in dieser erleuchteten Gegenwart auf gewissen Bereichen des Unterrichtsgebietes noch nicht anders bestellt sei; es wird entweder gehofft, daß Lehrer vom Himmel fallen, oder daß Lehren eine jedermann leicht geläufig werdende Sache sei. Jener Minister, welcher darüber interpellirt wurde, daß er philosophische Lehrstühle auf den Landesuniversitäten unbesetzt gelassen, und entgegnete, daß die Besetzung geschehen würde, sobald man ihm Philosophen nachweisen würde, hatte freilich den Interpellanten gegenüber Recht: aber darin hatte er Unrecht, daß er nichts anzugeben vermochte, was zur Entwicklung und Heranbildung philosophischer Lehrkräfte erforderlich ist. Wird man das Lehren als eine Kunst anzusehen nicht umhin können, da es nicht jedermanns Ding ist, so wird es auch als ein Gegenstand angesehen werden müßen, welcher der Unterweisung bedarf und in dem Grade als die Lehrenden ihr Werk künstlerisch treiben, wird man der Lehrer bedürftig sein, welche die Kunst zu lehren verstehen. Je höher und schwieriger die Lehreraufgabe, von um so größerer Bedeutung wird die Kunst erscheinen müßen, sie lehrend zu lösen. Eines Wissenschaftslehrers Lehrkunst wird die eines höheren Grades sein als die eines gymnasialen und realen Propädeuten, und die des letzteren ist, sofern sie entwickelt ist und erwiesen wird, von höherem Belange als die des Elementarlehrers. Ganz analog wird sich das Verhältnis auf der Seite des Unterrichtes in den Künsten gestalten. *)

Wie auf dem Gebiete der Intelligenz ein Akademiker, so ist auf dem Gebiete künstlerischer Ausübung der Meister noch lange nicht immer zugleich ein Lehrmeister zu erfolgsichernder Geschicklichkeit. Die didaktische Kunst ist damit noch nicht vorhanden und entwickelt, daß einer im Vollbesitz der Wissenschaft oder der künstlerischen Productivität ist. Die Lehrkunst ist Frucht eines Nachdenkens, das absichtlich auf die Art und Weise gerichtet bleibt, in welcher der fragliche Gegenstand im unterrichtlichen Wege an die Erkenntnis des Schülers zu bringen ist. Sie ist nicht Sache des Blicks, des Griffs und natürlichen Instincts, sondern Frucht des beobachtenden und experimentirenden Fleißes und sie will alles Ernstes gelernt sein wie jede andere Kunst. Es ist nun merkwürdig, wie in manchem geförderten Culturstaate der Gegenwart die

*) Als wesentliche Merkmale der Lehrhaftigkeit bezeichnet Piderit (N. Jahrb. 1862 Sept. S. 384 ff.) 1) die Fähigkeit, sich in die Seele eines andern zu versetzen, in dessen Sinn und Gedanken einzugehen, weil auf dieser lebendigen Sympathie des Lehrers mit dem Schüler die Möglichkeit eines wirklichen geistigen Verkehrs zwischen beiden, des Gebens und Nehmens, des Lehrens und Lernens beruhe: „ich habe," sagt er, „sehr treue, gewissenhafte, fleißige und kenntnisreiche Lehrer gekannt, die sich ernstlich bemühten, in der ihnen übertragenen Disciplin etwas zu leisten, aber in die Seelen der Schüler einzugehen, sich ihrer Fassungskraft und Vorstellungsweise anzuschließen, mit ihnen zu leben, ohne sich doch an sie zu verlieren, das verstanden sie nicht. Die nothwendige Folge davon war die stete Klage über Unfleiß und Theilnahmlosigkeit der Schüler; es wurde nicht nur nichts gelernt, sondern, was noch schlimmer war, der Lehrgegenstand selbst den Schülern auf lange Zeit verleidet;" 2) eine solche Beherrschung des Lehrstoffs, daß der Lehrer die Hauptsachen von den Nebenpartien, das Detail von dem Kerne bestimmt zu unterscheiden und demgemäß sein Unterricht eben diese entscheidenden Thatsachen, von denen aus alles andere erst das rechte Licht empfängt, sicher hervorzuheben vermag; daß er den inneren Bau, die Architektonik des Lehrobjects klar durchschaue und diese lebensvolle Gliederung ordnungsmäßig verfolge und darlege und daß er den so gegliederten Stoff auch in seiner Gesammtheit den Schülern vorzuführen und einzuprägen wisse. Seine unterscheidenden Vorzüge auf der Seite der Erziehung lassen sich vielleicht am kürzesten mit dem Worte zusammenfassen, er soll ein Mann sein im besten Sinne des Worts, willensstark, fest und entschieden, furchtlos und frei, aber besonnen und ruhig, bescheiden, das innere Auge dem Höheren zugewandt, den Zielen, die nicht in der flüchtigen Erscheinungswelt, sondern im Reiche des Ewigen liegen. Im besonderen jedoch soll er als Lehrer seine Schüler zu derjenigen Tugend anhalten, welche die specifische Schülertugend ist, zu gewissenhaftem Fleiß. S. d. Art. Fleiß (vgl. N. Jahrbücher der Pädag. 1862. III. S. 119 ff). D. Red.

Ausbildung von Lehrern, welche die elementare Cultur ihren Schülergenerationen zuzuleiten haben, ein Gegenstand von vorzüglicher und verdienstlicher Obsorge gewesen ist. Die Seminarien, wenn auch da und dort vordem in sporadischer Zahl und dürftiger Organisation, sind doch erst ein Product des letzten Jahrhunderts, sonderlich seiner letzten Hälfte. Preußen hat deren 49 und hat daran noch nicht genug und fährt noch fort mit Gründung neuer Anstalten. Es haben fürwitzige Schulberather, weil sie etwa in dem Doppelbaume des Lehrer- und Schulenorganismus, wie wir ihn oben skizzirt haben, das Seminar nicht einzubringen gewußt haben, dasselbe im Lehr- und Schulstatus für ein unstatthaftes, unberechtigtes Schmarotzergewächs erachtet. Sie hätten das Lehren nur als eine Kunst fassen, verstehen oder erweisen dürfen, und sie würden ein Seminar als eine Schule anzusehen genöthigt gewesen sein, in welcher es wesentlich darauf ankommt, den Unterrichtsproceß mit der Sicherheit und Correctheit eines Künstlers ausführen zu lernen. Ein Seminar ist eine Schule der Lehrkunst. Mag immerhin die in Seminarien für Elementarlehrer zu lernende Kunst eine solche von einfacheren Formen, von näher liegenden Stoffen und von beschränkteren Maßen sein, als die auf den höheren Stufen des Unterrichts oder der Leistung; es gehört gleichwohl zur correcten, bewußten, im Dienste von Geistesbildung stehenden Lehrthätigkeit auch des Elementarlehrers eine Anfassung und Ausführung, welche ihre gerechte Würdigung nur darin findet, daß sie als eine Kunst verstanden und behandelt wird. Mögen immerhin die preußischen Schulregulative von solcher Auffassung der Elementarlehrerthätigkeit wenig merken lassen, so ändert ihr außerwissenschaftliches Verhalten zur Sache das erkenntnismäßige Wesen der Sache nicht im geringsten. Wir müßen gegenwärtig sagen: vita brevis, ars longa. — Damit, daß man in die elementare Lehrerwelt eine gemüthhaftige Erregung zu bringen getrachtet hat, damit hat man manche ihrer Glieder vielleicht in eine milde Erhitzung versetzt, aber noch lange nicht das erreicht, was den Lehrerfolg mit Bestimmtheit sichert. Der Lehrerfolg wird so lange ein zufälliger verbleiben, als das Lehren nicht ein Act bewußten und gesetzmäßigen Handelns ist. Wer aber in solch bildendem Handeln seines Erfolges gewiß ist, der ist nichts geringeres als ein Künstler. Bei einem solchen muß das gelernt werden, worauf es beim Unterrichten ankommt.

Je augenscheinlicher die Nothwendigkeit ist, alle Lehrthätigkeit als eine künstlerische zu verstehen und zu üben, um so mehr muß es befremden, daß für Erlangung von Lehrkunst auf den weiteren Unterrichtsstufen, von denen wir gehandelt, keine Anstalten so bestimmter Art für die Vorbildung gymnasialer, realistischer und akademischer Lehrkräfte vorhanden sind, wie für die elementaren. In Preußen wenigstens sind uns weder Seminarien noch Lehrer bekannt, welche die Ausbildung von Lehrern für die gelehrten Schulanstalten zur besondern und ausdrücklichen Aufgabe hätten; wir wissen nur, daß junge Leute, welche sich auf Universitäten der Philologie oder der Theologie gewidmet haben, in einem sogenannt praktischen Collegium, welches Seminar heißt, einigen Anreiz und Anhalt erhalten für ihr Fortarbeiten in ihren Wissenschaftsfächern, um dieselben mit selbständiger wissenschaftlicher Forschung und Bearbeitung anfassen zu lernen. Von einer Einweisung in die didaktische und pädagogische Praxis ist uns nichts bekannt geworden. Wie ehedem der Theologe ex professo Lehrer zu sein wähnte, so glaubt es heute auch der junge Philolog zu sein. Eine Prüfung in Kenntnissen pro facultate docendi, welche folgt, scheint den Mangel einer anweisenden Leitung in die Lehrpraxis hinein als ein ὕστερον πρότερον, so wenig als ein sogenanntes Probejahr an einem Gymnasium decken zu können. Es ist für einen Gymnasiallehrer zur Zeit lediglich theils von dem eigenkräftigen Triebe sich zum Lehrer auszubilden, über den freilich nichts geht, theils von dem glücklichen Umstande abhängig, der ihn zu so wohlbefähigten und geneigten Leitern bringt, wie der sel. Spillcke, Nägelsbach u. a. waren. Die hochwichtige gymnasiale Lehrkunst sollte an dem jüngeren Nachwuchse nach unserem Bedünken nicht wie bisher so unberechenbaren Momenten anheim-

gegeben verbleiben. In Sachsen, wo es wenig anders zu sein scheint, hat man, nachdem bei der Behörde kein Gehör erlangt worden war, die Sache selbstkräftig in die Hand genommen und in Leipzig eine Uebungsschule für Studirende ins Leben zu rufen begonnen (Berliner Blätter 1862). Weil man am Gymnasiallehrer die Persönlichkeit als das vorwiegende Moment in seiner Lehrthätigkeit sehen und diese als sich von selbst ergebend annehmen mochte, scheint man sich der Mühe überhoben zu haben, es auf Ausbildung von Gymnasiallehrern anzulegen. Aber es ist ein Unterschied unter den Persönlichkeiten. Die in ihrer Entwicklung allein gelassene Persönlichkeit verfällt oft in so arge Einseitigkeiten und Wunderlichkeiten, daß sie und deren Schüler lebenslang daran zu leiden haben. Derartigen Aus- und Miswüchsen hätte sehr füglich können begegnet werden, wenn sie bildend wären wargenommen worden. — Woher die Realschulen der einzelnen Ordnungen Persönlichkeiten von der für diese Anstalten erforderlichen eigenthümlichen Lehrkunst nehmen, wüßten wir mit Sicherheit zur Zeit nicht anzugeben; wahrscheinlich müßen sich diese Schulen mit Gymnasial- und Elementarlehrkräften behelfen, welche in dem Grade, als sie in die Idee der Realbildung einzugehen vermögen, ihre gymnasiale und elementare Lehrkunst ins Realistische nach und nach zu modificiren haben. Von Bildungsanstalten für Realschullehrer ist uns noch nichts bekannt. Wir sehen daher auch in den Zeitungen diesseitiger Lande, so oft eine Lehrervacanz an einer solchen Bildungsanstalt eintritt, Aufrufe ergehen, um nur Meldungen zu veranlassen. Wenn Aspiranten in genügender Anzahl vorhanden wären, würde es überflüssig sein, diesen oft fruchtlos beschrittenen Weg einzuschlagen. Daß ein Lehrernachwuchs von ausdrücklicher praktischer Vorbildung nicht vorhanden ist, ist um so mehr zu beklagen, als die Lehrkunst, welche zur Herbeiführung gymnasialer und realer Bildung erforderlich ist, gleich der elementaren nicht eine bloße Verwirklichung des Begriffes Lehren bleiben kann, sondern zugleich eine schulmännische zu sein hat. Der Elementarlehrer, wie der Gymnasial- und Reallehrer sollen als Lehrer auch Schulmänner sein. Der Begriff Schulmann ist nicht völlig congruent dem Begriffe Lehrer. Man kann dieses sein, ohne jenes zu sein, und umgekehrt. Der Hauslehrer ist nicht Schulmann; der Schulrath ist Schulmann, ohne nothwendig noch Lehrer zu sein. Die oben genannten Lehrer aber sind berufen, zugleich Schulmänner zu sein, d. h. solche Lehrer, welche in classenmäßig geordneten Anstalten den Unterricht, oft in Gemeinschaft mit anderen Lehrern, nach bestimmten Weisungen, unter Vorgesetzten, immer an eine Mehrzahl von Schülern zu ertheilen haben. Ist Lehren eine Kunst, so ist ein schulmännisches Lehren es noch viel gewisser und im höheren Grade. Wenn nun allerdings die Seminarien für Elementarlehrer Bedacht zu nehmen wissen auf das Lehren des Schulmannes, so muß man billig bei der erheblich schwierigeren Aufgabe der Lehrkunst in höheren Schulen sich verwundern, wie man die mit der Lehrkunst so innig zu verbindende Kunst, ein Schulmann zu sein, noch ohne ausdrückliche Pflege gelassen hat.

Wie groß und bedeutend nun auch manche Lehrende auf dem Boden der gelehrten Mittelschulen geworden und gewesen sein mögen, läugnen läßt es sich nicht, größer ist immer noch die Zahl derjenigen Lehrer auf demselben, welche ihr Werk als Lehrer und Schulmänner ohne die Merkmale treiben, die es zur Kunst machen müßten. Unseres Erachtens sollte es auf solchem Gebiete, das mit so vorgebildeten Schülern, so trefflichen Lehrstoffen zu verkehren und eine so reiche Vorgeschichte aufzuweisen hat, nicht also sein. Auch der gelehrte Lehrerstand hat ein Recht, schon bei den Jüngeren seine Lehrthätigkeit zum Gegenstande besonderer Unterweisung gemacht zu sehen. Indem wir dies niedersetzen, sind wir weit entfernt von der Meinung, als müße diese Vorbildung für die höhere Lehr- und Schulkunst in ähnlicher Weise wie in den Elementarseminarien erstrebt werden. Wie es zu geschehen habe, auseinanderzusetzen, ist hier der Ort nicht; daß es aber in der Natur, wie in der Würde der Sache liegt, schien uns allerdings nö-

thig, hier zu verzeichnen, da wir auch förmliche Lehrbücher der Gymnasialpädagogik und selbst so treffliche Winke, wie sie die neuerdings von Dr. Autenrieth herausgegebene Gymnasialpädagogik C. Fr. von Nägelsbachs (Erlangen 1862) enthält, noch nicht für ausreichend erkennen können, um dem empfindlichen Mangel abzuhelfen.

Und die Lehrkunst des akademischen Lehrers — wo wird sie gelehrt? Wie wird sie gesichert? Gewiß weckt eines großen Lehrers leuchtendes Vorbild einen unauslöschlichen Trieb zur wirkungsvollen Nacheiferung; das findet aber auch auf den unteren Gebieten der Lehrkunst statt und reicht nicht aus. Sollte es auf dem höchsten Gebiete der Lehrkunst ausreichend sein, das Lebensbild eines Meisters anschauend genossen zu haben, um die Forterhaltung akademischer Lehrkunst dem Triebe begeisterter Imitation zu überlassen? — Viele haben Schleiermacher, Neander, Ritter in ihrer vollendeten Lehrermeisterschaft angeschaut und angestaunt. Damit ist aber noch nicht eigentlich eine Schule von solcher Lehrereigenthümlichkeit gegeben gewesen. Und vielleicht ist es gut gewesen, daß es also der Fall war, wenn sie lediglich auf dem Wege derartiger Nachahmung hätte zu Stande kommen sollen. Die Geschichte der Scholastik thut solches Epigonenthum abschreckend genug dar. Etwas anderes aber ist es, wenn die akademische Lehrkunst in ihrer Anwendung auf die einzelnen Hauptwissenschaften in ihren Principien erkannt und nach denselben geübt wird. Schreiber dieses erinnert sich mit Vergnügen, wie es David Schulz in Breslau in seinen Vorlesungen niemals an Winken hat fehlen lassen, die auf nachmalige akademische Lehrer berechnet waren.

In der Gegenwart scheint es lediglich, nachdem die akademischen praestanda prästirt sind, günstigen Zufällen anheimgegeben zu sein, in die Würde und Kunst des akademischen Lehrens hineinzureifen. Nicht wir Geringeren, sondern Männer wie Fichte, und in älterer Zeit Ludov. Vives, Bacon u. a., welche von dem, was Wissenschaft und Wissenschaftslehre erfordern, einen vollen Begriff aus philosophischer Erkenntnis und aus Lebenserfahrung hatten, haben es lange vor uns für nöthig erachtet, daß die Pflege der Wissenschaftslehre nicht dem guten Glück überlassen, sondern zum Gegenstand bestimmter bildender Einwirkung gemacht werde. Ob dieser Gedanke in den Staaten, welche akademische Lehrer nöthig haben, zur Ausführung gekommen, ist uns bis jetzt nicht bekannt geworden; aber wir sehen, daß die Staaten, wenn sie akademischer Lehrer für ihre Universitäten bedürftig sind, dieselben wie auf einer Auction einander wegzukaufen beflissen sind. Wäre in gehöriger Weise auf geordneten Zuwachs von Lehrkräften akademischer Potenz irgendwie Bedacht genommen, so könnte eine derartige Professorenjagd, wie wir sie bisweilen im lieben Deutschland abhalten sehen, nicht nöthig werden. Es würde für eine jede sich öffnende Stelle auch in gehöriger Ordnung auf einen Ersatz zu rechnen sein. — Wie es also gilt, Lehrer zu bilden für das Lehramt und die Lehrkunst, um die Intelligenz sicher zu stellen, so gilt es nicht weniger für Lehrer zu sorgen, welche die Unterweisung in allen schönen und nützlichen Künsten zu verwalten haben. Gewiß würden Wissenschaften und Künste aus den Gefördertsten ihrer Pfleger immer solche ergeben, welche sich auch für die Ausbildung zu Lehrern in den einzelnen Seiten, für welche sie sich interessiren, ganz besonders befähigt zeigen würden.

Diejenigen Lehrer aber, welchen es obliegt, durch ihre Unterweisung von Lehrern die wissenschaftliche und actuelle Cultur einer Nation auf deren einzelnen Lebensstufen zu sichern, würden als die Seele der gesammten Bildung, insofern dieselbe von absichtlichen öffentlichen Veranstaltungen getragen wird, zu gelten berechtigt sein.

Wie groß der Apparat von Lehrkräften in einem Staatswesen sein müße, das seinen Bestand und seine Blüte auf die Bildung seiner Angehörigen gründet, das werden die Regenten und ihre Berather zu bestimmen haben. Wir sind der Meinung, daß weder nach der Zahl der Soldaten die Macht eines Volkes, noch nach dem Consum von Seife die Cultur eines Volkes, sondern daß beides nach der Zahl und dem Werthe der Lehrkräfte zu berechnen sei, welche in eines Staates Bevölkerung in Wirksamkeit sind. Je mehr Lehrer in einem Volke und je gewisser jeder einzelne seiner Sphäre

gemäß in künstlerischer Erweisung seiner Lehrkraft ist, um so mehr Einsicht beim Volke in alles, was heilig ist und recht und wahr und schön; je mehr aber solche Einsicht, um so mehr Kraft und wahrhaftige Menschlichkeit in dem Sinne dessen, welcher des Menschen Sohn geheißen ist.

Wenn nun im Vorausstehenden die ethischen und technischen Vorbedingungen bereits bezeichnet sind, welche an einem Lehrer eintreten müßen, der zum Gliede eines solchen Organismus und zum Factor solcher Wirkung werden soll, so sind auch noch Forderungen zu stellen, die sich auf seine Person richten. Nicht ein jeglicher, der Lust oder Geschick hat zu lehrender Thätigkeit, darf sich für berufen erachten, im öffentlichen Leben mit vollem Rechte als ein Lehrer aufzutreten. Es gilt, gewissen Erfordernissen schon durch seine Person Genüge leisten. Weil man Salzmann, dem Neuerer und Philanthropen (Ameisenbüchlein S. 73), die Forderung an den Lehrer „Sei immer gesund" zuschrieb und nicht erwog, daß sie auch Fr. Aug. Wolf (Ueber Erziehung, Schule u. s. w. Körte 1835. S. 86) und gleichfalls Nägelsbach (a. a. O.) aufnehmen würden, so hat man sie bespöttelt.*) Wir wissen wohl, daß im Laufe des Lebens und unter der Arbeit des Lehrens Schwachheit, Gebrechlichkeit und Krankheit sich einfinden. Das ist schlimm genug, aber wer in den Lehrstand sich begeben will, der braucht nicht, wie Hergenröther (Erziehungslehre, Sulzbach 1830) vom Volksschullehrer verlangt, ein durch körperliche Schönheit ausgezeichneter Mann zu sein,**) aber gefordert muß werden, daß er einen gesunden Körper mitbringe ins Lehramt und sich bemühe, denselben in Kraft, Frische und Rührigkeit zu erhalten, so lange es möglich ist. Die Arbeiten des Lehrers fordern, wie jeder Lehrer weiß, wenn sie leicht, mit Fröhlichkeit und mit um so sichrerem Erfolge von statten gehen sollen, eine gesunde Persönlichkeit; nicht weniger fordert ihn eine in steigender Vervollkommnung sich entwickelnde Lehrkunst. Wer schwächlich ist und auf eine längere Lebensdauer nicht Aussicht hat, wird es zu voller Lehrervollendung nicht bringen. Gut Ding will Weile haben, ganz besonders Lehrerreife. Das Höchste, wozu es der angehende Lehrer im Stadium der Jugendlichkeit bringt, wird ein unverachtbarer Grad von Lehrgeschicklichkeit sein; das Höchste, wozu das Mannesalter gelangen läßt, wird eine als Selbständigkeit in Wissen und Wollen sich erweisende Lehrtüchtigkeit sein; wir können uns auch ein Greisenalter denken, das nicht bloß lehrhaft, sondern auch noch lehrfähig ist, es wird die Würde und Weihe der Lehrweisheit dem bringen, der im Besitz von Thatkraft zu seinen Höhen dringt. Der von Anfang an ungesunde Lehrerjüngling wird aber nicht berechtigt sein, auf solche Höhen hinaus zu blicken und zu hoffen. In Schwächlichkeit ans Lehramt treten heißt daher auf seine höchste Würde, die im Besitze reifer Lehrweisheit liegt, von vornherein verzichten müßen. Das ist aber nichts anderes als ein Streben eröffnen

*) Vgl. über diesen Punct, sowie überhaupt über die Eigenschaften des Lehrers den Abschnitt in Palmers evang. Pädagogik, der von der „Tüchtigkeit zum Amte" handelt (3. Aufl. S. 454—474). Einen trefflichen Abschnitt „Der Lehrer" enthält auch Nägelsbachs Gymnasialpädagogik (S. 17—25). D. Red.

**) „An meinem verewigten Freund B., der als Lehrer so geliebt, wie als Gelehrter geachtet war, hat sich mir eine schon früher gemachte Beobachtung bestätigt. Er war verwachsen und hatte überhaupt manches in seinem Aeußern, was ihn caeteris paribus zu einer lächerlichen Person hätte machen müßen, aber es waren caetera disparia; denn er besaß dabei eine Würde und Freundlichkeit, über welcher man seinen Körperbau vergaß; oder mehr noch als das: die äußere Misgestalt diente seiner inneren Wohlgestalt zur Folie und machte das Uebergewicht des Geistes und Gemüthes über den Leib eben durch diesen Contrast recht handgreiflich. So wird in ähnlichen Fällen aus dem Quoique bald ein Parceque; das, was unter andern Verhältnissen als Caricatur gelten müßte, erscheint im Lichte der Originalität und steigert die Ehrfurcht und Liebe, statt sie zu stören. Summa: Misgestaltete Personen sind zu Lehrern nichts weniger als verdorben, aber nur unter der Bedingung, daß sie sich geistig und sittlich über die Mediocrität erheben." (Döderlein, Reden und Aufsätze 1843. S. 237 f.) D. Red.

ohne Aussicht auf ein Ziel. Wir fordern die Gesundheit am Lehrer sonach nicht allein um des Schülers willen, sondern auch um des Lehrers selbst willen, daß er guten Grund zur Hoffnung habe, von einer Klarheit zur andern, welche ihre Jahre bedarf, hinanzudringen. Wir können die Forderung: Sei gesund! aus diesen Gründen nicht für so thörlich halten, daß wir nicht verlangen sollten, es möge ein jeglicher, der sich dem Lehrerberuf unterziehen will, sich ernstlich darauf hin ansehen, ob sein Gesundheitszustand ihm so viel Kräfte in Aussicht gebe, als die gehörige Führung eines Lehramtes bedarf. Aber auch noch aus einer anderen Erwägung. Soll allein der Lehrer ausgeschlossen sein von dem Glücke, *Früchte* zu sehen von seinem Wirken und Streben? Wenn irgend eines Arbeiters Werk spät zur vollen Reife gelangt, so das seinige. Ein treuer Lehrer, der 25 Jahre hatte wirken können, wird wohl schon Gelegenheit gehabt haben, etwas von seiner Saat oder Pflanzung in Kraft und Leben zu sehen; wem es aber vergönnt war, 40—50 Jahre in Frische zu wirken, der wird wohl auf noch deutlicher hervortretende Erfolge hinzuweisen in der Lage sein. Wer nun in Schwachheit und Krankhaftigkeit an den Lehrberuf tritt, der soll nicht hoffen, ein Menschenalter in der Mühe und Arbeit des Lehrstandes wirksam zu sein. Er wird somit von vornherein auch auf die Aussicht verzichten müßen, welche nur dem gegönnt ist, der seine Treue bei Kraft und Gesundheit lange zu erweisen so glücklich ist. Darum werde, wer nicht gesund ist durch und durch am Leibe, vom Lehrfache abgelenkt. — Aber auch Gesundheit der *Seele* ist unumgänglich. Ist die Gesundheit des Leibes nicht bloß die Harmonie der im Leibe zur Einheit des Lebens verbundenen Kräfte, sondern auch eine Harmonie mit den äußerlichen Bedingungen, unter welchen das Leben geführt werden muß, so ist die Gesundheit der Seele gleichfalls nicht bloß ein harmonisches Verhältnis der in ihr wirkenden Kräfte und eintretenden Vorgänge, sondern auch zu allen den Bedingungen, unter denen sie ihre Lebensthätigkeit zu erweisen haben. Kein Lehrer ist als ein isolirter zu denken. Wer den Beruf hat, ein Lehrer in öffentlichen Verhältnissen zu sein, stehet eingeordnet in den Organismus einer Lehrerschaft und hineingehörig in ein mehr oder weniger bewegtes Volksleben. Es wird nun keiner ein Lehrer von gesunder Seele sein, der sich nicht im Einklange wüßte mit den edeln Bestrebungen seines Standes und seines Volkes. Ich muß daher von einem rechten Lehrer fordern, daß er ein Herz habe wie für die Genossen seines Standes, so für die Zustände seines Volks, um mit ihm zu leiden, mit ihm sich zu freuen und mit ihm zu genießen. Es mag Zeiten gegeben haben in der Geschichte des Lehrerthums, in welchen dasselbe seine eigenen Interessen einsichtsvoll warzunehmen vernachläßigte und von der Kenntnisnahme der Zustände des Volkes, unter welchen es unmittelbar zu wirken hatte, sich so fern hielt, als giengen es dieselben nichts an; Zeiten, in denen man sich über Hellas oder Roms Zustände in Entzücken oder Erbeben versetzen zu dürfen glaubte, aber die Augen und Herzen über das aufzuthun sich nicht verstattete, was vor Augen lag und ans Herz griff. Diese Zeiten mögen vorüber sein. Die Lehrer aller Stufen, selbst seit es einen Fichte und Schleiermacher gegeben, die Wissenschaftslehrer auf ihren Warten sublimer Speculation stehen den concreten Interessen des öffentlicher gewordenen Lebens im Vaterlande nicht mehr so fern wie früher, und wir müßen die Seele eines Lehrers in eben dem Grade für gesund halten, als sie nach allen berechtigten Seiten hin im Einklange ist mit dem Volke, vornehmlich nach denen hin, in welchen sich seine Bildung darstellt. Das ist die *religiöse*, *politische*, *nationale* und *naturfreundliche*. In Rücksicht der *ersten* fordern wir, der Lehrer soll sich in Harmonie befinden mit der in seinem Volke gepflegten und geübten Religion. Indifferent sein in diesem Puncte wäre eben ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele. Wer unter Christen ein Lehrer sein will, wird als ein Christ sich zu erweisen haben; kommt es ihm darauf an, für den Katholicismus förderlich zu sein, so wird ihm nicht erlassen werden können, ein rechtschaffener Katholik zu sein; wer Evangelische Evangelisches lehren will, darf sich weder indifferent noch feindlich zum Evangelium verhalten. Ein Lehrer muß glauben,

was er lehrt.*) So darf ferner der Lehrer nicht politisch indifferent sein, wenn er nicht den Geschöpfen beigezählt werden soll, von denen in der Fabel eines sagte: Quid refert mea, cui serviam, clitellas dum portem meas? Wenn ein Lehrer auch zu keiner Zeit die Aufgabe hat, den Agitator bei politischem Parteitreiben zu machen, weder in der Volksversammlung noch im Kreise älterer oder jüngerer Schüler, so wird man billig bei ihm ein Herz erwarten, welches an dem Geschick des größeren oder kleineren Gemeinwesens den lebhaftesten Antheil nimmt. Wie er berufen ist, seine Freude zu haben an allem, das bei gutem Rechte zum Vortheil des Ganzen besteht, und seine Mitwirkung zu beweisen, solches zu erhalten: so wird er, der allezeit im Kreise seiner Schüler den Fortschritt anzuregen hat, sich auch für den wirklichen, von der Zeit geforderten Fortschritt in der Entwicklung des Gemeinwesens unverschlossen zu halten wissen, wenn er auch weit entfernt ist, sich zum Vortänzer bei irgend welcher Fortschrittsparteiung aufzuwerfen. Jeder Lehrer, der an der Bildung von Geist und Herz mit Energie arbeitet, ist an und für sich ein Fortschrittsmann; jeder Geist, der von ihm Bildung erlangt hat, ist eine zum Weiterstreben befähigte Kraft. Er müßte daher wider sich selbst sein, wenn er das Fortschreiten in den Bahnen des Rechts und der allgemeinen Wohlfahrt nicht unterstützen oder fördern wollte. Die gesunde Natur einer redlichen Seele erweiset sich aber darin, daß ihr alles Schein- und alles Namenwesen zuwider ist und daß sie nur auf Reelles sieht, nur solches anerkennt, unterstützt und erstrebt. Es ist, wenn in einem Staate in Absicht politischer Fragen jede männliche Kraft in Spannung und Aufregung ist, viel von einem Lehrer verlangt, der mit tausend zarten Fäden mit dem öffentlichen Leben zusammenhängt, daß er, gleich Trägen und Selbstsüchtigen, in Theilnahmlosigkeit verharre. Wenn immerhin derselbe, wie wir bereits 1849 in einem Schriftchen „Pädagogischer Sinn und politisches Treiben" gezeigt, sich um seines Berufes willen nicht wird zum Agitator hergeben dürfen, so haben wir ihm die Freiheit nicht verschränken wollen, nach seinem besten Wissen und Gewissen in politischen Dingen frei zu urtheilen und zu handeln.**)

Der Einklang des Lehrerherzens mit der Eigenthümlichkeit und Art seines Stammes und mit seines gesammten Volkes Nationalität ist eine bei gesunden Naturen fast bewußtlos und ohne Zuthun sich ergebende Erscheinung. Es hat noch niemand sein eigen Fleisch gehaßt, und nur ein Narr hat andere Blätter und Weisen begehrt als der Lebensbaum trägt, von dem er erwachsen. Selbst unter den kosmopolitisch werdenden Wissenschaftslehrern bleibt der nationale Zug oft noch an ihrer Seele bemerkbar, und mancher Süddeutsche unter ihnen fühlte sich im Norden nicht behaglich, und mancher Norddeutsche, wenn er etwa seinen Platz unter den Südländern findet, sieht sich in fremdartigen Beziehungen, die ihn anfangs mehr befremden als befriedigen. Aber für ungeeignet erachten wir den zum Lehrer, welcher sich unter den Leuten seines

*) Doch möchten wir ein schonendes Urtheil in Anspruch nehmen für solche Lehrer, welche in ihrer wichtigsten Bildungsperiode in die Strömung einer vom Glauben der Kirche weit abweichenden Theologie hineingerissen mit nicht unwichtigen Puncten der kirchlichen Lehre zerfallen sind, sofern es sich nämlich nicht von Religionslehrern handelt. Es kann solche geben, in welchen trotzdem das christliche Ethos in Wahrheit lebendig ist, so daß sie durchdrungen von dem, was schön und edel ist am Menschen, und von warmer Liebe zur Jugend erfüllt die Jugend in hohem Maße anziehen und segensreich auf sie einwirken. Es kann solche geben und es giebt solche. Männer von dieser Art werden sich aber wohl hüten, die Schüler ihr Verhältnis zum Lehrbegriff der Kirche merken zu lassen, geschweige denn die Unbefangenheit derselben direct zu stören. Ueberhaupt ist es zwar ganz in der Ordnung, wenn wir dem Lehrer ein ideales Ziel vorhalten, nach dem er sich strecken soll; aber in der Beurtheilung des einzelnen, der uns im wirklichen Leben begegnet, ist es billig, der allgemeinen menschlichen Unvollkommenheit nicht zu vergessen (vgl. gegen überschwengliche Forderungen an die Lehrer, Rümelin: Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen. 1845. S. 138 f.). D. Red.

**) Wir erinnern an den großen Rector von Rugby, Th. Arnold. D. Red.

Stammes und Volkes nicht wohl fühlte. Gewiß kann ein Lehrer echtdeutscher Art unter Deutschen, die vom Bildungstriebe geleitet sind, einer gedeihlichen Aufnahme sicher sein; zweifelhaft ist es, ob ein noch so geschickter Lehrer, der ein wirklicher Franzose ist oder Engländer oder Holländer, unter der deutschen Jugend zum Lehrer berufen und befähigt wäre, es sei denn, wenn es darauf ankäme, Sprache und Sitte seines Volkes zu lehren; noch zweifelhafter muß es deshalb sein, ob ein Jude innerhalb einer bestimmten Lerngemeinschaft, die weder von seiner Religion noch Nationalität ist, um dieser Mängel in der Harmonie mit den Lernenden willen Lehrer sein könne, wo es wesentlich auf das Vorhandensein einer vollen Harmonie ankommt. Ich kann es mir vorstellen, daß auf der Stufe des Wissenschaftsunterrichts bei gewissen Seiten der Erkenntnis so sehr von der Nationalität abzusehen möglich ist, daß keine Gefahr entsteht, den Juden an der Arbeit des Lehrens theilnehmen zu lassen. Es ist mir aber nicht gewiß, daß auf solchen Stufen des Lebens und der Lerngemeinschaft, wo erfahrungsmäßig der Puls der Religiosität und Nationalität sich mehr in seiner Unmittelbarkeit zeigt als in gewissen Schichten des Wissenschaftsstudiums, der Jude als Lehrer mit Aussicht auf Erfolg im Lehren würde auftreten können. Seine Lehrkunst soll nicht bezweifelt werden, aber der Erfolg derselben, weil zu fürchten ist, daß er von den Lernenden in keiner vollen und wahren nationalen Gemeinschaft wird erkannt werden können. Wie es dem Christen als Lehrer unter Juden ergehen müßte, so zweifle ich nicht, daß es auch dem Juden unter Christen ergehen müßte. Barbarus hic ego sum. — Warum also Divergirendes in einer Angelegenheit zusammen leiten wollen, welche die wahrste und vielseitigste Zusammenstimmung der Theilnehmenden zur Voraussetzung hat. Mögen die Juden sich den Christen zu Lehrern nicht aufdrängen, sondern abwarten, bis sie von ihnen dazu werden aufgefordert werden! — Die edelste Erweisung des Nationalsinns am Lehrer zeigt sich aber in seiner Liebe zur Muttersprache, in der Treue gegen heimische Sitte, in der Wahrung vaterländischer Ehre und in der Freude an allem, was Großes und Schönes entstanden und erwachsen ist auf den verschiedenen Gebieten unseres geschichtlichen Lebens. Ein Lehrer, der seines Volkes Sprache in ihrer Reinheit nicht pflegt und liebt, seiner Heimat Brauch und Sitte nicht werth hält, seines Landes Geschichte und Denkmale nicht hochschätzt, ist nicht würdig, eine Stellung als Lehrer in seinem Lande einzunehmen. — Und die Natur? Der Lehrer hat sie nicht bloß zum Gegenstande seines Unterrichts zu machen, er soll als ein mit ihr Befreundeter sich beweisen. Er selbst soll ein Mann von Naturwahrheit sein, ein Freund ihrer Einfalt in Wesen, Wort und Gehaben. Die feinste Umständlichkeit in den Formen der sogenannten vornehmen oder gebildeten Welt mag diesem und jenem wohl anstehen, der sich in Salons und Parkets sein Brod ertanzen muß; aber an einem Lehrer in der Nation ist es ein Fehler, wenn seine Art zu sein ihn nicht als einen Mann von solcher Einfachheit, Offenheit, Lauterkeit, ja Kindlichkeit erkennen läßt, wie wir sie an dem suchen, welchem wir das Ehrenprädicat der Natürlichkeit beilegen. Der Lehrer soll ein Freund der Natur sein, wie sie ihm im Leben seines Volkes, in den Formen der Pflanzen-, Thier- und Bodengestalt seiner Umgebungen entgegentritt. Wir wissen wohl von manchen Stubenhockern, welche noch leidliche Lehrer sind, aber diejenige Stufe der Lehrerkraft, Lehrerreife und des Lehrerreizes haben sie nicht, auf welcher sich die befinden, die zu andern Vorzügen auch dieses Zeichen tiefer Befreundung mit der Natur an sich tragen. Wir haben auch leider von manchem ganz entnaturten Manne vernommen, der sich zum Lehrerstande zählte, aber wer der Natur entfremdet ist oder wer gar in Naturwidrigkeit verfällt, verliert auch die Fähigkeit ein Lehrer zu sein. Ich habe daher einen ehelos verbliebenen Lehrer, dem es die Jahre und die Lage gestattet hätten, sich zu verheirathen, im Lehramte immer ungern gesehen und ein klericaler Cölibatär der kathol. Kirche schien mir niemals berufen zu sein für den Lehrstand. Wer Vater zu sein nicht in der Lage ist, kann ein Kind nicht verstehen, nicht gehörig anfassen und behandeln. Mögen Cölibatäre gute Priester sein, für den

Lehrstand ist ihre Stellung eine zu naturwidrige, als daß sie durch sie sich empfehlen könnten. Jesuiten mögen gute Instructoren und Aufpasser sein, aber als Männer von gesunder Lehrkunst können wir sie uns nicht vorstellen. Wir halten sie hiezu für verschnitten. Der eheliche Stand schützt den Lehrer nicht bloß vor Verirrungen, sondern giebt ihm in den meisten Fällen auch das bessere Verständnis der Natur derer, auf welche er zu wirken hat. Der Lehrer ist eine Lebensgestalt, welche in ihrem rechten Lichte ist, wenn sie mit den natürlichen Verhältnissen, mit denen sie in nothwendiger Berührung steht, in angemessener Harmonie ist. Ein Herabsinken in Bauermäßigkeit würde an einem Lehrer z. B. auf dem Lande nicht eine Assimilirung mit der Natur sein, sondern ein Herausfallen aus seinem Stande, ein Herabsinken von der Höhe, auf welche ihn sein Beruf stellt. Wir können uns einen einfachen Landlehrer in der ihm gemäßen Bildung dagegen sehr wohl in Harmonie mit der ihm von der Natur gewordenen Umgebung vorstellen, ohne daß er die Spuren der Verkommenheit, Roheit und Verwilderung an sich zu tragen braucht. Der gebildetste unter den Landleuten ist darum noch lange nicht der erste Bauer. — Diesterweg hat einmal vom Volks- oder Elementarschullehrer, namentlich von dem auf dem Lande, gefordert, er möge der Naturforscher seines Ortes und seiner Umgegend sein und der verst. Staatsmann Stahl hat im preußischen Herrenhause sich darin gefallen, ihn dadurch zu verhöhnen, daß er den Herren vorstellte, D. habe aus jedem Dorfschulmeister einen Humboldt machen wollen. Aber was Diesterweg wirklich wollte, ist etwas ganz wichtiges und ein Mittel, jeden Lehrer in Kenntnis und in Conformität mit den Umgebungen zu erhalten, in welche er sich gestellt sieht. Ob man nöthig habe, unseren gelehrten und akademischen Lehrern gleichfalls dies Erfordernis bei ihren Arbeiten vorzuhalten, welche sie so viel an die Stube, an Correcturen, an Katheder und Auditorien bannen, wollen wir hier nicht ausmachen, wünschen aber, daß, wenn der Elementarlehrer sich schon daran wird können genügen lassen, daß er mit seiner heimatlichen Natur bekannt ist, dem Lehrer der humaniora und der Facultätswissenschaften gegönnt sein möge, die Natur auch in denjenigen Plätzen und Strichen genau kennen und verstehen zu lernen, auf welcher sich das begeben hat, was den Gegenstand seines Unterrichts bildet. Dem Gymnasiallehrer möge es gegönnt sein, Italien, ja Griechenland zu sehen, dem Reallehrer aber Frankreich und England. Es ist der Beweis von einem sicheren Instincte bei einzelnen akademischen Lehrern, sonderlich der theologischen Facultäten, daß sie Rom, ja Jerusalem wollen gesehen haben. Andere Facultäten werden anderswohin weisen. Es geht dies alles aus dem Verständnis des Gedankens hervor, man sei erst im Stande von der Wahrheit einer Sache lehrmäßig zu zeugen, wenn man mit den besten Wurzeln seiner Kraft sich in die Bedingungen vertieft, die einem Lehrgegenstande von Seiten der Natur her geworden sind.

So gestaltet sich Stufe für Stufe, Zug um Zug das Bild von einem Lehrer. Lassen wir ihn in Action treten! Den Elementarlehrer erwartet die Lieblichkeit der gesammten Kinderwelt entweder aus der Stadt oder vom Land, den Lehrer der gelehrten Mittelschule die edelste Kraft aus den regsamen Knabenschaaren, den Wissenschaftslehrer die Jugend in der schönsten Blüte des Geistes und in Frische der Gesundheit; den Seminarlehrer alle Stufen, vom Kinde bis zum Jüngling, auf einmal. Jede dieser Lebensstufen erwartet vom Lehrer die Befriedigung eines ihm entgegengebrachten Verlangens durch die Zuleitung bestimmter Kenntnisse und Aneignung bestimmter Fertigkeiten. Wo giebt es ein Wirken, das schönere Aufgaben stellte und edlere Erfahrungen machen ließe? Wie viel wir unseres Theiles uns zu eigen zu machen gesucht haben von dem, welchen wir als den Praeceptor Germaniae seit länger als 300 Jahren feiern, seinem Vortrage de miseriis paedagogorum, wenn er ja ernstlich gemeint sein sollte, haben wir niemals zustimmen können. Ein Schulmann aus anderer Zeit, Gedike, hat uns in seinem Vortrage, in welchem er die Freuden des Lehrerstandes schildert,

(Kl. Schriften 1789) mehr zugesagt. Solch Bild wird Lehrern wohl gemalt von andern; die Wirklichkeit aber sollen sie sich selbst bereiten.

Das leitet auf die Mittel und Formen, welche dem Lehrer, der in seinem Berufe ein Künstler sein soll an einem Stoffe, der Leben ist, in Bereitschaft sein müßen. Zuvörderst von den Mitteln. Wer Lehrer sein will, muß haben irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst, deren Kenntnis er andern anzubieten ein Recht hat. Scientis est posse docere. Wer nichts weiß, kann nichts lehren. Wie ein jedes Handwerk den Besitz gewisser Stoffe voraussetzt, an welchen es getrieben wird, so kann auch Lehren nicht ausgeübt werden bei Unwissenheit. Aus nichts wird auch beim Lehren nichts. Was Palmer (Evang. Pädagogik, 3. Aufl. S. 329) vom Besitz der Wahrheit sagt, gehört hieher. Der Lehrer muß ein Grundcapital von Einsicht und Kunst haben, mit dem er operirt. Der Großhändler bedarf eines größeren als der Kaufmann des Mittelstandes, dieser mehr als der Krämer für das Kleinleben der niederen Schichten. Aber in Bereitschaft muß jeder das haben, was er anbietet und worauf das Verlangen der Lernenden sich richtet*).

Hiezu kommt als ein weiteres das Wort; ich meine den Besitz der Sprache, die Gabe der Rede. Mag immerhin der wissenschaftlich gebundene und geordnete Vortrag des Akademikers lesen heißen und aus dem Hefte genommen werden dürfen, an Vollendung fehlt es ihm, wenn dem wissenschaftlichen Unterricht der Reiz und die Kraft des freien Vortrages gebricht. Mag auch der gelehrte Lehrer der Mittelschule durch seine Berufsaufgabe vielfach ans Buch gewiesen sein, wir meinen hiemit weniger Leitfäden oder Grammatiken als die Classiker des Alterthums und der Neuzeit — wir können ihn nur dann für einen Lehrer von richtiger Ausrüstung halten, wenn er die Gabe der Rede in aller Freiheit und Freudigkeit für die Behandlung der Bücher zu üben vermag. Wir fordern hier nur die Gabe der freien Rede in der Muttersprache mit schrift- und buchmäßiger Richtigkeit, wenn immerhin mit der Beithat des Stammesdialekts insoweit er der Correctheit keinen Eintrag thut, est enim in dicendo quidam cantus obscurior — müßen aber auch wünschen, daß er die fremde Sprache, in welcher er Professor ist, zu freiem Vortrage in Bereitschaft habe, um dieselbe seinen Schülern in voller Lebenskraft zu Ohr und Herz führen zu können. Wie will er seine Persönlichkeit, die immer im Wort culminirt, an seinen für alles edle offenen Knaben und Jünglingen zur Erscheinung und Geltung bringen, wenn nicht in dem sicher und mannhaft geführten Wort? Der Elementarlehrer, von dessen Berufe die Unterweisung in schriftmäßigem Sprechen ein Hauptbestandtheil ist, muß gleichfalls die Gabe der freien Rede in schriftmäßiger Richtigkeit haben und sie auch in solchen Umgebungen zu behaupten beflissen sein, welche ihn mit oder ohne Absicht davon abbringen wollen. So weit er solche Rede bewahrt, wird man ihn für gebildet erachten können. „Hast du doch nichts, womit du schöpfest!" müßen wir jedem Elementarlehrer vorhalten, der Unterricht ertheilen wollte, ohne im erforderlichen Besitze deutscher Sprache zu sein. In der Sprache vollzieht sich der Act des Lehrens. Im Worte geht der Gedanke des Lehrenden in den Lernenden ein; im Worte nimmt der Lernende den Lehrenden auf. In dem Austausch der Rede geht der Proceß geistigen Gebens und Nehmens vor sich. Und man könnte glauben, der Herr habe bei Matth. 25, 27, wo er von Wechslern

*) Das ist gewiß wohlvereinbar mit jener Bescheidenheit, die sich nicht vermißt, alles zu wissen; vielmehr kann es zuweilen gar wohl am Platze sein, daß der Lehrer auch sein Nichtwissen anerkennt. „Der Lehrer muß sich überall sehr in Acht nehmen, daß die Jugend sich nicht einbilde, sie wisse mehr, als sie wirklich weiß; dadurch würden statt solider Männer nur leichtsinnige Plauderer und eingebildete Witzlinge gezogen werden, ein Uebel, vor dem man sich bei jedem Unterricht wie vor einer Pest in Acht nehmen muß, darum thut der Lehrer wohl, wenn er über viele Dinge seine und der größten Meister Unwissenheit gesteht, ebenso die Mängel und Unvollkommenheiten seiner Wissenschaft" (Minister Zedlitz nach dem Programm der K. Ritteracademie zu Liegnitz von 1840).

redet, an Lehrer gedacht. Ein Lehrer ohne die Gabe des Wortes in seinem Beruf ist eine unberechtigte Vorstellung, nämlich ein Messer, das nicht schneidet, ein Degen, welcher nicht sticht, eine Büchse, welche nicht knallt. In der Richtigkeit, Klarheit, Frische, Wahrheit und Bemessenheit liegt alles, liegt die Gewalt, der Reiz, die ganze Seele und Persönlichkeit des Lehrers. Mit dem Worte ist er alles, so daß er den Mangel von Kenntnissen oft schon durch das Wort zu decken vermocht hat; ohne das Wort ist er nichts. Was kann alle Weisheit von Aegypten und über Hellas helfen, wenn sie nicht in angemessener Weise auf den Markt vor die Käufer gebracht wird; was kann selbst ein noch so wohlgewählter Lehrapparat schaffen, wenn er nicht durch das lebendige Wort seine Erklärung und Anwendung findet? Den Apparat wird in Ausübung seiner Thätigkeit der Lehrer allerdings nöthig haben. Der Elementarlehrer in der ärmsten Volksschule kann gewisse Sachen zur Ausübung seines Geschäftes nicht entbehren; noch weniger der Mittelschullehrer, am allerwenigsten der Wissenschaftslehrer, dem wir auf Universitäten die ausgesuchtesten Bibliotheken und Museen aller Art zur Verfügung gestellt sehen. Solches alles ist nütze, ja nöthig zum Lehren. Indes ist hier ein Unterschied unter den Lehrenden warzunehmen. Mancher Lehrer meint des äußeren Heergeräthes viel zum Lehren nöthig zu haben; mancher dagegen läßt sich an wenigem genügen, selbst wenn vieles zur Verfügung steht. Wir halten dafür, daß auf allen Stufen der Lehrerthätigkeit derjenige der größere Künstler ist, der von äußerlicher Zuthat so wenig als möglich für die Wirkung seines Lehrens erforderlich erachtet. Es hat alles sein Maß. Was darüber hinaus ist, ist vom Uebel. Es sind uns im Leben oftmals welche vorgekommen, die immer andern und neuern Apparat für ihren Unterricht nöthig zu haben wähnten, unter dem Vorgeben, denselben wirksamer zu machen, und die, wenn ihnen das neue Stück beschafft war, es nicht gebrauchten. Das ist auch nicht das Rechte. Ein Apparat von gehöriger Einrichtung ist für den Lehrer immerhin ein wichtiges Mittel, das Lehren zu erleichtern, abzukürzen und in seiner Wirksamkeit zu unterstützen.

Und nun von den Formen, in welche er diese Mittel in lehrhafte Anwendung versetzt. Gilt es Erkenntnisse in andern zu vermitteln, so nimmt die Thätigkeit des Lehrens die Form des Unterrichts im eigentlichsten Sinne an. Solches wird auf den bekannten Wegen des zusammenhängenden Vortrages oder im unterredungsmäßigen Gange stattfinden können. Wenn schon hauptsächlich auf den Stufen des höheren Unterrichts der akroamatische Vortrag in Anwendung gebracht wird, so können doch auch die unteren Lehrstufen dieser Form nicht ganz entrathen. Auch ein Elementarlehrer muß in Gestalt von Erzählung oder Beschreibung durch zusammenhängenden Vortrag unterrichten. Gilt es ein erlangtes Wissen ins Können erheben zu lassen, so wird seitens des Lehrers ein Vorbilden, seitens des Schülers ein Nachbilden und Ueben nöthig, das vom Lehrer angeregt, geleitet und überwacht werden muß. Erscheint in der unterrichtenden Thätigkeit der Lehrer vorwiegend in Action, so tritt er beim Ueben zur Seite, um dem Schüler Raum zu lassen für die Erweisung der erlangten Erkenntnis oder Geschicklichkeit. Aus diesem Grunde mag es sich erklären daß belebte Lehrer oft wenig an Ueben denken, dagegen unproduktive vom Ueben nicht abkommen. Aber es ist auch für dies beides ein Maß, wie für beides eine Fülle mannigfaltiger Formen vorhanden, welche Kunst und Ueberlegung erdacht haben und unter denen einem bestimmten Zwecke gemäß gewählt werden muß. Die Formen des Unterrichts sind vielleicht zu erschöpfender Ausbildung auf allen Lehrstufen gelangt; es fehlt aber noch viel, daß das reiche Feld des Uebens zu einer so sichern Erkenntnis und Anwendung gediehen wäre wie das Unterrichten. Aufgeben und Wiederholen, vielleicht auch manche Art des Prüfens, sind einzelne Arten des Uebens, bei weitem nicht alle. Es verdient diese Seite künstlerischer Lehrerthätigkeit in mehr Ueberlegung und Erforschung genommen zu werden, als die andere Seite, auf deren Verständnis die Lehrer unverhältnismäßig mehr Fleiß gerichtet haben.

Könnte es nach dieser Betrachtung des Lehrers in seiner Action erscheinen, als wollten wir diese lediglich auf die Kunst, Kenntnisse und Fertigkeiten an andere zu übermitteln, beschränken, so müßen wir bemerken, wie wir allerdings auf gewissen Stellen des Lebens das Lehren darauf werden zu begrenzen haben, wie dagegen auf anderen der Lehrer sich in eine allgemeinere und höhere Thätigkeit wird aufgenommen betrachten müßen, als welche in jener ersten von uns besprochenen Aufgabe enthalten ist. Den Lehrer von Beruf im öffentlichen Dienste erachten wir mit aufgenommen unter die ausdrücklichen Factoren, denen das Werk der Erziehung an dem nachwachsenden, noch unmündigen Theile einer Volksgemeinschaft obliegt. Es ist müßig, zu fragen, ob der Unterricht erziehlich zu sein habe: Unterricht, diese absichtliche, ernste Einwirkung auf die Erkenntniskräfte der anderen, müßte darauf verzichten, ein Handeln von sittlicher Bedeutung zu sein, d. h. sich selbst aufheben wollen, wenn er nicht erziehlich zu werden beabsichtigte; denn jedes auf den andern gerichtete sittliche Handeln, welches die Absicht hat, ihn an irgend einer Seite des geistigen Lebens durch ernste Bethätigung zu fördern, ist ohne weiteres erziehend. Wer nun in so ernstem Absehen auf Mindergeförderte wirkt, wie ein Lehrer, ist durch die Kräfte seines Geistes, welche er auf sie in Anwendung bringt, wie durch den Gedankeninhalt, den er anbietet, und durch die Formen, innerhalb deren er alles Handeln der Schüler veranlaßt und erhält, in unmittelbarster Weise Erzieher. Ist der gelegentliche Umgang jedes Menschen von überlegener Bildung von solcher Wirksamkeit, wie sollte der geflissentlich unterhaltene Geistes- und Seelenverkehr des Lehrers von wahrem Beruf mit Lernenden, die ihm nicht bloß äußerlich überwiesen sind, sondern die ihm mit allen Fasern aufrichtigen Interesses angehören, ohne die Hervorbringung solcher Wirkungen verbleiben, welche wir erzieherische nennen müßen. Es ist wahr, das Erziehen muß eine Thätigkeit sein, welche in einer gewissen Dauer und Ununterbrochenheit statt hat; das Lehren aber erscheint als eine solche, die sich nur auf bestimmte Zeiten beschränken zu müßen scheint. Der Wirkung des Erziehers, der Zucht, wird sich der Zögling zu keiner Zeit zu entziehen oder zu weigern haben; dürfen wir uns aber einen Lehrer in steter Action auf den Schüler denken, sei es in directer, sei es in indirecter Weise, d. h. etwa infolge von Aufgaben, welche ihn nöthigen auch über die Lehrstunden hinaus eingedenk zu sein des Lehrers? — Und doch besteht echter Lehrkunst schönstes Kennzeichen darin, daß sie sich mit ihrem Einfluß nicht bloß auf die Stunden, Semester oder Triennien beschränkt, in welchen der Unterricht statt hat. Wie die befreiende und erhebende Wahrheit, welche der Unterricht gepflanzt und gepflegt hat, zu einer bleibenden Steigerung der sittlichen Kraft auf jeder Lernstufe und in jedem Lehrgebiete werden soll, die uns dauernd begleitet, so kann des Lehrers persönliches Wirken uns begleiten nicht wie ein Schatten, welcher schreckt, sondern wie ein Stern, der uns voraufgeht, emporleitet und ebendadurch in Wahrheit erzieht. Manche Lehrer, die auf uns gewirkt haben, mögen als Schatten ohne Wirkung in das Nichts der Vergessenheit verblichen sein, und dort ihre angemessene Stelle behalten; wer aber in den einzelnen Stadien des Lebens, welche dem Lernen im Verkehr mit Lehrern gewidmet waren, auch nur Einen gehabt hat, der in Wahrheit ein Lehrer war, der hat an diesem nicht bloß einen Gegenstand unaustilgbarer Erinnerung, sondern auch von unerschöpflicher Nachwirkung. Des vollendeten Sprechers correcte oder trefflichlautende Rede, irgend eines Schreibenden saubere, allgemein gefallende Handschrift, eine in die Augen tretende Pünctlichkeit und Ordnungsliebe u. dgl., wie sie weiset auf irgend einen Elementarlehrer, dessen sich der Besitzer eines solchen Vorzuges erfreut, sie wird von erkenntlichen Männern dankbar oft auf denselben zurückgeführt; eines andern Geradheit unter allen Umständen oder seine Schärfe und Unerschrockenheit im Urtheil oder seine Güte und Menschenfreundlichkeit oder seine Freude, sich nur zu messen und zu bilden nach den höchsten Mustern des Alterthums — wo sie ist, wird sie nicht gern und oft zurückgeführt auf die Beziehungen, die der Träger solcher Seelenvorzüge zu irgend einem seiner würdigen Gymnasiallehrer

gehabt hat? Und die reinigenden und klärenden Einflüsse, welche andere in ihren ganzen Sinn und in ihr Streben so gern und fast unbewußt einlassen, sie sind erziehende Kräfte, durch welche irgend ein Lehrer der Wissenschaft still nachwirkt, auch nachdem bereits für diese Zeitlichkeit seine leitenden Blicke erloschen sind. Wie oft habe ich selbst in alten Tagen mir bei manchem Worte, Schritte oder Satze gesagt, was würde Gaß oder David Schulz dazu sagen — und habe mein Thun und Lassen nach diesen längst heimgegangenen Lehrern bemessen. Das ist erzieherischer Einfluß des Lehrers. Er ist nicht ein solch naher, wie der von Vater oder Mutter, nicht ein solch peinlicher oder kleinlicher, wie der eines ausdrücklich bestellten Hofmeisters: aber wer kann sich ihm ganz entziehen? Welcher Redliche will sich ihm je entziehen? Und welcher gewissenhafte Lehrer will an seinem Theile sich seinen Schülern entziehen oder versagen? Das ist gewiß unter den Lehrern ein Schalk und fauler Knecht, welcher den Centner, der ihm anvertraut gewesen war mit seinem Beruf für die Erziehung der ihm übergebenen Jugend, in die Erde vergräbt und wähnt, sich genügen lassen zu können am Stundengeben oder Collegienlesen. Wer aber in wahrer Liebe, Treue und Weisheit als Lehrer wirkt, der darf auch überzeugt sein, daß er in eben dem Grade erzieherisch wirke und daß seine Arbeit auch in diesem Sinne nicht vergeblich sein werde, wenn sie im Herrn geschieht d. i. in den Intentionen, welche seines göttlichen Geistes sind.

Wer könnte nach allen diesen Erwägungen nun wohl noch einen Zweifel an der Bedeutung haben, welche die Lehrer in einer staatlichen oder kirchlichen Gemeinschaft haben? Der Staatsmann wird Grund und Anfang für das Leben, welches das Ganze kräftig bewegt, nicht in den Formalitäten, die der Bureaukratismus mit sich bringt, noch in der Disciplinirung, die der Militarismus erfordert, sehen wollen; der Mann der Kirche wird das Leben des Geistes, welches das kirchliche sein soll, nicht in leeren Gewöhnungen und Uebungen sehen dürfen; beide müßen die bessern Grundlagen für bürgerliches und kirchliches Leben in dem Schulwesen ihres Landes suchen. Das Schulwesen aber bedingt der Lehrer. Beste Einrichtungen und mittelmäßige Lehrer bleiben ohne Bedeutung. Treffliche Lehrer und wie fast überall noch äußerst mangelhaft eingerichtetes öffentliches Schulwesen bleiben nicht ohne wohlerkennbare gute Folgen. Wie viel werden diese Persönlichkeiten durch ihren Beruf zu bedeuten haben in der Entwicklung und Sicherstellung der Bildung, wenn das öffentliche Leben, dem sie angehören und für das sie wirken, ihnen mit gemäßem Ernste, Vertrauen, Verständnis, Aushülfe und Anerkennung entgegenkommen wird! Die Lehrer sind die Träger und Wardeine der Geistesschätze, welche ein Volk besitzt, die Bürgen für die Fortdauer der Bildung, welcher es sich erfreut, die entschiedensten Gegenmittel der Umkehr. Ohne Lehrer — Barbarei, Verwilderung, Entsittlichung. Das Christenthum hat das Lehrerthum in der Absicht aus dem Schoße seiner Völker hervorgebildet, um seine Segnungen auf diese sicherste aller Weisen an die Geschlechter zu bringen. Nach der Schätzung, welche die Lehrer in einem Staate erfahren, kann auch der Bildungsgrad eines Staates im allgemeinen ermessen werden. Wo Cultur gering geschätzt wird, kann auch der nicht geschätzt werden, der sie zu bringen berufen ist.*) Wo Lehrer mit Misachtung angesehen oder in ihren Bemühungen deprimirt werden, kann es weder mit der Bildung selbst weit her sein, noch rechter Ernst um sie, sondern, was sich als Eifer um dieselbe bemerklich machen möchte, ist eitel Schein, Dunst und Heuchelei. Wo die Lehrer beargwöhnt

*) Die alten Staaten Asiens zeigen hier mehr Consequenz als die modernen, welche das Ansehen eines der einflußreichsten Aemter tief herabgedrückt haben. Wie in China in dem Vater der Kaiser geehrt wird, so der Vater in dem Lehrer. Die Forderung, man müße den, welchen man einmal für seinen Lehrer erkannt habe, sein ganzes Leben wie seinen Vater ehren (Journal asiat. tom. II. p. 259. Cramer Geschichte, S. 28), ist geradezu sprichwörtlich. Ja in Indien tritt der Lehrer in die unmittelbarste Nähe der Familie und als eine Hauptpflicht wird in Nonu's Verordnungen eingeschärft, seinen natürlichen und geistlichen Vater hochachtungsvoll zu behandeln." (Stoy, Enc. der Pädagogik S. 181.) D. Red.

werden in politischer Hinsicht, wird anderntheils unwillkürlich ihnen eine Bedeutung beigemessen, und bleibt man doch dabei ungeschickt, sich ihrer Dienste in redlicher Offenheit zu versichern.

Die Anerkennung der Lehrer in ihrer Bedeutung ist aber nicht deshalb von Belang, daß den Ansprüchen dieser oder jener eiteln Persönlichkeit Genüge geschehe, sondern deshalb, weil eine Gewähr für ein sicheres Wirken in ihr liegt. Mag mancher Staat sich in Sicherheit wiegen, weil er auf scharfen Bajonnetspitzen ruht: wenn die Träger dieser Bajonnete nicht von Muth, Geist und Treue erfüllt sind, so sind alle Spitzen der Bajonnete nicht mehr werth als faul Holz; Muth, Geist und Treue sind aber nur Früchte einer sittlichen Cultur und die Lehrer im Lebensapparate eines modernen Staates unverachtbare Erwecker und Pfleger solcher Cultur. Ein Peter von Amiens mit seinen Helfershelfern konnte vielleicht in andern Zeiten zu tollen Unternehmungen seine Zeitgenossen aufstacheln — ein Staatsmann von gesunden Grundsätzen kann Leute solcher Art heut zu Tage nicht mehr brauchen. Für ihn ist ein Lehrer, welcher Stufe er auch angehöre, das Organ, das er benutzen zu müßen überzeugt ist. Sah Rochow im unscheinbaren Volksschullehrer seiner Zeit das Mäuschen, welches die Löwen-Volkskraft aus ihren Stricken zu nagen im Stande sei, so haben wir schon in unserer Zeit triumphirend sagen hören: Wer die Schule habe, d. h. die Lehrer, der habe die Zukunft. Edleres Vertrauen ist kaum je in Worten über die Schule kundgethan worden. Man möge in Werken nun nur auch dazuthun, daß man die Schule, d. i. die Lehrer habe.*) Der Staat aber kann sein anerkennendes Vertrauen durch die Stellung, Besoldung und Belohnung, welche er für seine Lehrer hat, durch die Aufgaben, welche er ihnen stellt, beweisen; die Gesellschaft durch die Achtung und Dankbarkeit, mit welcher sie den Lehrern begegnet. Nun läßt sich nicht leugnen, sowohl der Stand der wissenschaftlichen, als der der andern gelehrten Lehrer an den höheren Schulen und Anstalten, sie sind bei den öffentlichen Gemeinschaften in Staat und Kirche in dem ihnen gebührenden Ansehen und im allgemeinen in befriedigender Ausstattung für das Leben. Kümmerlich aber ist es überall noch im ganzen und allgemeinen in diesen Hinsichten mit der Elementarlehrerwelt. Sie erfährt weder durch entsprechende Stellung im öffentlichen Leben, noch durch verhältnismäßige Besoldung ein Zeichen davon, daß man die Bedeutung ihrer Arbeit in der Nation nach Gebühr würdige. Der Elementarlehrer, wie trefflich er sich auch im Leben fortgebildet haben mag, wie verdienstlich im allgemeinen, wie unübertrefflich er sich in seines Berufes Handhabung erwiesen haben mag, bleibt der Paria unter den Lehrern. Der wohlhabende Bauer verachtet in ihm den armen Mann, der behäbige und anspruchsreiche Städter den Mann der kleinen und gedrückten Lage, der gelehrte Lehrer den Illiteraten. So ist ein Theil der Lehrer, der ein großes Verdienst hat um das Wohlergehen des Ganzen, nach seiner Bedeutung unter uns noch nicht gewürdigt. Es gilt nicht bloß noch eine Ungerechtigkeit zu sühnen und auszujäten, welche die Gesellschaft verschuldet, es gilt eben dadurch noch tausend Kräfte in Fluß und Gang zu bringen, welche gegenwärtig verkommen, verderben oder verstocken. Ein Volk, das seinen Lehrstand nicht in allen Stufen hoch und werth hält, beweist es, daß es ihm noch nicht Ernst ist mit seiner Zukunft und daß es davon noch kein Verständnis hat, daß es die Nachkommen in dem Grade wohl oder übel haben werden, als für deren beste Erziehung und Unterweisung recht gesorgt wird.**)

*) Es ist recht schön, wenn die Lehrer sich unter einander Genügsamkeit, Resignation predigen, wie z. B. Held in seinen Schulreden (S. 155—175); sie brauchen jedenfalls in mancher Beziehung diese Tugenden, welche ihnen wohl anstehen; aber darauf im allgemeinen zu rechnen und auf solche Voraussetzungen die ganze Rechnung zu stellen, ist eine Staatsweisheit von zweifelhaftem Werthe. Die Red.

*) Was die Stellung des Lehrers betrifft, so möchten wir noch weniges hervorheben. Die Schulverwaltungen sind schon hin und wieder geneigt gewesen, in die Rechte einzugreifen, welche

Wie dem nun auch sei, ob die Anerkennung dem Lehrer von außen her komme oder nicht, er selber arbeite daran, daß seines Standes Bedeutung jedermann immer zweifelloser werde, der Mann der Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wie der Lehrer der Elemente. Das wird allein geschehen durch die Treue in der Arbeit, welche den andern und ihm selbst gewidmet ist. Den andern, sofern sie dem Unterrichte des Lehrers untergeben sind. Es kann an ihnen nicht verborgen bleiben, wie viel an sie gewendet worden. Solch Licht muß bemerkbar werden und die Bedeutung darthun, welche ein Wirken in Geschicklichkeit, Einsicht und vornehmlich in Treue zur Folge hat. Der Hochschullehrer hat zunächst seinen Ruhm in seinen Studenten, der Gymnasiallehrer in seinen Abiturienten, der Elementarlehrer in wohlerzogenen Katechumenen oder wohlzubereiteten Zöglingen für andere Lehrstufen des Lebens. Wie man Weine zu allen Zeiten durch die Angabe des Ortes ausgezeichnet hat, wo sie gewachsen sind, so wird man auch die Schüler nach den Meistern zu unterscheiden wissen, unter welchen sie gelernt haben. Und das wird ein Zeugnis von der Geltung und Bedeutung sein, zu welcher solche Lehrer bei den Einsichtsvollen gelangt sind. Nicht weniger wird es aber dadurch geschehen, daß kein Lehrer an seiner Fortbildung für Amt, Wissenschaft und Leben weiter zu arbeiten verabsäumt. Wie oft sehen wir nicht Lehrer von ihren Schülern überholt, auch wenn letztere nicht gerade Talente von eminenter Qualität waren. Ein Lehrer soll aber immer unter seinen Schülern und natürlichen Umgebungen in einer Ueberlegenheit erscheinen, um welcher willen er eben als Lehrer Achtung genießt. Diese Ueberlegenheit kann nur Frucht von fortgesetzter ernster Arbeit an der Weiterbildung sein. Wie will, soll und kann man den Lehrenden achten, der aufhört an seiner Vervollkommnung zu arbeiten. Er verdient als ein Stillstehender auf sich beruhen gelassen zu werden, der sich den Anschein giebt, andern zu rathen, ohne eine Anwendung auf sich selbst zu machen. Anders ein Fortstrebender, der ist ein Baum, der immer grünt und erfrischende Frucht bringt zu seiner Zeit. Er wird geachtet. Nicht bloß der Mann der hohen Gelehrsamkeit und Wissenschaft, auch der tief unten stehende Elementarlehrer, der seine Fortbildung unter viel schwierigeren Umständen zu bewirken hat als jener, wird um seines regen Eifers willen, sich in seinem Berufe zu vervollkommnen, zu verdienter Achtung gelangen bei denen, welche Zeugen seiner redlichen Anstrengung sind. „Ein kleiner Mann ist auch ein Mann." Wenn nun solche Beflissenheit, sich fortzubilden, auch bis in die Tage des Alters fortgesetzt wird, so muß sich an ihnen bewähren, daß, „die so gepflanzet sind in dem Hause des Herrn, werden — als Lehrer — in den Vorhöfen unsers Gottes grünen" und wenn sie gleich alt werden, werden sie unter der Achtung ihrer Zeitgenossen dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein. Und falls diese Anerkennung ausbliebe, es wird dem rechtschaffenen Lehrer nicht an Befriedigung der echtesten Art fehlen. Wird ihn auch bei überraschenden Erfolgen und Effecten das Wort warnen: Freuet Euch nicht über das, was ihr ausrichtet — so wird ihm doch, im Hinblick auf eine in ihren Folgen unverkennbare Wirksamkeit, sich zu gestehen verstattet sein: „Ich habe keine größere Freude denn die, daß ich höre meine Kinder in der Wahrheit wandeln." In solchem Blicke aber wird er selig sein. **W. Thilo.**

der Individualität des Lehrers zugestanden werden müßen; bei einem Beruf, dessen Segen so ganz davon abhängt, daß der Mensch mit seinem innersten Wesen dabei sei, muß der besondern Art des einzelnen, seiner Individualität so viel Spielraum gelassen werden, als mit dem Zweck des Ganzen irgend vereinbar ist; es ist gar nicht nothwendig, daß auch nur an Einer Schulanstalt z. B. die Methode bei allen Lehrern ganz die gleiche sei, viel weniger die Manier, im Gegentheil! Also hüte man sich vor Anwendung der Schablone und gebe Freiheit der Bewegung! Wir erinnern an den Kampf, den z. B. C. L. Roth um dieses Gut gekämpft hat, vgl. seine Schrift über das Gymnasialschulwesen in Bayern S. 119 f., seinen Aufsatz In necessariis unitas in den Kleinen Schriften II. S. 175 ff. Hiemit hängt zusammen, daß dem einzelnen Lehrer nicht allzu viele Lehrstunden auferlegt werden sollten, sondern nur eine mäßige und zwar bestimmte Zahl, damit er für sich, zu seiner Fortbildung, zu Lieblingsstudien, noch Raum hat; ungemessene Frohnen (Lattmann: Ueber die Frage der Concentration) sind vom Uebel. D. Red.

Lehrerbildung. Es ist hier im allgemeinen die Frage zu besprechen, in wie fern öffentliche Veranstaltungen zur Bildung von Lehrern überhaupt zu treffen seien. Im besondern muß daher auf die einzelnen Artikel verwiesen werden wie: Präparandenanstalt, Incipienz, Privatseminar, Schullehrerseminar, Reallehrer, Gymnasiallehrer, Reallehrerseminar, Philologisch-pädagogisches Seminar, Reiseunterstützung, Probejahr.

Die Frage zerfällt von selbst in drei Theile: 1) sind überhaupt zur Bildung von Lehrern besondere Einrichtungen nöthig? 2) von welcher Art müßen diese Einrichtungen sein? 3) wer hat diese Einrichtungen ins Leben zu rufen?

Die Beantwortung der ersten Frage ergiebt sich aus der Bedeutung, welche man dem Lehrerberuf in seiner Eigenthümlichkeit und Stellung beilegt. Ist der Unterricht und die Erziehung der Jugend eine Aufgabe von solchem Belang, daß dieselbe nicht nur beiläufig von irgend einer andern beruflichen Stellung aus gelöst werden kann, sondern die ungetheilte Kraft eines ganzen Lebens in Anspruch nimmt, so muß die Frage unbedingt bejaht werden (vgl. d. Art. Lehrer). Haben die Lehrer überhaupt in dem öffentlichen Leben eine solche Stellung erlangt (vgl. d. Art. Lehrstand), daß sie nicht mehr als Anhängsel anderer Berufsstellungen betrachtet werden können, sondern eine gleich berechtigte Bedeutung neben anderen Berufsarten einnehmen, daß die Gesetzgebung und Verwaltung mit der Ordnung ihrer äußeren und inneren Angelegenheiten sich besonders beschäftigt, so wird, wie bei anderen parallelen Berufsarten, so auch bei dieser eine besondere Vorbildung zu fordern sein. Bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts konnte es geschehen, — und es geschah noch da und dort bis in die ersten Jahrzehende dieses Jahrhunderts — daß der Unterricht in der Volksschule als Nebenamt besorgt wurde von solchen, die des Lesens, Schreibens und Rechnens kundiger waren, daß solche Lehrer mit einem handwerksmäßigen Lohn sich begnügen und an Reihetischen sich umätzen lassen mußten, daß Sommers die Schule ganz eingestellt wurde. Von einer besonderen Vorbereitung von Lehrern an Real- und Bürgerschulen konnte selbstverständlich gar nicht die Rede sein, so lange das Bedürfnis solcher Schulen, als selbständiger Anstalten, sich noch gar nicht geltend gemacht hatte. In den ersten Zeiten, da man solche Schulen errichtete, noch ohne klares Bewußtsein über Zweck und Ziel derselben, wurden die Lehrer noch ohne besondere Vorbereitung dem Stande der Volksschullehrer, Theologen oder Gymnasiallehrer entnommen. Ebenso wenig bestand bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ein Zweifel darüber, daß ein Candidat der Theologie als solcher auch zum Gymnasiallehramt befähigt sei, und man hielt es meist gar nicht der Mühe werth mit einem examinirten Theologen, der eine Stelle an einem Gymnasium oder einer Lateinschule suchte, nur noch eine besondere Prüfung anzustellen. Wo dieses geschah, erstreckte sich diese auf die elementarsten Gegenstände und etwa auf eine Probelection. In gleicher Weise konnte, bevor man angefangen hatte die Didaktik und Pädagogik, die Fragen über Unterricht, Erziehung, Methode, Lehrstoffe, Disciplin wissenschaftlich zu behandeln und systematisch zu bearbeiten, so lange man diese Momente nur gelegentlich in Schulbüchern oder in allgemeinen Anweisungen, leges et statuta etc. berührte, ein genügender wissenschaftlicher Stoff für besondere Vorbereitungsanstalten auch noch nicht vorhanden sein. Und so steht das Bewußtsein von der Nothwendigkeit der Lehrerbildung auch im nächsten Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Entwicklung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Das Bedürfnis des Unterrichts und der Bildung schuf Schulorganisationen und verlangte Lehrer, es rief aber auch zugleich eine wissenschaftliche Bearbeitung der Didaktik und Pädagogik hervor.

In unseren Tagen nun nimmt das Unterrichts- und Erziehungswesen eine hervorragende Stellung im öffentlichen Leben der christlichen Staaten ein. An Schulen aller Art, von den Volksschulen der kleinsten Gemeinden bis zu den Stufen der Universität, den Lateinschulen, Realschulen, Gymnasien, Lyceen, Realgymnasien sind Lehrer in großer Zahl beschäftigt, welche den Unterricht und die Erziehung zu ihrem Lebensberuf

gemacht haben, welche diese Arbeit das ganze Jahr hindurch fortsetzen, die besten Stunden des Tages und sogar auch Stunden der Nacht darauf verwenden, und für ein anderes Lebensgeschäft keine Zeit übrig behalten. Für die Administration des Schulwesens bestehen eigene Behörden an Gemeinden, in Bezirken und Kreisen und am Mittelpuncte der Regierungen, Behörden, welche in einem Ministerium gipfeln, dem als ein wesentlicher Theil seines Geschäftskreises das Erziehungs- und Unterrichtswesen zugetheilt ist. Fragen der Erziehung und des Unterrichts werden in parlamentarischen Versammlungen und in der Presse mit größter Lebhaftigkeit und unter warmer Theilnahme des Publicums besprochen, das ganze Schulwesen aber ist in einer Reihe den bedeutendsten Staaten organisch geordnet. Es bestehen Schulgesetze und Ordnungen, durch welche die Schulen nach ihren inneren und äußeren Angelegenheiten geregelt werden. Unter dem Volke aber ist der Sinn für Unterricht und Erziehung so verbreitet, daß auch der schlichte Bürger und Bauer einen Werth auf die Schule legt, während in den Städten die höheren Bildungsanstalten sich von Jahr zu Jahr mehr füllen, neue Classen und Schulen sich bilden, welche wiederum neue Lehrkräfte und neuen Aufwand in Anspruch nehmen. Hiernach ist es schließlich nicht zu verwundern, wenn auch für Bildung und Vorbereitung von Lehrern ähnliche Anstalten getroffen werden, wie sie für die Fachbildung und Vorbereitung anderer Stände längst getroffen sind.

Die Nothwendigkeit dieser Vorbildung ergiebt sich einmal aus der Vermehrung des Unterrichtsstoffs, welcher besonders auf dem Gebiet der Realien einen reichen Zuwachs erhalten hat. Schon in der Volksschule ist der aus Geschichte, Geographie und Naturgeschichte hinzugekommene Stoff von der Art, daß ein gut geschulter Bürger oder ein ausgedienter Unteroffizier nicht mehr im Stande ist, den Unterricht zu ertheilen. Dasselbe zeigt sich in den Lateinschulen und Gymnasien. Hier sind überall die sogenannten Realien Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre und Naturgeschichte, Französische Sprache in einem Umfang eingebürgert worden, von dem man in Zeiten, in welchen diese Studien meist nur der Privatliebhaberei überlassen blieben, nichts wußte. Eine bloße gewöhnliche theologische Ausbildung reicht auch in dieser rein stofflichen Beziehung nicht mehr aus. Am evidentesten aber ist dies in den neu eingerichteten Realschulen. Der hier zu ertheilende gründliche Unterricht in modernen Sprachen, in Arithmetik, Geometrie, Stereometrie, in Naturlehre und Naturgeschichte, in Geographie und Geschichte, im Zeichnen kann nur auf dem Grunde tüchtiger Vorbildung und besonderer Studien, wie er soll, gegeben werden, und weder ein Volksschullehrer, noch ein Theologe kann mit der ihm als solchem eigenen Vorbildung in einer Realschule oder höheren Bürgerschule als Lehrer auftreten. Für den Gymnasiallehrer aber ist noch besonders zu beachten der auf diesem Gebiete in den letzten 60 Jahren mächtig angewachsene philologische Stoff. Die ausgebreiteten und gründlichen Forschungen genialer Männer auf dem Gebiete der Grammatik und Metrik, der Exegese und Kritik, der Mythologie, der Staats- und Privatalterthümer, der Literatur und Kunst, die Bestrebungen auf dem Gebiete der vergleichenden Sprachforschung dürfen dem Gymnasiallehrer nicht unbekannt bleiben. Die erforderlichen Kenntnisse davon aber kann er nicht neben einem andern Fachstudium noch sich gelegentlich aneignen, sondern er muß sich entweder ausschließlich diesen philologischen Studien ergeben oder er muß, wenn er etwa Theologie studirt, nach Absolvirung dieses Studiums jenen noch eine besondere Zeit widmen.

In nicht minderem Grade aber wird eine Vorbildung des Lehrers nothwendig gemacht durch die Fortschritte der Methodik und die veränderten Anschauungen der Zeit in Beziehung auf Disciplin. Beides hängt aufs engste zusammen. Die Entfernung der drastischen Mittel früherer Jahrhunderte, durch welche man vielfach die Erfolge in den Schulen erzielte und die Ordnung aufrecht erhielt, die Einbürgerung eines humaneren Geistes in Behandlung der Jugend hält gleichen Schritt mit der Vervollkommnung der Methode. Die Erleichterung des Lernens macht den Zwang ent-

behrlicher. Die Entfernung des Zwangs fordert, wenn die Erfolge gleich genügend sein sollen, andere Mittel zu Erreichung des Ziels. Die Fortschritte der Methodik wurzeln wesentlich im Anknüpfen an die ursprüngliche Naturanlage des Kindes; auf demselben Grunde ruht auch die veränderte Handhabung der Disciplin. Der Schüler erscheint nicht mehr als Object, auf welches von außen her eingewirkt wird, sondern als Subject, dessen allseitige Entwicklung durch vernünftige christliche Leitung gefördert werden soll. Von diesem veränderten Standpunct aus ist aus dem Unterrichten und Erziehen eine Kunst erwachsen, welche durch sorgfältige Uebung gelernt werden muß. Der künftige Lehrer muß methodisch für seinen Beruf vorgebildet werden.

Aus Vorstehendem ergiebt sich die Art dieser Vorbereitung, und die Antwort auf die zweite Frage, wie die Anstalten beschaffen sein sollen, welche zur Bildung von Lehrern getroffen werden, fällt uns von selbst in den Schoß. Die Lehrerbildung muß einmal den Zweck im Auge haben, in dem künftigen Lehrer die für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu pflanzen, sodann ihn die Kunst lehren, diese Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen. Sie muß eine wissenschaftliche und eine praktische sein oder, wenn man will, auf den Stoff und die Form sich beziehen. Die wissenschaftliche Vorbereitung aber kann sich nicht darauf beschränken, den Zögling gerade nur mit dem bekannt zu machen, was er dereinst lehren soll. Sie muß denselben höher führen, sie muß ihn auf einen Standpunct versetzen, auf welchem er dem Schüler stets im Wissen überlegen bleibt, so daß er nicht nur weiter sieht, als der gefördertste Schüler je sehen wird, sondern auch die Grundlagen und Principien erkennt, auf welchen das Wissen in den einzelnen Zweigen ruht, daß er die Berührungspuncte versteht, welche zwischen den einzelnen Fächern statt finden, und die verschiedenen Gebiete, auf denen er verweilt, in einem höchsten und letzten Zwecke zusammenzufassen weiß. Dies ist auch von dem künftigen Volksschullehrer zu verlangen, wenn bei ihm ein warmes Interesse für seinen Beruf und für weitere Fortbildung in demselben sich erhalten, wenn sein Unterrichten nicht in einem mechanischen Weitergeben des Angelernten erstarren oder in eine zerstoßene und haltlose Vielwisserei sich verflüchtigen soll. Hierin liegt die Bedeutung der christlichen Pädagogik und Didaktik überhaupt, welche sich neuestens noch in eine Gymnasialpädagogik specialisirt hat, hierin die Bedeutung der encyklopädischen und historischen Vorträge, welche auf Universitäten über Philologie und Naturwissenschaften gehalten werden. Daher kommt es endlich, daß auch an den Schullehrerseminarien Fächer gelehrt werden müßen, welche keinen Unterrichtsgegenstand der Volksschule bilden, welche aber dem Lehrer diejenige überlegene Bildung sowohl gegenüber von dem Schüler, als von den socialen Kreisen, in denen er sich bewegt, gewähren sollen, deren er nothwendig bedarf, um ein tüchtiger und geachteter Lehrer zu sein. Hierin nun gerade die rechte Grenze zu treffen, ist eine der schwierigsten Aufgaben bei Organisation solcher Vorbereitungsanstalten. Die Erörterung dieser Fragen gehört jedoch nicht hieher. Ebenso darf die praktische und methodische Vorbereitung zum Lehrerberuf sich nicht damit begnügen, gewiße Kunstgriffe des Verfahrens an die Hand zu geben, deren der Lehrer bei einem erfolgreichen Unterricht bedarf. So wichtig und fördernd diese Mittel sind, so müßen sie doch immer in ihrem Zusammenhang mit dem idealen Zwecke des Unterrichts betrachtet, in ihrer Entstehung und Berechtigung gegenüber von der Naturanlage des Kindes nachgewiesen werden. Es kann dem künftigen Lehrer nicht genug eingeschärft werden, daß er in seiner Methodik sich nicht in ein geistloses Drillen, Dressiren und Abrichten verirre, daß er sich vor einer unterschiedslosen Anwendung abstracter Sätze und Regeln hüte, daß er nicht, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, alles über einen Kamm scheere, sondern der persönlichen Eigenthümlichkeit des Kindes gerecht werde. Endlich erscheint es wünschenswerth, daß wenigstens die hervorragenden unter den Aspiranten zum Schuldienst Gelegenheit finden, ihre Bildung im Ausland zu ergänzen, die Einrichtungen in fremden Ländern sich anzusehen, ihre Kenntnisse auf fremden Universitäten zu vervoll-

kommnen, moderne Sprachen inmitten der Nationalität, welcher sie angehören, kennen zu lernen und zu üben.

In diesen beiden Richtungen, in den wissenschaftlichen und praktischen sind denn auch überall die Anstalten für Heranbildung von Lehrern getroffen worden. Mit den Schullehrerseminarien sind überall Musterschulen in Verbindung gesetzt, an welchen die künftigen Volksschullehrer die Anwendung des Gelernten praktisch üben. Neben den philologischen Seminarien an den Universitäten findet man da und dort auch pädagogische Seminarien, oder es ist doch an Gymnasien den Zöglingen Gelegenheit zu praktischen Uebungen gegeben. Wo aber die wissenschaftliche Bildung und die praktische nicht neben einander hergehen, da wird der letzteren dadurch Rechnung getragen, daß sie auf die erstere folgt. Dies ist der Sinn des z. B. in Preußen für alle höheren Lehrer und in Württemberg für die Reallehrer eingeführten Probejahrs. Die praktische Vorbereitung folgt der wissenschaftlichen nach, kommt also damit ebenfalls zu ihrem Rechte. Ebenso findet man Reiseunterstützungen für würdige und bedürftige Zöglinge des Lehrstandes in Aussicht gestellt, durch welche ihnen nicht nur eine umfassendere Vorbildung, sondern auch in späteren Jahren deren Nachholung oder Auffrischung ermöglicht wird.

Die Beantwortung der dritten Frage, wer diese Einrichtungen zu Bildung von Lehrern treffen soll, hängt von der Ansicht über die Frage ab, wer überhaupt die Fürsorge für das Schul- und Unterrichtswesen zu übernehmen hat. Wo dieses unter der Staatsfürsorge steht, wo das Schulwesen einen integrirenden Theil der öffentlichen Verwaltung ausmacht, da kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der Staat auch für Heranbildung von Lehrern zu sorgen hat. Die Staatsbehörde kann es nicht dem Zufalle überlassen, ob sich geeignete Personen finden, eine Berufsthätigkeit zu übernehmen, deren Organisation sie selbst in die Hand genommen hat. Insbesondere gilt dies da, wo Schulzwang stattfindet. Wo es eine Bürgerpflicht giebt zu lernen, da steht ihr die Pflicht der Staatsbehörde gegenüber, die rechte Gelegenheit zum Lernen zu verschaffen. Wo der Staat das Recht zu haben glaubt, die Bürger zu nöthigen, daß sie ihre Kinder zur Schule schicken, da darf er sich selbstverständlich der Pflicht nicht entschlagen, für Einrichtung und Erhaltung der Schulen, für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte zu sorgen. Privathülfe ist dabei keineswegs ausgeschlossen, aber auch diese muß nach den Grundsätzen sich richten, welche der Staat in seinen Anstalten befolgt. Der Staat kann keine Lehrer anstellen, welche sich auf anderem Wege als in öffentlichen Anstalten herangebildet haben, wenn sie nicht den Forderungen genügen, welche er an dieselben zu stellen sich für befugt hält und welche diejenigen erfüllen müßen, die in Staatsanstalten vorbereitet worden sind. Nach unserer Ansicht schließt der Begriff des modernen Staats die Verpflichtung in sich, nicht nur den Staat und die Staatsangehörigen gegen irgendwelche Vergewaltigung, komme sie woher sie wolle, zu schützen, sondern auch die sittlich religiösen, intellectuellen und leiblichen Interessen nach Kräften zu fördern. Daß diese Förderung nicht in eine Bevormundung oder gar Beschränkung ausarte, dafür hat die Form der Staatsverfassung zu sorgen, welche dem Staatsbürger eine Betheiligung an der Regierung und Verwaltung des Staats, eine richtig bemessene Vertretung seiner heiligsten und wichtigsten Interessen gestattet und auferlegt. Es ergiebt sich hieraus, daß wir den Begriff unseres Staats weder in dem System des Absolutismus, noch in dem System der schrankenlosen Freiheit der Individuen und Corporationen vollzogen erkennen, mag im übrigen die Form der Regierung eine monarchische oder republikanische sein. Denn auf beiden Gebieten begegnen uns Abweichungen von der aufgestellten Norm. Jedenfalls erscheint es inconsequent und es liegt ein unklarer und unfertiger Begriff des Staats da zu Grunde, wo die Regierungen allerlei Veranstaltungen treffen zur Emporbringung der Gewerbe, zur Entlastung des Ackerbaus, zur Förderung der Viehzucht, dagegen gleicher Förderung der intellectuellen und sittlichen

Interessen des Volks sich überheben zu dürfen glauben, wo man Einrichtungen findet zu Heranbildung von Seeleuten, Offizieren, Aerzten, Verwaltungsbeamten, Geistlichen ꝛc., während für die Vorbereitung von Lehrern nichts geschieht. **Hirzel.**

Lehrercollegium. Collegialität. Wie allenthalben, wo Theilung der Arbeit unter mehrere nöthig ist, gemeinschaftliche Interessen entstehen und die Mitwirkenden zu gegenseitiger Unterstützung einander näher treten, so besonders bei der Erziehung und dem Unterrichte. Selbst bei einem Knaben, der im Elternhause von Privatlehrern unterrichtet wird, machen sich die nachtheiligen Folgen fühlbar, wenn von diesen jeder seine eigenen Wege geht; vollends aber ein Institut oder eine Schule kann gar nicht bestehen, ohne daß die daran wirkenden Erzieher und Lehrer, deren Berufsthätigkeit sich auf die mannigfaltigste Weise gegenseitig berühren muß, zur Erreichung ihres Zweckes zusammenwirken. Dazu wäre allerdings eine wesentliche Uebereinstimmung aller in den wichtigsten religiösen, sittlichen und pädagogischen Fragen, eine gleichmäßige Auffassung ihrer Pflichten als Erzieher und gleichmäßige, nur durch die in der Sache liegenden Unterschiede modificirte Behandlung aller Unterrichtsstoffe wünschenswerth, und man möchte deshalb die Forderung aufstellen, daß alle Lehrer einer Anstalt, wenn auch nicht durch persönliche Freundschaft verbunden sein, so doch sich so ganz als gleichberechtigte Arbeiter im Dienste der Humanität, der Bildung oder — des Reiches Gottes erkennen und fühlen sollten, daß Ein Geist die ganze Anstalt durchdränge, Ein Ziel, wenn gleich mit verschiedenen Mitteln und ungleicher Begabung, erstrebt würde.*) Aber eine solche Gestaltung einer Schule bleibt stets nur Ideal; annähernd könnte sie höchstens durch freigebildete Lehrervereine realisirt werden, wiewohl auch in diesen ein so inniges Zusammenwirken in der Regel meistens nur in ihrer ersten Blüte zu finden ist. In den gewöhnlichen Verhältnissen, wo ein fremder Wille die Lehrer an einer Anstalt zusammenführt, muß auf eine solche ideale Einheit Verzicht geleistet werden, und an ihrer Stelle die Collegialität genügen, mit welchem Worte wir jenes gegenseitige Wohlwollen und Zusammenwirken solcher bezeichnen, die sich als Theile eines Ganzen, als Glieder eines Collegiums ansehen. Denn wenn die Lehrer einer Anstalt den Namen eines Collegiums für sich in Anspruch nehmen, so eignen sie sich damit nicht nur Rechte an, sondern zeichnen sich damit auch Pflichten vor. Sie erklären sich damit als Glieder Eines Leibes, als berechtigt und verpflichtet, Einen Zweck mit ganzer Seele zu verfolgen und darum auch verbunden, in den außerordentlichen Beziehungen einander näher zu treten. Das daraus sich ergebende Verhältnis wird sich also auch im Privatleben der Lehrer zu einander, nicht bloß in ihrer amtlichen Wirksamkeit zeigen.

In den Privatverhältnissen der Lehrer verlangt die Stellung, die sie als berufen an derselben Bildungs- oder Erziehungsanstalt zu wirken einnehmen, vor allem jene gegenseitige Hochschätzung und Hülfeleistung, die man mit dem Ausdrucke der Collegialität bezeichnet. Daß Männer, die verpflichtet sind, in einem so heiligen Geschäfte, als das der Erziehung ist, mit einander zu arbeiten, gegenseitig die gewöhnlichen Pflichten socialer Höflichkeit zu beobachten, daß sie sich nicht als Fremde anzusehen haben, deren Freud und Leid für die andern gleichgültig ist, daß zum wenigsten alles entfernt wer-

*) Ueber die Wichtigkeit dieser Einheit vgl. d. Art. Gymnasium S. 199 und die daselbst angeführten Worte von Wiese, der sich a. a. O. eindringlich gegen eine solche Theilung der Arbeit ausspricht, „die dem Begriff eines Organismus und eines Collegiums widerspricht, indem der eine denselben oder einen nahe verwandten Gegenstand nicht nur anders, sondern oft in entgegengesetzter Weise behandelt, als der Lehrer vor ihm oder neben ihm oder nach ihm thut", und von den einzelnen Gliedern des Collegiums jene Selbstverleugnung fordert, die aus der einfachen Erwägung sich als nothwendig ergiebt, „daß es unter allen Gütern auf Erden kein größeres giebt, als die menschliche Seele, und daß, um mit ihrer Bildung an andern sich beschäftigen zu können, das erste Erfordernis die Reinigung der eigenen Seele von Selbstsucht und das Opfer der Eigenliebe ist, und daß nur so von wahrer Treue im Beruf die Rede sein kann." Vgl. auch Palmer ev. Päd. Ausg. 3, S. 497 (Ausg. 2, S. 516 f.). D. Red.

den müße, was zu Streitigkeiten, Zänkereien und Gehässigkeiten unter ihnen Veranlassung geben könnte, versteht sich von selbst, und nichts ist mehr zu bedauern, als daß nicht selten Verhältnisse eintreten, die dazu verleiten können, selbst diese geringsten Anforderungen der Collegialität unerfüllt zu lassen. Die Lehrer derselben Anstalt stehen in so vielfacher Beziehung zu einander, daß leicht Conflicte unter ihnen entstehen. Das kommt allerdings auch bei den Angehörigen anderer Stände vor, aber diese können bei entstandenen Mishelligkeiten einander aus dem Wege gehen; bei den Lehrern ist dies oft nicht möglich, und so erklärt es sich, warum gerade unter diesen nicht selten Zerwürfnisse gehässiger Art vorkommen. Besonders trägt dazu das gemeinsame Bewohnen desselben Gebäudes bei, was vielfach da der Fall ist, wo die Lehrer Freiwohnungen genießen. Hier entstehen häufig zwischen den Dienenden oder auch den Kindern kleine, unbedeutende Zwistigkeiten, die sich leicht auf die Frauen fortpflanzen und dann selbst auf die collegiale Stellung der Männer störend einwirken. Je nachtheiliger aber solche Gehässigkeiten für das Lehreransehen sind, und je größer die Schadenfreude ist, mit der ein Theil des Publicums sie willkommen heißt, desto mehr sollten alle Lehrer es sich zur Pflicht machen, die Quelle solcher Zerwürfnisse zu verstopfen, und, wo sie gleichwohl entstehen, sie möglichst einzudämmen und jedenfalls nichts zur Kenntnis der Außenwelt kommen zu lassen. Von Lehrern erwartet das Publicum mit Recht, daß sie ihren Schülern das Beispiel eines durch das Studium der Humanitätswissenschaften veredelten Betragens, der Erhebung über das Gemeine geben, und es glaubt sich zur Nichtachtung jener Wissenschaften berechtigt, wenn es die Pfleger derselben niedriger Leidenschaft verfallen sieht. Nichts ist daher nachtheiliger, als wenn Streitigkeiten zwischen Collegen wohl gar zu gerichtlichen Klagen führen, und möglichste Nachgiebigkeit ist hier nicht nur Christenpflicht, sondern auch eine Forderung der Klugheit. Am meisten aber vermeide man, Schüler bei solchen Mishelligkeiten zu Zeugen oder wohl gar zu Kampfgenossen zu machen. (Vgl. d. Artikel Auctorität, S. 281.) Auch wenn einem Lehrer das Recht vollkommen zur Seite steht, wird er sich selbst bei ihnen schaden, wenn er in verblümten Anspielungen oder mit deutlicher Bezeichnung Klagen über Collegen in der Schule oder auch nur im Privatverkehr mit Schülern führt, und diesen so gewißermaßen das Richteramt aufnöthigt. Der Schüler will selbst in besseren Dingen von dem Lehrer nicht zum Vertrauten gemacht werden, am wenigsten aber bei Beschwerden über einen Collegen, und er entzieht demjenigen, der dies thut, leicht seine Achtung, weil er sieht, daß er der Leidenschaft mehr als den Forderungen seiner Würde Gehör giebt.

Mit dem so eben Gesagten sind jedoch nur die äußersten Forderungen der Collegialität bezeichnet. Diese umfaßt noch weit mehr. Sie verlangt zwischen den Lehrern einer Anstalt, wenn auch nicht eigentliche Freundschaft, doch herzliches Wohlwollen und ein freundliches Zusammenwirken zu dem gemeinschaftlichen Zwecke. Darum sollte das, was einen oder einige unter ihnen in ihrer öffentlichen Stellung berührt, auch von den übrigen als eine allgemeine Sache angesehen werden; alle sollten nach außen stets als ein Ganzes auftreten, auch wo das persönliche Interesse einzelner nicht im Spiele ist, Collegen, welche besonders in ihrer amtlichen Wirksamkeit angegriffen werden, soweit es möglich ist, rechtfertigen und überhaupt zu jeder freundlichen Dienstleistung bereit sein. (Vgl. d. Art. Gemeinsinn, S. 690.) Besonders liegt es im Wesen der Collegialität, daß ältere Lehrer, die schon länger an einer Anstalt wirken, ebenso geneigt sein müßen, jüngeren oder neu eintretenden über die Verhältnisse der Schule, die dort herrschende Methode u. s. w. Aufschluß zu geben, als diese, Belehrung darüber anzunehmen, und nichts ist störender für ein collegialisches Verhältnis, als wenn entweder ältere Lehrer sich vornehm von den jüngeren zurückziehen, oder diese sich den Anschein geben, als werde die Blüte der Schule erst von ihnen ausgehen und als sei es nöthig, in ihrem Lehrfache alles umzugestalten. Verwandt mit diesem uncollegialischen Verfahren ist eine andere Unart mancher Lehrer, so zu sprechen und zu handeln, als hätten

die Schüler bei dem früheren Lehrer gar nichts rechtes gelernt, und als müßten sie nun erst in ihrem Unterrichte recht zu lernen anfangen. So sind Eigennutz und Dünkel, wie sie im allgemeinen einem freundlichen Verkehr am meisten entgegentreten, auch das größte Hindernis der Collegialität.

Damit sich zwischen den Lehrern ein collegialisches Verhältnis bilde, hat man häufig auch gesellige Zusammenkünfte empfohlen, besonders wo ihnen, wie in Süddeutschland, auch die Sitte fördernd zur Seite steht. Es läßt sich nicht läugnen, daß sie sehr ersprießlich wirken können, vornehmlich wenn der Director eine solche Stellung einnimmt, um das Bindungsmittel zwischen den Collegen zu sein. Vieles kann bei solchen Zusammenkünften freier und deshalb eingehender besprochen werden, als in eigentlichen Conferenzen, und das Verhältnis zwischen ältern und jüngern Lehrern gleicht sich nirgends naturgemäßer aus. Nur wird vorausgesetzt, daß sich in dem Kreise der Lehrer kein absolut störendes Element finde; wo dies der Fall ist, möchten solche Zusammenkünfte eher das Gegentheil von dem herbeiführen, was sie bezwecken.*)

Da in den wenigsten Fällen ein Lehrercollegium sich selbst ergänzt, sondern ihm seine Mitglieder von außen bestimmt werden, ja es ihm sogar meistens nicht einmal erlaubt ist, auf diese Bestimmung einzuwirken, so ist es möglich, daß ihm ein fremder Wille nicht nur störende, sondern auch unwürdige Mitglieder zuführt.**) Sehr selten möchte in diesem Falle geschehen, was Wiese in seinen Briefen über englische Erziehung, Brief 8, berichtet, daß dort Lehrer, die sich dem Geiste der übrigen fremd fühlen, sich freiwillig zurückziehen würden; gerade Lehrer dieser Art halten zuweilen mit einer gewißen Zähigkeit an ihren Posten fest. Was ist solchen gegenüber zu thun? Die Pflicht der Collegialität schreibt auch hier Schonung und milde Beurtheilung vor, besonders in Aeußerungen gegen Personen, welche der Schule fremd sind; namentlich findet auch hier seine Anwendung, was oben über Mittheilungen an die Schüler gesagt wurde. Diese müßen selbst dann aus dem Spiel gelassen werden, wenn die eigene Ehre ein Lehrercollegium dazu nöthigt, einen unwürdigen Amtsgenossen fallen und ihm keine Schonung mehr angedeihen zu lassen. Directoren haben unter solchen Umständen die Pflicht, durch Bewirkung der Entfernung eines solchen Lehrers ihre Anstalt von einer großen Last zu befreien; wo aber diese zu schlaff oder zu friedliebend sind, Schritte dieser Art zu thun, erwächst wohl für das Lehrercollegium selbst die Nothwendigkeit, die Wohlfahrt der Anstalt über die Rücksicht auf eine unwürdige Persönlichkeit zu setzen.

Weiter entsteht die Frage: Wer gehört zu dem Lehrercollegium?***) Die Antwort kann kaum eine andere sein als die: Alle, die an einer Anstalt thätig sind, auch die sogenannten Fach- und technischen Lehrer (vgl. Lauff, Programm v. Münster 1851). Denn für die Zwecke der Anstalt sollen alle mitwirken und wie für den Organismus der Schule kein Gegenstand gleichgültig ist, so haben auch alle Lehrer das Recht und die Verpflichtung, sich als Collegen und als Mitglieder desselben Lehrercollegiums zu fühlen, und dürfen fordern, als solche behandelt zu werden. Nur so werden auch sogenannte Nebenfächer Eltern und Schülern als ergänzende Theile des gesammten Unterrichtes erscheinen und in ihrer Bedeutung anerkannt werden. Wo aber

*) In Schweden besteht die hübsche Sitte, daß der Rector des Gymnasiums nach der Conferenz sich das Vergnügen macht, die Collegen alle an seinen wohlbesetzten Tisch zu führen. Sein Einkommen erlaubt ihm dieses Vergnügen. D. Red.

**) Die Verhältnisse in Bezug auf die bei der Anstellung von Lehrern zur Einwirkung berechtigten Factoren sind sehr verschieden — vgl. den Art. Anstellung. Es werden aber wohl bei den verschiedensten Systemen Misgriffe in der Wahl der Lehrer vorkommen können. D. Red.

***) Die positiven Bestimmungen über die Mitgliedschaft der einzelnen Arten von Lehrern am Lehrercollegium und die Befugnisse des letzteren sind in den verschiedenen Ländern verschieden, vgl. z. B. das in Preußen geltende Recht bei Rönne S. 74—88, über Oesterreich den Organisationsentwurf von 1849, § 109 — 113, über Württemberg die Hirzelsche Sammlung der Schulgesetze S. 874 ff. D. Red.

Zeichen-, Gesang- und Schreiblehrer von den übrigen Lehrern einer Anstalt nur als halbberechtigt angesehen werden, gewöhnt sich bald auch der Schüler daran, sie als solche zu behandeln und ihre Lehrfächer leicht zu nehmen.

Doch wird der Unterschied zwischen den Hauptlehrern, welche mit ihrer gesammten Thätigkeit der Anstalt angehören, und den Nebenlehrern, die nur für einzelne Lehrstunden honorirt werden und vielleicht auch keine eigentliche wissenschaftliche Bildung besitzen oder wenigstens keine Universitätsstudien gemacht haben, sich praktisch immerhin geltend machen. So sehr zu wünschen ist, daß sich die ersteren von den letzteren nicht vornehm zurückziehen und sie besonders in Gegenwart der Schüler nicht als bloße Nebenlehrer erscheinen lassen, so bringt es doch die Natur der Sache mit sich, daß jene durch gleiche Studien oder wenigstens gleiche Interessen verknüpft, sich zunächst als Collegen und als Mitglieder des Lehrercollegiums ansehen und die Rechte des letzteren hauptsächlich von ihnen ausgeübt werden.

Welche Stellung hat das Lehrercollegium in der Schule selbst einzunehmen oder welche Rechte und Pflichten kommen ihm in Hinsicht des ganzen Organismus desselben zu? Es ist klar, daß hier vor allem das Verhältnis des Lehrercollegiums zu dem Director in Betracht zu ziehen ist, ein Verhältnis, das auf dreifache Weise aufgefaßt werden kann: entweder so, daß der Director nur das vollziehende Organ des Lehrercollegiums ist, oder so, daß er die oberste Leitung und Regierung in sich vereinigt, und die Lehrer nur die Vollstrecker seiner Aufträge sind, oder endlich so, daß gewiße Befugnisse dem Lehrercollegium vorbehalten bleiben, der Director also in bestimmten Fällen an seine Mitwirkung und Zustimmung gebunden ist. Das Letzte scheint das Richtige und das zum Gedeihen einer Schule Förderlichste zu sein; denn es scheint ebenso unzweckmäßig, die ganze Leitung der Schule in die Hände des Lehrercollegiums zu legen, als es völlig davon auszuschließen. Wo jenes geschieht, wird in kurzer Zeit Unordnung und Schlaffheit herrschend werden, und niemand für den Zustand der Schule die Verantwortung übernehmen wollen; wo aber dies der Fall ist, da werden sich die Lehrer von der Gesammtanstalt zurückziehen und sich nur für ihre Classe und für ihr Lehrfach interessiren, alles aber, wovon die Wohlfahrt der Schule im ganzen abhängt, dem Director überlassen und gleichgültig oder gar schadenfroh zusehen, wenn diesem die Lösung seiner Aufgabe nicht gelingt. Am meisten wird das Gedeihen einer Anstalt gefördert, wenn der Director eine solche Stellung zu seinen Mitlehrern einnimmt, daß zwar vieles durch das Lehrercollegium, aber nichts bloß durch dasselbe wider den Willen des Directors geschieht, wenn dieser von Selbstsucht und Rechthaberei frei genug ist, um auf fremden Rath einzugehen und das Gute, das ihm auf diesem Wege geboten wird, gerne und rückhaltslos anzunehmen, wenn er aber auch für seine Collegen so sehr eine sittliche und wissenschaftliche Auctorität ist, daß nichts von diesen beschlossen wird, was seiner festbegründeten Ueberzeugung entgegensteht. Ein solcher Director wird die Seele einer Anstalt sein, und doch werden auch seine Collegen den Zustand derselben als ihr Werk ansehen und mit Freudigkeit an ihr arbeiten. (Vortreffliche Bemerkungen über dieses Verhältnis bei Dietsch, Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1862, 1. S. 44.)

Welches sind nun die Befugnisse, die demgemäß dem Lehrercollegium zustehen sollen?

1) Festsetzung des Lehrplans, wo diese der Anstalt selbst überlassen ist; Vertheilung der Lehrgegenstände zwischen den verschiedenen Classen, die sich in sie zu theilen haben; Bestimmung der zu befolgenden Methode, soweit darüber allgemeine Anordnungen getroffen werden können; Festsetzung der Zahl und Beschaffenheit der Aufgaben, der Art ihrer Correctur, der Locationsweise u. dgl. Es versteht sich aber dabei von selbst, daß das einmal Angeordnete nicht mit jeder Aenderung der Majorität des Lehrercollegiums wieder in Frage gestellt werden darf. Glücklich die Anstalt, welche durch Jahrhunderte hindurch ein fest ausgebildetes Gepräge bewahrt, wie man dies den sächsischen Fürstenschulen nachrühmte,

und in der jeder neu eintretende Lehrer, ja jeder neu aufgenommene Schüler weiß, in welchem Geiste er arbeiten muß. In solchen Schulen muß der Director das conservative Princip darstellen und seine ganze Auctorität in die Wagschale werfen, um das Bestehende gegen Neuerungen, zuweilen selbst wo sie Verbesserungen scheinen könnten, zu schützen. Denn beim Unterrichte verdient selbst das minder Gute den Vorzug vor dem an sich Besseren, vorausgesetzt, daß jenes sich eingelebt und nicht bloß die Berechtigung des Herkommens für sich hat, während die Lust, das Bestehende immer wieder zu ändern und mit Neuem zu vertauschen, sogar auf dem Gebiet des Staatslebens nicht so verderblich wirkt, als bei der Erziehung. Allein auch so bleibt dem Lehrercollegium in Beziehung auf Methode und Lehrplan immer noch ein weites Feld seiner Thätigkeit. Jener auf dem Gebiete des Unterrichtes so wohlthätige Conservatismus hat nicht nur die Freude an Neuerungen zu seinem Gegner, sondern auch das geistlose, handwerksmäßige Festhalten am Hergebrachten, den Schlendrian, gegen den nichts mehr schützt, als häufige Berathungen und Besprechungen von Fachgenossen. Ein auch noch so tüchtiger Director hat diesem in vielen Schulen eingewurzelten Uebel gegenüber einen harten Stand; er verletzt und erbittert, wenn er selbst Dinge tadelt, die mit der Persönlichkeit der Lehrer aufs genaueste zusammenhängen; aber Besprechungen der Lehrer unter einander können ein wohlthätiges Ferment in das Bestehende bringen und den einzelnen anregen, die überlieferte Form stets wieder mit einem neuen Geiste zu beleben.

Hieher gehört auch die Wahl der *Lehr- und Uebungsbücher*, insoweit sie dem Lehrercollegium selbst überlassen ist; im andern Fall die Berathung über diesfallsige Anträge an die Schulbehörde. Bei der großen Anzahl trefflicher Schulbücher ist es im allgemeinen ziemlich einerlei, welche derselben an einer Anstalt gebraucht werden; dagegen ist es von großer Wichtigkeit, daß die eingeführten *wirklich* und *zweckmäßig* benützt und nicht entweder nur im Verzeichnisse der Lehrbücher aufgeführt oder von dem Lehrer nur dazu angewendet werden, um gegen sie zu polemisiren und auf ihre Kosten sich den Schein der Gelehrsamkeit zu erwerben. Deswegen muß auch hier dem Director daran gelegen sein, den zu wählenden Lehrbüchern die Zustimmung des gesammten Lehrercollegiums zu verschaffen und gerne wird er auf dasselbe einen Theil seiner Befugnisse übertragen und besonders beim Wechsel der Lehrbücher jeden Schein von Eigenmächtigkeit vermeiden. Man kann älteren Lehrern kaum zumuthen, sich in neue Schulbücher, z. B. in neue Grammatiken so einzuarbeiten, daß sie sich mit Leichtigkeit darin orientiren. Muß dies aber gleichwohl geschehen, so haben die Lehrer ohne Zweifel darauf Anspruch, daß ihnen ihre Mühe wenigstens dadurch versüßt werde, daß sie freiwillig und nicht von außen aufgebürdet ist. Uebungsbücher z. B. zum Uebersetzen ins Lateinische oder Griechische müßen öfters gewechselt werden; aber auch bei ihrer Wahl gebührt dem Lehrercollegium, vor allem den Lehrern, die sie zu gebrauchen haben, eine bedeutende Stimme.

2) *Schulgesetze und Disciplin.* An der Handhabung der Disciplin im allgemeinen gebührt dem Lehrercollegium ein wesentlicher Antheil. Zunächst fällt allerdings dem betreffenden Lehrer, hauptsächlich dem Classenordinarius die Pflicht zu, die Disciplin in seiner Classe aufrecht zu erhalten; allein es gilt, gerade in sittlicher Hinsicht einen bestimmten Geist in der Anstalt zu pflegen, was nur durch Zusammenwirken aller oder wenigstens der meisten Lehrer mit dem Vorsteher geschehen kann. Es wird freilich nur selten eine Anstalt geben, an der sich nicht einzelne Lehrer dieser Verpflichtung entziehen und sich ausschließlich auf das Lehrgeschäft beschränken, und selbst der Gymnasien werden hin und wieder noch etliche sein, die zur Sittlichkeit nur durch die Zucht des Lernens und Arbeitens erziehen wollen; aber der Idee einer Bildungsanstalt entsprechen solche Schulen jedenfalls nicht; und deswegen sollte überall auch durch äußere Veranstaltungen dafür gesorgt werden, daß alle Lehrer sich aufgefordert fühlen, an der Einwirkung auf den sittlichen Zustand der Schüler sich zu betheiligen. Die Frage, wie dieser zu fördern sei, muß deshalb Gegenstand der Berathung aller Lehrer sein, und

alle wichtigeren (eigentlichen) Disciplinarsatzungen haben von dem Lehrercollegium auszugehen, wenn gleich ein einsichtsvoller, energischer Director dafür Sorge tragen wird, daß nichts beschlossen und festgesetzt werde, was seiner Ueberzeugung widerspräche.

Auch bei größeren Schulstrafen, nicht nur bei Relegation, möchte es zweckmäßig sein, die Entscheidung nicht bloß in die Hand des Directors zu legen, sondern von dem Urtheilsspruch des Lehrercollegiums abhängig zu machen.*)

3) Die Entscheidung über Aufnahme**), Promotion (Versetzung), Zeugnisse (Censuren), Rangordnung (Location) und Preise, wo solche bestehen, Bewilligung von Freistellen, Zuerkennung von Stipendien (wo nicht die Stiftungsurkunden es anders bestimmt haben), Entlassung zur Universität; endlich über Anschaffung von Lehrmitteln (Bücher, Zeitschriften, Karten ꝛc.). Auf das Urtheil über die Promotionsfähigkeit der Schüler haben naturgemäß alle diejenigen Lehrer einzuwirken, deren Unterricht sie unmittelbar vorher genossen haben, und diejenigen, in deren Unterricht sie übertreten sollen, ebenso werden sich an den Maturitätsprüfungen wohl überall mehrere Lehrer betheiligen; es sprechen aber viele Gründe dafür, in beiden Fällen die letzte Entscheidung dem Lehrercollegium zu überlassen. Zwar wird sich dieses stets an die Berichte der Lehrer, welche den zu beurtheilenden Schüler theils aus dem Unterricht, theils aus den Prüfungsarbeiten genauer kennen, halten müßen, und seine Mitwirkung wird also mehr nominell sein, gleichwohl wird die Zuziehung desselben den Ernst der Handlung erhöhen, die Unparteilichkeit des Verfahrens gewährleisten, die zunächst betheiligten Lehrer vor Uebereilungen schützen und den Widerstand gegen etwaige Reclamationen erleichtern. Ebenso wird für die Zeugnisse regelmäßig das Urtheil des betreffenden Lehrers maßgebend sein.

Damit aber in allen diesen Fällen nicht auch solche Lehrer mitzuwirken haben, die mit den Schülern ganz unbekannt sind, ist es gut, da, wo die Gesammtanstalt in ein Ober- und Untergymnasium zerfällt, immer nur das zunächst betheiligte Lehrercollegium beizuziehen.

Lattmann (Concentration des Unterrichts, S. 161) verlangt, daß auch die Vertretung der Anstalt nach außen und Schreiben an die Eltern und Behörden von dem Lehrercollegium ausgehen sollen. Würde daraus gefolgert werden, daß alle diese Schriftstücke dem gesammten Collegium vorgelegt werden sollen, so würde dies zu einer völligen Republicanisirung der Anstalt führen; geschähe dies nicht, so würde mancher Lehrer verwundert sein, Beschlüsse als in seinem Namen gefaßt zu lesen, von deren Dasein er nicht einmal etwas weiß. Nach außen muß der Director immer das Gesicht der An-

*) In Württemberg z. B. geht die Befugnis des Rectors nur bis auf 2 mal 12, die des Lehrerconvents bis auf 2 mal 24 Stunden Carcer; weiter gehende Anträge sind der Oberstudienbehörde vorzulegen. In Preußen und Oesterreich kann das Lehrercollegium bis auf Ausschließung eines Schülers von der Anstalt gehen, dagegen die Ausschließung von allen Gymnasien nur bei den Provincialschulcollegien (österr. Landesschulrath) beantragen. Der Vorstand wird aber sehr oft wohl daran thun, auch solche Strafen, die er selbst verhängen könnte, beim Lehrerconvent zu beantragen, wenn der Fall für die Beurtheilung eines einzelnen Schülers oder einer Classe oder für die Ausgleichung des Urtheils über das betreffende Vergehen von Wichtigkeit ist. Nirgends freilich ist bei Meinungsverschiedenheit im Collegium die unbedingte Bewahrung des Amtsgeheimnisses für die Mitglieder der Mehrheit wie der Minderheit dringendere Pflicht, als in Disciplinarfällen. Auf dem angedeuteten Wege Popularität zu suchen, ist sehr wohlfeil, aber auch sehr pflichtvergessen. D. Red.

**) Die Aufnahme wird doch wohl in der Regel von dem Vorstand und dem betreffenden Classenlehrer, welcher die Vorprüfung zu halten hat, in oberen Classen von den zunächst betheiligten Lehrern abhängen müßen (vgl. den Art. Aufnahme S. 312). Die Entlassung zur Universität hängt z. B. in Württemberg nicht von dem Lehrercollegium eines Gymnasiums, sondern von dem Erfolg einer Centralprüfung ab. Die Gründe, welche Lattmann (a. a. O. S. 145—162) für die Theilnahme des ganzen Collegiums an dem Act der Aufnahme und besonders an der Maturitätsprüfung geltend macht, sind allerdings gewichtig. D. Red.

stalt bleiben, wie diese auch hauptsächlich durch ihn mit der Außenwelt in Verbindung steht.

Elsperger.

Lehrercollegium. Einheit des Geistes. In jeder Schule ist eine so große Summe von Kräften, lehrenden und lernenden, erziehenden und der Erziehung bedürftigen, eine solche Vielheit von Willensrichtungen, die bestimmen und bestimmt werden sollen, vorhanden, daß eine einheitliche Organisation zu den allerersten und dringendsten Bedürfnissen gehört. Eine solche findet sich denn auch mehr oder weniger vollkommen in allen Schulen. Aber sie wird natürlich ohne entsprechenden Erfolg bleiben, wenn sie von den Lehrern gar nicht, oder nur theilweise, willkürlich und ungeordnet, eingehalten wird, oder auch wenn sie selbst die Lehrer nicht genug beachtet, sie nicht gehörig in Mitleidenschaft oder vielmehr in Mitthätigkeit zieht. Das Letztere ist offenbar der Fall, wenn die Schulorganisation, wie z. B. in Frankreich, in der Form eines starren Mechanismus auftritt, in welchem alle Verrichtungen bis ins einzelnste zum voraus bestimmt sind und wobei dem Lehrer nur eine Oberaufsicht über den vorgeschriebenen Gang der Maschine zusteht, zu deren Construction er nichts beigetragen hat, auf deren Verbesserung sein Nachdenken und seine Erfahrungen keinen Einfluß äußern dürfen, deren ganzen Bau er vielleicht in seinen Grundprincipien gar nicht versteht, oder mit seinen pädagogischen Anschauungen nicht in Einklang setzen kann. Es ist unmöglich, daß der Lehrer für eine solche Einrichtung ein tieferes Interesse fasse und ihr mit eigener Verantwortlichkeit seine volle Kraft widme. Das Gedeihen einer Schule hängt daher nicht bloß von ihrer irgendwie festgesetzten, wenn auch noch so vortrefflichen Organisation ab. Ebensowenig beruht es allein auf der Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer; denn an sich ausgezeichnete Kräfte schwächen sich doch gegenseitig durch den Mangel an Uebereinstimmung, wenn sie sich nicht geradezu aufheben; jedenfalls bringen sie nicht die Gesammtwirkung hervor, die sich von ihnen erwarten ließe, während geringere Kräfte durch wohlgeordnetes harmonisches Ineinanderwirken sich gegenseitig unterstützen und ein immerhin anerkennenswerthes Resultat liefern können. Es hängt das Wohl einer Schule vielmehr wesentlich davon ab, daß ihr Organismus in das lebendige Bewußtsein, in die feste Ueberzeugung und das energische Wollen der Lehrer aufgenommen ist. Daß diese also namentlich eine klare Erkenntnis von dem Bildungsziel der Anstalt haben, daß sie eine gründliche Einsicht in das ganze System und das organische Ineinandergreifen ihrer Glieder besitzen, daß sie einig sind über die Hauptgrundsätze ihrer ganzen Lehr- und Erziehungsthätigkeit, und insgesammt die volle, den Willen nachhaltig antreibende Wucht ihrer eigenen Verantwortlichkeit tief empfinden; mit Einem Wort: das Gedeihen der Schule beruht wesentlich auf dem einheitlichen Geist des Lehrercollegiums.

Diese Einigkeit wirkt schon ganz im allgemeinen, quantitativ und qualitativ, wohlthätig. Der Glaube aller stärkt den Glauben des einzelnen; die Ansicht, welche der einzelne mit einem ganzen Collegium theilt, steht fester, wiegt in der Anwendung schwerer und erscheint auch nach außen achtunggebietender, als wenn sie isolirt auftritt; ebenso muß man grundsätzlich annehmen, daß sie nach Inhalt und Form gereinigter und bestimmter ist, nachdem sie die läuternde Prüfung vieler durchgemacht hat, als so lange sie die subjective Meinung des einzelnen bildet. Es mag wohl geschehen, daß ein Lehrer von rauherem Charakter oder ungestümem jugendlichem Pflichteifer es für ganz recht und nothwendig hält, den Stock in der Schule so zu handhaben, daß er es mit einem Verein gegen Thierquälerei zu thun bekäme, wenn die Kinder nur unvernünftige Geschöpfe wären; aber es läßt sich doch kaum denken, daß ein ganzes Collegium nach reiflicher Berathung und Erwägung, auch bei strengen Ansichten über Schuldisciplin, den Drakonismus so weit treibe, für gewöhnliche Schulvergehen ein Strafmaß von 6, 8, 10 Tatzen festzusetzen, oder den lebendigen menschlichen Körper gerben und walken zu lassen, wie das Fell eines todten Thieres. Es ist nicht unmöglich, daß in einem Lehrercollegium die derbe, vielleicht harte Anfassung der Schüler für eine gute, gesunde

und kräftige Menschen bildende Erziehungsform gehalten wird; aber es ist doch kaum denkbar, daß es, aus Abneigung gegen das Gezierte und Süßliche, von der Rauheit zur Roheit übergehen und grundsätzlich statt der ordentlichen Tauf- und Familiennamen in dem Schulverkehr sich der Thiernamen, als da sind: Kuh, Kalb, Ochs, Esel, Roß, Rhinoceros, Kröte u. s. w. und, vielleicht zu einiger Milderung, nur des Namens eines hervorragenden Theiles, wie: Kalbskopf, Ochsenkopf, Eselskopf, Hundeseele u. dgl. bedienen wolle, oder, gleichsam aus Ironie auf die Bestimmung der Schule, die Benennungen von verdorbenen und schlechten Menschen einführe, wie: Gauner, Galgendiebe, Galgenstricke, S..kerl u. a. m. Aus unerfahrenem blindem Eifer und schädlicher Mißachtung der menschlichen Entwicklungs- und Bildungsgesetze mag es wohl einem Lehrer begegnen, der jugendlichen Kraft Lasten aufzulegen, unter welchen sie zusammenbricht; aber sicherlich wird ein ganzes Collegium, bei allem Berufseifer, der es beseelen mag, sich grundsätzlich nur zu der natürlichen Ansicht bekennen, daß die Anforderungen an die Schüler ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen müßen. Man darf daher wohl behaupten, daß die pädagogische Anschauungsweise, in welcher die Gesammtheit der Lehrer einer Anstalt übereinstimmt, von jenen falschen und verderblichen Extremen, die sich leicht bei dem einzelnen isolirt stehenden festsetzen können, fern bleiben wird. Die guten Wirkungen eines einheitlichen Geistes im Lehrercollegium werden sodann in allen Geschäften sichtbar werden, die es nach dem vorhergehenden Artikel und nach dem Art. Director gemeinsam abzumachen hat, wie Lehr- und Lectionsplan, Bestimmungen über Methode, Lehrbücher, Disciplin ꝛc.; überall wird man den Guß aus Einem Princip erkennen, und nicht jene verderbliche Mischung, jenes unorganische Conglomerat unvermittelter Ansichten, die den verschiedenartigsten Standpuncten angehören können, warnehmen. Am meisten aber wird sich die Einigkeit des Geistes natürlich in der praktischen Durchführung der ganzen Lehr- und Erziehungsaufgabe der Schule offenbaren. Für den Unterricht auf den verschiedensten Stufen giebt es nur Ein gemeinschaftliches Ziel, das alle im Auge haben und auf das alle hinstreben, das Bildungsziel der Anstalt selbst. Dadurch bekommt er von Anfang an eine feste Richtung, die den Schüler innerlich faßt und unbewußt bestimmt. Die Hauptgesichtspuncte bei allem Lehren und Lernen: Aufmerksamkeit und Fleiß, Ordnung und Pünctlichkeit, Klarheit und Sicherheit im Wissen und Können werden in allen Classen unabläßig festgehalten, so daß sich die Schüler überall in derselben gesunden geistigen Atmosphäre bewegen und sich jene guten Gewohnheiten ansetzen können, die allein schon eine unschätzbare Mitgift der Schule für alle künftigen Lebensverhältnisse sind. Aber nicht nur über die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts wird sich ein im Geist einiges Lehrercollegium verständigen, sondern es ist ihm auch möglich auf das einzelne wohlthätig einzuwirken. Wir erinnern hier nur an die Gleichheit der Terminologie im sprachlichen und mathematischen Unterricht, an die Gleichförmigkeit in den Definitionen allgemeiner Begriffe aus den Schulwissenschaften, an die Uebereinstimmung in der ganzen Behandlung und Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer. Wie viel Zeit und Kraft wird gewonnen, wenn der Schüler sich nicht in jeder Classe an eine neue Lehrweise, an eine neue Sprache gewöhnen und nicht immer wieder umlernen muß, was er früher mühsam erworben hat, sondern auf seinem bereits erlangten Besitz sicher und ungestört weiterbauen kann! Dann ist auch nicht zu übersehen, daß bei einem einheitlichen Lehrercollegium grobe Verstöße gegen eine gesunde Methode überhaupt nicht lange werden bestehen können, sei es nun daß der einzelne hingerissen von dem in der ganzen Anstalt herrschenden Geist seine Fehler von selbst ablegt, oder daß er durch den freundlichen Rath der Collegen dazu veranlaßt wird. Da jeder Lehrer nicht nur das Lernziel seiner eigenen, sondern auch der angrenzenden Classe in ihrem organischen Zusammenhang erkennt, so wird sein ganzes Streben dahin gehen, es in tüchtigster Weise zu erreichen, nicht aber zur Störung des ganzen Organismus darüber hinaus zu schreiten. Jede Stufe wird nun die feste Grundlage und der sichere Ausgangspunct für die nächsthöhere; es bildet sich ein stetiger, gesunder Fortschritt, in wel-

chem nichts von jenem hastigen athemlosen Ueberstürzen zu bemerken sein wird, das die Kräfte der Lehrer und Schüler aufreibt und doch nur ein krankhaftes, aufgedunsenes Bildungsproduct erzielt. Vielmehr wird in die ganze Schulthätigkeit jene Ruhe der Bewegung kommen, die sich auf die bewußte Tüchtigkeit der ganzen Anlage gründet, jene Harmonie der Stimmungen, in welcher sich Lehrer und Schüler wohl fühlen, jene Freudigkeit und Lust des Lehrens und Lernens, die stärkend auf alle Kräfte wirkt und selbst wieder eine neue Bürgschaft für ein glückliches Gelingen darbietet. Denn in „dem freudigen Bewegen werden alle Kräfte kund; Meister rührt sich und Geselle." Das höchste Ziel alles Lehrens, daß der Schüler aus eigenem Antrieb seine Schwingen rege, wird nun auch häufiger erreicht werden; vor allem aber werden die Lehrer in ein reges wissenschaftliches Streben hineingeführt, unterstützt und gefördert durch warme gegenseitige Theilnahme; jeder wird mit Freude in seinem Unterrichtsgebiet fortstudiren, um der Anstalt, der er in solcher Lage durch die tiefste Verpflichtung mit voller Innigkeit zugethan sein kann, sein Bestes zu geben. Aber die Liebe zur Schule schließt die Liebe zu den Schülern in sich, für welche sie ja allein besteht; ein Lehrercollegium, das wirklich ein einheitliches Bewußtsein von seiner Aufgabe hat, kann über dem Interesse am Lehrobject unmöglich vergessen, daß es auch lernende Subjecte gibt, die keine todten Gefässe sind, in die man nach Belieben geistigen Stoff, wenn er nur an sich gut sei, hineinschütten darf, sondern lebendige Organismen bilden mit bestimmten Gesetzen und Lebensordnungen, welche man kennen muß, um auf jeder Entwicklungsstufe die nöthige Nahrung von der rechten Beschaffenheit, Form und Menge geben zu können. Wie viel Krankheit, Siechthum, tödtliche Stockung und gänzliche Verkommenheit an Leib und Seele mag schon dadurch herbeigeführt worden sein, daß man dem Schüler zu viel oder zu wenig Lernstoff, oder nicht von angemessener Art dargereicht hat, wie z. B. wenn man ihn zur Zeit, wo der Geist Anschauungen, lebendige Bilder verlangt, auf dem dürren Felde leerer Abstractionen und Formeln umherführt; wenn man auf der Stufe der Gedächtnisentwicklung die Verstandeskräfte vorherrschend in Anspruch nimmt, und umgekehrt; oder in einer Periode, wo der menschliche Geist besonders glaubensbedürftig und fähig ist, alle Ansätze eines höhern religiösen Lebens durch eine kalte Kritik radical vernichtet. Diese und andere Verkehrtheiten haben einzig ihren Grund in der Verkennung der natürlichen Gesetze der geistigen und körperlichen Entwicklung des Menschen; deshalb wird in einem tüchtigen geistig verbundenen Lehrercollegium das Studium der Pädagogik, der Anthropologie und Psychologie nicht vernachläßigt werden, und es müßen sich mittelst der vereinigten aufmerksamen und gewissenhaften Beobachtung vieler Resultate ergeben, die nicht nur für die besondere Lehranstalt und ihre Fortentwicklung von Werth sind, sondern auch allgemeines pädagogisches Interesse haben. Jedenfalls werden solche Studien eine Schule vor Erstarrung und Verknöcherung schützen helfen, ohne ein unstetes und schädliches Versuchemachen zu begünstigen, da weitergreifende Veränderungen erst durch die Berathungen der Gesammtheit der Lehrer hindurchgehen müßen.

Aber nicht nur auf die eigentliche Lehrthätigkeit, sondern auch auf die ganze Schuldisciplin wird der einheitliche Geist eines Lehrercollegiums den wohlthätigsten Einfluß haben, und zwar vor allem dadurch, daß eine Menge Veranlassungen zu Vergehungen und Strafen wegfallen. Man bedenkt häufig zu wenig, daß viele strafbare Vorkommnisse in dem falschen Organismus einer Schule oder in der verkehrten Behandlung von Seiten der Lehrer ihren Grund haben. Bei einer gesunden Einrichtung, wie man sie unter einem tüchtigen und einigen Lehrercollegium voraussetzen darf, werden an die Schüler keine übertriebene, unausführbare Forderungen gestellt, bei denen man gar nicht an die Schwierigkeiten denkt, welche sie ihnen darbieten können; Zeit und Kraft werden nicht vergeudet durch unnütze oder unzweckmäßige Verwendung. Es wird sich daher bei ihnen viel seltener jene Verdrießlichkeit und Unlust zur Arbeit einstellen, die so häufig Veranlassung zu Strafen giebt, indem sie nicht nur zur Ausführung der geforderten Leistungen unfähig macht, sondern auch zu manchen strafbaren Unarten und Vergehen reizt.

Ferner wird die ganze Behandlung der Schüler nach übereinstimmenden Grundsätzen, welche der Würde der menschlichen und insbesondere der kindlichen Natur entsprechen, der Art sein, daß sie nicht die schlimmen, sondern die guten Eigenschaften anregt. Selbst bei den Hausthieren hat man ja die Thatsache wargenommen, daß sie durch eine gute Behandlung gutartig, durch eine schlechte bösartig werden. Kinder, welchen die Lehrer freundlich und mit der achtungsvollen Scheu begegnen, die Geschöpfen gebührt, von welchen die Schrift so schön sagt: „Ihre Engel sehen allezeit das Angesicht ihres Vaters im Himmel," müßten grundverdorben sein, wenn ihr besseres Selbst nicht dadurch gehoben und gekräftigt würde, während Schüler, die von ihren Lehrern selten ein freundliches Wort erhalten, bei jeder Gelegenheit gemeine, erniedrigende und alles höhere Gefühl abstumpfende Schimpfnamen hören müßen, geschlagen, gestoßen, gepufft, zerzaust werden, wahre Engel sein müßten, wenn sie nicht am Ende mürrisch, stätisch, zu allem Lernen unwillig, heimtückisch, versteckt würden, und sich nicht aus Haß gegen Schule und Lehrer zu allerlei Ungesetzlichkeiten hinreißen ließen; dies wird namentlich zu fürchten sein, wenn sie fühlen, daß sie nur das Opfer einer von ihrer Seite unverschuldeten, launenhaften Antipathie sind. Dergleichen Fehler von Seiten der Lehrer sind unter befreundeten Collegen, die gewohnt sind, über ihren Beruf in allen seinen Beziehungen mit einander zu sprechen und in wohlwollendem Interesse sich gegenseitig zu rathen und zu warnen, wenigstens in die Länge fast unmöglich; denn sie werden hauptsächlich da zum Vorschein kommen, wo der einzelne, unbemerkt und ungestört durch fremde Ansichten, sich ganz ruhig in seine Eigenheiten versenken kann. Rechnen wir zu den Umständen, durch welche Fehler bei den Schülern vermieden werden, noch die sittliche Wirkung, welche der ganze Geist der Schule auf ihre Zöglinge äußern muß, namentlich die guten Angewöhnungen, die sie sich dauernd aneignen, die Liebe zur Anstalt und die Freude am Lernen, die ihnen eingeflößt wird, die verehrungsvolle, achtunggebietende Würde, in welcher ihnen das Lehrercollegium erscheint, so wird man wohl behaupten dürfen, daß die Straffälle bedeutend vermindert werden müßen. Ganz fehlen werden sie freilich nicht. Der einheitliche Geist unter den Lehrern wird sich in dieser Beziehung zunächst darin äußern, daß sie sich über das verständigen, was wirkliche Fehler sind. Diese werden gemeinsam in allen Classen mit Nachdruck und Strenge und deshalb wohl auch in der Regel mit besserem Erfolg bekämpft, wie z. B. Lüge und Falschheit, Unordnung und Unpünctlichkeit, Trägheit und Faulheit u. s. f., während bloße Unarten, die mehr vorübergehende Ausbrüche überströmender Lebenslust oder jugendlicher Unbesonnenheit und Uebereilung sind, allgemein milder behandelt werden*). Dadurch erhält auch das sittliche Gefühl und Bewußtsein des Schülers feste Anhaltspuncte, indem er an der übereinstimmenden Beurtheilung und Bestrafung seiner Fehler das wirklich Schlechte von leichteren Unordnungen scharf unterscheiden lernt. Die Einigkeit des Lehrercollegiums wird sich aber besonders in der Art der Strafen und ihrer Anwendung kund geben. Die gründliche, allseitige Berathung dieses wichtigen Gegenstandes der Schuldisciplin wird zunächst die Folge haben, daß die einzelnen Lehrer nicht zu freigebig damit sind, sie nicht leichtsinnig oder gar mit einer geheimen Freude

*) Ob und in welchen Fällen es Tadel oder Strafe verdient, wenn sich ein Schüler bei einer häuslichen Aufgabe fremder Hülfe bedient hat, wie weit die Benützung gedruckter Uebersetzungen der in der Schule gelesenen Classiker, das Eintragen der Uebersetzung des Lehrers zwischen die Zeilen im Handexemplar des Schülers zum Behuf der Wiederholung in der folgenden Lection zuläßig sei oder nicht, wie man das Einflüstern von Seiten der Nachbarn zu behandeln habe, diese und eine Menge ähnlicher Fragen kommen in einem rechten Lehrercollegium zur Besprechung und Entscheidung; solange sie in praxi verschieden beantwortet werden, wird auch das Gewissen der Schüler irre geleitet. Wenn ein Quantitätsfehler in der Aussprache in der einen Classe einfach verbessert oder auch gerügt wird, in der andern, vielleicht parallelen, den Lehrer zu Ausbrüchen der Verzweiflung hinreißt, so leidet zugleich nichts größeren Schaden, als die so nothwendige Achtung vor dem Lehrer. D. Red.

und mit einer gewissen Rachsucht anwenden; die Strafen werden als ein nothwendiges Uebel erscheinen, aber keineswegs als die eigentliche Stütze der Schulzucht. Man wird sich über allgemeine Grundsätze verständigen, wie z. B., daß sie mit Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nach der Größe des Vergehens, nach dem Wesen der kindlichen Natur und dem individuellen Charakter des Schülers bemessen werden müßen, und nicht als maßloser Ausbruch augenblicklicher und vielleicht unbegründeter Entrüstung oder mitleidsloser Härte von Seiten des Lehrers erscheinen dürfen, daß sie den Schüler bessern, nicht erbittern oder verhärten sollen. Man wird sich daher entschieden gegen alle Strafen aussprechen, mit denen körperliche, sittliche oder intellectuelle Gefahren verbunden sind, wie gegen unmenschlich raffinirte Züchtigungen, gegen Schläge an den Kopf, gegen stundenlange Einzelnhaft oder Masseneinsperrungen Jüngerer ohne Aufsicht von Erwachsenen; gegen zahllose Abschriften desselben Pensums, die den Schüler gedankenlos und stumpfsinnig machen müßen, wenn sie ihm nicht einen gründlichen Widerwillen gegen alles Lernen einflößen. Bei der scrupulösen Gewissenhaftigkeit, mit welcher die Strafen verfügt werden, bei der Uebereinstimmung der Grundsätze, welche hierüber unter sämmtlichen Lehrern herrscht, werden sie dem Zögling selbst als nothwendiges Besserungsmittel erscheinen und deshalb ihren Zweck auch öfter erreichen.

Eine Schule, in welcher ein solch einheitliches Wirken im Lehren und Erziehen herrscht, wird sicherlich einen blühenden Zustand erreichen; sie wird sich nicht nur die dauernde Liebe und Dankbarkeit der Schüler, sondern auch die allgemeine Achtung und Anerkennung des Publicums erwerben und darin wieder eine reiche Quelle von Förderungsmitteln für ihre Zwecke finden. Das Lehrercollegium selbst wird nach innen und außen eine würdige Stellung einnehmen, die auch jedem einzelnen Mitglied zu gut kommt. Aber die Einigkeit eines Collegiums macht sich nicht von selbst. Vor allem ist es die Aufgabe und Pflicht des Directors darauf hinzuwirken, denn er vertritt die ganze Anstalt persönlich, ihm kommt die Oberleitung zu; auf ihm lastet die erste Verantwortlichkeit, so daß ihm das Hauptverdienst beigelegt wird, wenn die Schule in einem guten, und auf ihn die schwerste Schuld fällt, wenn sie in einem schlechten Zustand ist. Soll aber der Director Einigkeit stiften, so muß er zuerst mit sich selbst einig sein; er muß vor allem ein Gesammtbild von dem Schulorganismus in seiner vollständigsten Entwicklung und tiefsten Begründung in sich tragen. Ist er dann, wie ihn der Artikel Director schildert, ein Mann von durchgebildetem, edlem Charakter, ohne Falsch, in allen Stücken zuverläßig, ein Mann', welcher mit der für seine Stellung nothwendigen Festigkeit und Thatkraft die erforderliche persönliche Rücksicht und Schonung für seine Lehrer verbindet, ein Mann, der in der Wissenschaft und noch mehr als Lehrer Tüchtiges leistet, der durch Liebe und Eifer für seinen Beruf, durch aufopfernde Thätigkeit und Uneigennützigkeit, durch Bereitwilligkeit allen zu dienen, allen voranleuchtet; so wird er gewiß bald den natürlichen Mittelpunct des Lehrerpersonals bilden und ohne weitere Veranstaltungen einen bestimmenden Einfluß auf dasselbe ausüben. Man wird sich beeilen, über wichtige Gegenstände seine Ansicht zu erfahren und sich darnach zu richten, ohne daß er von seiner amtlichen Auctorität Gebrauch machte. Er ist dann wirklich die Seele des Collegiums. Indem sich die Lehrer um ihn schaaren, kommen sie einander selbst näher, und es ist schon ein bedeutender Schritt zu ihrer Einigung gemacht. Aber damit ist die Sache noch nicht abgethan. Es kann sich auch auf diese Weise leicht etwas Unwahres und Unrechtes einschleichen, indem mancher nur aus Augendienerei oder serviler Gesinnung sich den Ansichten des Directors anzubequemen sucht; dies gäbe nur eine scheinbare Einheit, mit welcher der Schule nicht gedient wäre. Die Hauptsache ist, daß auf die Ueberzeugung und den Willen der Lehrer gewirkt wird, denn daraus entspringen die zündenden Funken, die auch in andern Ueberzeugungen und Willensbestimmungen hervorbringen. Ein Hauptmittel für diesen Zweck sind die Conferenzen, die in dem Artikel Lehrerconferenzen des Nähern besprochen sind. Wir erlauben uns, noch einige Bemerkungen beizufügen. Im Fall, daß ein Collegium

ganz oder großentheils neu zusammengesetzt ist, oder ein neuer Director an die Spitze der Anstalt tritt, in welcher er wesentliche Veränderungen bewerkstelligen will, ist es durchaus nöthig, daß die Hauptgegenstände der Didaktik und Disciplin, oder wenigstens diejenigen, über welche eine Einigkeit der Ansichten nicht vorhanden ist, collegialisch durchgesprochen werden; dies kann entweder nach einem bedeutenden pädagogischen Werk geschehen, für welches man voraussichtlich die meiste Uebereinstimmung erwarten kann, oder nach einer vom Director festgesetzten Ordnung auf Grund eigener oder von Collegen ausgearbeiteter Vorträge. Unerläßlich dabei ist jedenfalls, daß die Lehrer zeitig genug von dem Gegenstand der Berathung unterrichtet werden, um sich gründlich darauf vorzubereiten und sich vorläufig ihr eigenes Urtheil zu bilden. Eben so nothwendig ist es aber dann, um festen Boden für die Ueberzeugung zu gewinnen, daß jeder der Betheiligten sich frei und offen, ohne allen Rückhalt ausspreche, selbst wenn es gegen die Ansichten des Directors geschieht; denn in diesem Fall ist er wie ein anderer Mann, und die Wahrheit steht über seiner Amtsauctorität. Ist es in solchen Wortkämpfen jedem nur darum zu thun, das Rechte zu finden und zu verwirklichen, nicht aber die Schwächen des einen oder des andern ans Licht zu ziehen und sich an einander zu reiben, so werden sie gewiß selten bitter werden, wenn sie auch manchmal hitzig sind. Wie in so vielen Debatten wird man zwar häufig zu keinem Abschluß kommen; aber durch diese Berathungen wird sich doch allmählich ein Grundstock gemeinsamer Grundbegriffe, Grundsätze und Regeln bilden, es werden Ansichten des Gesammtcollegiums entstehen, die, wenn sie auch noch nicht eine vollständige Einigkeit bilden, doch Bausteine zu derselben liefern.

Sind die Hauptgegenstände der Pädagogik gemeinschaftlich durchgearbeitet, so wird der Director noch lange nicht in Verlegenheit sein, Stoff für collegialische Besprechungen zu finden, um einheitliche Anschauungen in dem Collegium zu erzeugen und zu erhalten. Eine unversiegbare Quelle liefern die täglichen Erfahrungen, welche jeder Lehrer mit einzelnen Schülern und mit ganzen Classen in ihrer leiblichen, intellectuellen und sittlichen Entwicklung macht. Da ist ein Zögling, der innerlich krank oder fast verkommen ist, ohne alles Interesse am Lernen, ohne Freude und Lust zu irgend einer Thätigkeit; seine Verstimmung oder Abgestumpftheit zeigt sich in jedem Gesichtszug. Wo liegen die Ursachen? wie ist zu helfen? welche Mittel sind anzuwenden, welche sind angewendet worden, und wie haben sie gewirkt? Ein anderer leidet an Leichtsinn, Zerstreutheit, oder ist moralisch sonst auf schlimmen Wegen; wie ist er in diesen Zustand gekommen? durch häusliche Einwirkung, oder verführt durch Mitschüler? welche Schuld hat die Schule daran? was ist mit ihm anzufangen? In wie weit sind Eltern, Verwandte, Kostgeber ꝛc. mit in den Heilungsproceß hereinzuziehen? Ganze Classen leiden an gewissen Fehlern: an Unordnung, Unpünctlichkeit, Unaufmerksamkeit; welche Gegenmittel sind anzuwenden? Bei andern zeigt sich ein erfreulicher Fortschritt, ein frisches, munteres, inneres und äußeres Leben; unter welchen günstigen Umständen hat es sich gestaltet? Fragen ähnlicher Art und noch viel speciellere werden von Statistikern, von Naturforschern, von Aerzten in Spitälern und Irrenhäusern, ja von Hirten und Jägern gestellt, um die Bedingungen auszumitteln, unter welchen sich das Leben organischer Wesen gestaltet, um die wohlthätigen oder schädlichen Einflüsse, welche die verschiedenartigsten Umstände darauf äußern, um die Förderungs- und Heilmittel, die anzuwenden sind, kennen zu lernen. Sind die Individuen, mit welchen es die Schule zu thun hat, zu gering, um einer solchen bis ins einzelnste gehenden Aufmerksamkeit würdig zu sein? Untersuchungen in der angegebenen Richtung haben jedenfalls den großen Werth, das ganze Unterrichts- und Erziehungsgeschäft auch praktisch tiefer zu begründen, ein lebendigeres Interesse dafür zu erregen, und gemeinschaftliche Zielpuncte für die Lehrer einer Anstalt zu bilden, durch welche sie fortwährend in lebendigem Verkehr erhalten werden.

Weitere Gelegenheiten zum Ideenaustausch in einem Collegium geben die Verordnungen der Schulbehörde, soweit sie irgendwelches pädagogisches Interesse darbieten. Denn es genügt in diesem Fall nicht, sie einfach zur Nachachtung mitzutheilen; auch

sie müßen gründlich besprochen und erörtert werden, damit sie nicht nur mechanisch vollzogen, sondern, wenn es nur immer möglich ist, aus Ueberzeugung und darum mit um so gewisserem Erfolg ausgeführt werden. Unerschöpfliches Material für gemeinschaftliche Berathungen bildet ferner die Literatur, namentlich wenn man sich nicht auf den engern Kreis der Pädagogik und der Fachwissenschaften beschränken will, sondern auch, um der Einheit eine breitere, sicherere und festere Grundlage zu geben, Werke von allgemeinerem Inhalt, aus der Theologie, Philosophie, Naturkunde ꝛc. hereinzieht, falls nicht zu fürchten ist, daß nach der Beschaffenheit der Charaktere im Collegium eher Spaltung als Einigung die Frucht davon sein werde. Die ausgewählten Werke könnten, je nach Umständen, ganz oder theilweise vorgelesen oder durch Berichte einzelner Mitglieder zur Kenntnis und Besprechung den übrigen mitgetheilt werden. Schließlich müßen wir noch die Lehrthätigkeit selbst unter die Gegenstände zählen, welche zu collegialischen Berathungen benützt werden könnten und sollten, um nicht nur theoretische sondern auch, soweit es möglich und wünschenswerth ist, praktische Uebereinstimmung unter den Lehrern zu erzielen. Zunächst können aus geeigneten Fächern von den betreffenden Lehrern einige Lectionen vollständig schriftlich ausgearbeitet und dem Collegium vorgetragen werden, um zu beurtheilen, ob sie in allen Beziehungen den Anforderungen der Didaktik entsprechen; ob der Stoff in der rechten Ordnung und gehörigen Uebersichtlichkeit dargestellt ist; ob nicht Hauptsachen durch Nebensachen verdrängt sind, ob die nöthigen Erläuterungen die für das betreffende Alter gehörige Faßlichkeit und Klarheit haben; ob die ganze Behandlung nicht zu hoch oder zu nieder gehalten sei. Dann kann man den einzelnen Lehrern in die Schule folgen, der Reihe nach an ihren Lectionen Theil nehmen und diese nachher besprechen *). Von besonderer Wichtigkeit aber für ein lebendiges Verständnis des ganzen Schulorganismus scheint es uns zu sein, daß bei den Prüfungen alle Lehrer von unten bis oben anwesend sind; sie sehen dann mit eigenen Augen den organischen Zusammenhang aller Unterrichtsstufen und können sich selbst überzeugen, ob überall das rechte Maß und Ziel eingehalten sei. Es lernt sich jeder in dem Ganzen, dem er angehört, orientiren und beurtheilen, ob er seine Stelle in der rechten Weise ausfülle und ob sie wirklich das bindende Mittelglied zwischen der nächst niedern und der nächst höhern sei; er hat einen objectiven Maßstab für seine Thätigkeit an dem vor seinen Augen entfalteten Zustand der Schule, an den Mängeln und Vorzügen, die er bei den andern Lehrern warnimmt. Anfangs mögen solche Collegialvisitationen für viele etwas beengendes haben; aber dies wird sich allmählich verlieren, je näher sich die Lehrer unter einander kennen lernen, je mehr sie ihre Aufgabe als eine gemeinsame ansehen und sie gemeinsam zu lösen suchen. Dann wird in der allgemeinen Theilnahme an dem Wirkungskreis jedes einzelnen, in der Wichtigkeit, die man ihr zuerkennt, eher etwas erhebendes und ermuthigendes, als etwas drückendes und beengendes liegen.

Durch alle diese Veranstaltungen, die hauptsächlich vom Director ausgehen, werden die Lehrer einander genau kennen lernen; sie erhalten einen gemeinschaftlichen Mittelpunct für ihre Studien und ihre praktische Wirksamkeit; dieselben Grundanschauungen in Theorie und Praxis; sie leben sich in einander hinein, fühlen, daß sie zusammengehören, daß sie einander nothwendig sind, und bilden so in Wahrheit Einen Körper von Einem Geist beseelt. Dieser normale Zustand eines Collegiums kann aber natürlich nicht durch den Director allein herbeigeführt werden; auch die Lehrer müßen das Ihrige dazu beitragen. Das erste, was in dieser Beziehung von ihnen gefordert werden muß, ist der gute Wille, der im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache nicht sollte fehlen können. Ist er nicht vorhanden, so läßt sich darüber nur sagen, was von jeder

*) Nach den Erfahrungen, welche ich früher in einer Reihe von Jahren gemacht habe, halte ich meinerseits dieses für das wirksamste Mittel, die wünschenswerthe Einheit in einer Schule herzustellen. Schmid.

pflichtwidrigen Gesinnung gesagt werden muß: es ist eine Schuld, die um so schwerer wiegt, je schlimmer und verderblicher die daraus entstehenden Folgen sind. Bei gutem Willen aber wird den Lehrern das, was gegenüber von dem Director nöthig ist, nicht schwer fallen. Vor allem haben sie seine Auctorität, auf welcher ja die ganze Einheit der Schule zunächst beruht, anzuerkennen und grundsätzlich nach Kräften zu unterstützen, also nicht nur alles zu unterlassen, was sie schwächen könnte, sondern auch positiv darauf hinzuwirken, daß sie am gehörigen Orte Geltung erlange. Da dies namentlich auch von der Qualität der Anordnungen und Bestimmungen des Directors abhängt, so liegt darin eine neue Aufforderung für die Lehrer, gewissenhaft das Ihrige dazu beizutragen, daß dieselben immer das Rechte treffen. Dem aber, was einmal mit amtlicher Auctorität festgesetzt ist, haben sie sich nicht nur für ihre eigene Person zu unterwerfen, selbst wenn sie nicht vollständig damit einverstanden wären, sondern auch bei den Schülern den gebührenden Gehorsam zu erwirken, jedenfalls aber müßen sie sich in deren Gegenwart aller tadelnden Kritik enthalten. Gelegenheit, ihre abweichende Meinung offen auszusprechen, und wenn sie die richtige ist, allmählich auch zur Anerkennung zu bringen, haben sie reichlich in den Conferenzen. Außer der Anerkennung seiner Auctorität dürfen aber die Lehrer auch die Zeit und Kraft, welche für die Herstellung einer lebendigen Einheit in dem Collegium nöthig ist, dem Director nicht versagen. Nun sind sie in der Regel schon mit öffentlichen Lectionen schwer belastet; dazu kommen dann die häuslichen Correcturen und Vorbereitungen, wie die zur eigenen Weiterbildung unerläßlichen Privatstudien und andere Arbeiten, durch welche das in der Regel unzureichende Einkommen vermehrt werden muß. Es wird daher in der That oft schwer halten, die nöthige Zeit für eine nutzbringende Abhaltung der Conferenzen und die Besorgung aller darauf bezüglichen Geschäfte zu finden. Da es aber streng genommen ebenso nothwendig ist, daß nach einheitlichem Plan und Geist gelehrt und erzogen werde, als daß man überhaupt lehre und erziehe, so muß auch zur Herstellung jener Einheit eben so gut die Zeit aufgebracht werden, wie zum Lehren und Erziehen selbst. Wir würden es daher für keinen Raub an der Jugend halten, daß im Nothfall von Zeit zu Zeit Schulstunden zur Abhaltung von Conferenzen verwendet werden, namentlich so lange, als Verständigung unter den Lehrern erst zu begründen ist. In den Volksschulen ist es an verschiedenen Orten bereits der Fall; und doch ist hier das Bedürfnis weniger dringend, weil die Lehrer an denselben in der Regel mehr freie Zeit und eine bessere pädagogische Vorbereitung haben, als in höheren Lehranstalten. Sind einmal die Grundpfeiler des einheitlichen Baues gelegt, so wird seine weitere Entwicklung und Erhaltung wohl bewerkstelligt werden können, ohne daß zu große Forderungen an die Zeit und Kraft der Lehrer gemacht werden müßten.

Was das Verhältnis der Collegen untereinander betrifft, so ist es für ein einheitliches, erfolgreiches Zusammenwirken ebenso wichtig, als das zum Director; es wird, wenn nur ein fester guter Wille dazu vorhanden ist, meistens ohne große Schwierigkeit jene freundliche, dem Gemüth so wohlthuende Form annehmen, welche wir mit dem Wort Collegialität bezeichnen und welche die nothwendige Voraussetzung einer noch engeren und innigeren Vereinigung des Collegiums ist; sie muß daher als eine entschiedene Forderung an die Lehrer aufgestellt werden. Begründet und erhalten wird sie zunächst durch ein gemeinsames Interesse, durch häufige Berührungen im gleichen Geschäftskreis, durch den Gebrauch der vielen Gelegenheiten sich gegenseitige Dienste zu leisten, wenn der ganze Verkehr sich zugleich unter jene Formen stellt, in welchen sich das gesellige Leben gebildeter Menschen überhaupt bewegt, wenn er mit jener Urbanität verbunden ist, welche die Frucht, nicht des humanistischen oder sonstigen Wissens, sondern echt humaner Bildung, edler Menschlichkeit ist, die man ja vor allem bei Männern suchen darf, welche in ganz besonderem Sinn für Erziehung zur Humanität zu wirken haben. Diese Urbanität bildet eine schützende Schranke gegen jenes unbekümmerte, rücksichtslose sich Gehenlassen, das oft der rohe Hochmuth erzeugt, das

aber zuweilen auch im vertraulicheren Verkehr unter dem Schein eines offenen, biedern Wesens hervorbricht, während es in Wahrheit häufig nichts anderes ist, als eine grobe Ungeschliffenheit; sie wird ferner den collegialischen Besprechungen meistens jene scharfen Spitzen abbrechen, die im Feuer der Debatte so leicht die verwundbaren Stellen der Persönlichkeit treffen. Soll aber die Collegialität eine feste Grundlage bekommen und über bloße Aeußerlichkeiten hinausgehen, so muß sich damit die gegenseitige Achtung vor dem Wirkungskreis und der Person der einzelnen Lehrer verbinden, so daß keiner mit hochmüthiger Geringschätzung auf den andern heruntersieht und das Auge zur Hand spricht: „Ich bedarf dein nicht," oder wiederum das Haupt zu den Füßen: „Ich bedarf euer nicht." Dann wird sie auch leicht einen activen Charakter annehmen; man wird einander nicht nur nicht beleidigen, sondern unterstützen und fördern wollen; und weil durch sie der Verkehr angenehm und fruchtbar gemacht wird, so werden die Lehrer nicht nur in Amtsgeschäften sich aufsuchen, sondern auch gerne geselligen Umgang zur Erholung und Unterhaltung mit einander pflegen, und dieses ist im höchsten Grad wünschenswerth.

Der bloß amtliche Verkehr behält leicht etwas steifes und gezwungenes, er giebt bei aller Vorsicht mancherlei Veranlassungen zu Reibungen, zu Streitigkeiten und Zerwürfnissen. In der Gesellschaft hat man das Amtskleid abgelegt; es steht der Mensch dem Menschen gegenüber. Man vergißt den oft gerade eben so bittern als kleinlichen Berufshader und lernt sich dessen schämen, oder sich über ihn erheben, indem man ihn unter einer freundlicheren Beleuchtung und von einer reineren Atmosphäre aus betrachtet, die nicht mehr schwül ist von Amtssorgen, -Eifer und -Mühen u. s. w. Man lernt sich von neuen Seiten kennen, in mancher Beziehung besser verstehen und kommt sich überhaupt schneller innerlich näher, als auf dem trockenen und heikeln Geschäftsboden; reine gesellige Freude hat etwas vereinigendes und versöhnendes, namentlich wenn ihr ein tieferer geistiger Gehalt gegeben wird. „Ueber allem freilich," sagt R. Dietsch, „steht jenes allein Dauer habende Band, das von dem Herrn geschlungen wird, die heilige Liebe, welche jeden Zorn und Hader fern hält, Sanftmuth, Geduld und gegenseitiges Tragen, aber auch unermüdliche Opferfreudigkeit, erbauende und gesegnete Gemeinschaft erzeugt; um sie müßen alle beten und ringen." Um sie zu erlangen, fügen wir noch hinzu, dürfen die Lehrer auch die Mittel nicht verschmähen, welche in dem Artikel „Director" zur Kräftigung des sittlichen Geistes auf einer Schule mit vollstem Rechte empfohlen worden sind, nämlich: gemeinschaftliche Andachten, gemeinschaftlicher Besuch des Gottesdienstes und besonders gemeinschaftliches Abendmahl, überall, wo ein inneres lebendiges Verlangen darnach vorhanden ist. Durch sie werden die Gemüther in ihrem tiefsten Grunde verbunden.

Aber so wesentlich und nothwendig ein einheitlicher Geist der Lehrercollegien für die Schulen ist, so selten wird er vielleicht angetroffen. Wenn es gut geht, bilden sich unter den Collegen nach dem Gesetz der Wahlverwandtschaften Gruppen, die entweder bloß geselliger Art sind, oder auch verschiedene pädagogische und allgemein wissenschaftliche Standpuncte repräsentiren; für die Schule ist damit nicht viel gewonnen, indem die Gegensätze durch Concentration auf wenige Gruppen sich verstärken und deshalb auch schwieriger auszusöhnen sind. Aber sehr oft kommt es nicht einmal zu solchen Sonderbündnissen; es gehen vielmehr alle ihre besondern Wege, es weiß und will keiner etwas von dem andern. Man kennt sich kaum äußerlich, von einem innerlichen sich Nahestehen oder Verstehen ist keine Rede, von einem Austausch der Ansichten über die vielen gemeinschaftlichen Interessen des Berufs keine Spur. Wie in einer Fabrik findet sich jeder zur bestimmten Zeit an seiner Stelle ein, die er vielleicht mit aller Gewissenhaftigkeit ausfüllt, soweit es da möglich ist, wo sich keiner um den andern im geringsten kümmert. Sogar zwischen Lehrern von Einer Classe können solche Verhältnisse bestehen; man bespricht sich nicht über den Stand der Schüler weder im allgemeinen, noch im einzelnen, weder über Methode noch über Disciplin, nicht einmal findet eine

gemeinsame Regelung der Aufgaben statt, ein Uebelstand, in welchem die so oft angeklagte und beklagte Ueberbürdung der Schüler theilweise ihren Grund hat. Dieses gleichgiltige Nebeneinanderhergehen ist schlimm, doch noch nicht das Schlimmste; denn es giebt Anstalten, wo sich die Collegialität zu einem dauernden Kriegszustand verzerrt hat, indem bald einer gegen alle und alle gegen einen sind, bald wenigstens mit wechselnden Rollen immerfort kriegführende Parteien sich vorfinden. Da werden bei zufälligen Begegnungen sogar in der Anstalt unter den Augen der Schüler nicht einmal die allgemeinsten geselligen Rücksichten beobachtet. Der eine benimmt sich, als ob der andere gar nicht anwesend wäre, oder grüßt höchstens in einem Ton und mit einer Haltung, die nur das deutlich ausdrücken, daß man mit Widerwillen durch herkömmliche Begrüßungsformen Notiz von des andern Gegenwart nimmt. Diese Geringschätzung, dieser verbissene und schwer unterdrückte Hader lodert aber auch oft in helle Flammen auf, oder macht sich wenigstens in geringschätzenden Aeußerungen über die Gegner vor der ganzen Classe, an öffentlichen Orten ohne Bedenken Luft. Solche Zustände können bestehen, ohne daß ihnen der Director durch ein unmittelbares Einschreiten beikommen kann; man sieht sie als Privatverhältnisse an, die ihn nichts angehen, namentlich so lang die äußere Ordnung der Schule nicht auffallend darunter leidet. Und doch wie nachtheilig und verderblich muß ihre Wirkung auf das Ganze sein! Was zunächst die Lehrer selbst betrifft, so entgeht ihnen nicht nur der Segen gegenseitiger Aufmunterung und Unterstützung, sondern es werden auch in so widerwärtigen und unleidlichen Verhältnissen eine Menge besserer Kräfte aufgezehrt, Verstimmungen genährt und Leidenschaften entflammt, die so schlecht passen zu dem schönen und großen Werk der Menschenbildung; man verliert die Freude an Privatstudien und geht mit Unlust in die Schule. Und welchen Gewinn mögen unter so bewandten Verhältnissen die unter günstigen Umständen so wichtigen und einflußreichen Convente bringen! Das Beste daran wird sein, daß sie so selten und so kurz als möglich gehalten werden. Man geht nur mit innerem Widerstreben dazu, und fühlt sich höchst unbehaglich in einem so verstimmten, unharmonischen Kreise. Es wird sich jeder scheuen, seine Ansichten in einer Versammlung frei zu äußern, wo keiner des andern Denkweise recht kennt, wo keiner auch nur die geringste Lust hat, vom andern etwas zu lernen; vielmehr jeder nur darum auf die fremde Meinungsäußerung lauert, um ihr irgend etwas anhaben und sie womöglich vernichten zu können. Daß hier von wirklichen Besprechungen, von tiefgehenden und erschöpfenden Erörterungen, von einer Einigung in wichtigen Puncten gar nicht oder nur selten die Rede sein kann, liegt auf der Hand. Wollte der eine oder der andere auch einmal einen Versuch machen, etwas der Art herbeizuführen, so muß er gewärtig sein, von verschiedenen Seiten her unverkennbare Zeichen der Ungeduld warzunehmen, die ihn zur Verfolgung seiner Absicht nichts weniger als ermuthigen, und so trennt man sich auch in der That möglichst bald, mit dem allgemeinen stillen Wunsch: Auf nicht baldiges Wiedersehen.

Welchen Einfluß wird aber ein so uneiniges oder wenigstens nicht einiges Lehrercollegium auf die Schüler selbst äußern? Sicherlich keinen guten; empfinden müßen sie ihn, sei es auch unbewußt. Wenn der Schüler bei Personen, die ihm für alle seine Lebensaufgaben zum Muster dienen sollen, statt Eintracht und Harmonie, Spaltung und Zerwürfnis warnimmt; wenn er statt edler geselliger Sitte die rohe Aeußerung ungezügelter und unedler Triebe und Stimmungen vor Augen hat; wenn er statt des Ein- und Unterordnens des Einzelnen in und unter ein Ganzes Widerstreit und Auflehnung sieht, so ist dies an sich ein schlimmes Beispiel der ärgsten Art, das ähnlichen verkehrten Neigungen und unsittlichen Gesinnungen in ihm Nahrung und Stärkung, vielleicht sogar die Entstehung giebt. Die Verschuldung ist aber in solchen Fällen eine doppelte, indem nicht nur die guten Einwirkungen eines edlen Beispiels durch Erregung und Stärkung der bessern Kräfte im Menschen wegfallen, sondern das Schlechte geradezu an die Stelle gesetzt und gefördert wird (vgl. d. Art. Aergernis).

Die schlimmen Folgen eines so abnormen Zustandes werden aber natürlich im Unterrichts- und Erziehungsgeschäft selbst am handgreiflichsten hervortreten. Von übereinstimmenden, gemeinsam durchdachten und durchsprochenen Gesichtspuncten in Beziehung auf das Bildungsziel der ganzen Anstalt und der einzelnen Classen, auf Methode und Disciplin ꝛc. wird kaum die Rede sein können. Man wird deshalb meistens auch hier jeden seinen eigenen Weg gehen sehen. So mag es kommen, daß ein Lehrer den Hauptwerth auf etwas legt, was der andere nicht nur in der That, sondern auch mit lauten Worten, selbst vor den Schülern, geringschätzt; in der einen Classe läßt man massenhaft auswendig lernen, um in der andern das meiste wieder zu vergessen und weniges verständig zu durchdringen und sich fest anzueignen; hier wird an die Schüler hindocirt, wie auf der Universität, während man dort wieder auf ihre eigene Theilnahme am Unterricht, auf Selbstthätigkeit dringt. Indem der eine Lehrer auf Ordnung und Reinlichkeit, auf Anstand und gute Sitte im Sprechen und Benehmen hält, wird dies alles von einem andern nicht hoch angeschlagen, weil er im Stillen und vielleicht auch laut der Ansicht ist, solches sei Ziererei und nicht urkräftig genug; eine Classe wird zu viel, eine andere zu wenig angestrengt, und es ist eigentlich noch als ein besonderes Glück anzusehen, wenn der Wechsel vom Schlechten zum Guten geht; es giebt ja auch eine Mannichfaltigkeit im Verkehrten. Nicht weniger buntscheckig muß es dann auch mit der Handhabung der Disciplin aussehen. Der eine wird sie zu schlaff führen, in der Meinung, man dürfe die Freiheit des Schülers in seinem ganzen Bewegen und Treiben möglichst wenig beschränken; der andere wird despotisch und unmäßig streng sein, weil sein Temperament so ist oder weil er meint, soldatische Zucht bilde allein rechte Menschen. Während ein Lehrer der Ansicht ist, die Liebe sei auch in der Erziehung eine Macht und man müße vor allem das Herz der Jugend zu gewinnen suchen, hält dies ein anderer für weichliches und weibisches Wesen und behandelt sie mit gefühlloser Härte. In dieser Classe strebt man das religiöse Leben der Kinder zu bilden, in der andern wird es vernachläßigt, wenn nicht grundsätzlich vernichtet. So kann es geschehen, daß die Schüler Jahre lang in den verschiedensten Richtungen hin und her gestoßen werden, sie müßen lernen und verlernen, sich etwas angewöhnen und dann wieder abgewöhnen, sie kommen in kein sicheres Geleise, das Gute kann keine tiefen Wurzeln schlagen, ihr Charakter keine feste Gestaltung erlangen. Wie gering wird die Freudigkeit bei einem solchen Lehren und Lernen sein; wie lähmend und hemmend muß eine solche Erziehung auf die edelsten Kräfte des Menschen wirken! Man wird sich zufrieden zeigen müßen, wenn die Schüler am Ende eine gewiße Summe von positiven Kenntnissen erlangt haben, die in irgend einem Examen gefordert wird und nach der man ja auch gewöhnlich den Zustand einer Schule bemißt. Aber wie viele edle Blüten auf solche Weise im Keime erstickt oder in ihrer Entwicklung zerstört worden sind, wie viele Kinder durch eine solche Erziehung geistig und körperlich verkommen oder verkrüppelt worden sind, das weiß nur Gott, dessen Gnade und Barmherzigkeit man es allein zu danken hat, wenn der mögliche Schaden nicht noch größer ist, als er wenigstens offen zu Tage tritt.

Einen großen Theil der Schuld an so unerfreulichen Verhältnissen hat wohl in vielen Fällen der Director. Vielleicht beachtet er die wichtige Seite seines Berufes, eine geistige Einheit in seiner Schule herzustellen, gar nicht, oder thut er nichts dafür aus Bequemlichkeit; es kann auch sein, daß seine Bemühungen erfolglos bleiben, weil er nicht das nöthige Ansehen besitzt und kein Vertrauen einflößt. Manchmal werden wohl auch falsche Mittel angewendet, wie wenn sich der Director in herrischer Weise auf den bloßen Standpunct des Befehlens und der amtlichen Auctorität stellt; seine Ansicht soll durchschlagen, wenn sie auch nur eine Marotte wäre; Widerspruch ist Rebellion. Wirkt der bloße Befehl nicht, so kann er unterstützt werden durch Tadel, Verweise, Spott und sogar durch offen ausgesprochene Geringschätzung des Lehrers und seiner Fächer, durch scharfe Berichte an die Oberschulbehörde, welche nicht immer so

bald von dem wahren Sachverhalt unterrichtet werden kann; die willig sich Fügenden werden durch Gunstbezeugungen ausgezeichnet. Es geschieht wohl auch zuweilen, daß der Director politischer oder kirchlicher Parteimann ist; daß er die Lehrer in Ansichten vereinigen will, die der Schule fern liegen, und dadurch die Spaltungen des äußeren Lebens auch in die Schule verpflanzt, anstatt sich über die Parteien zu erheben und nur das zu suchen, was eben der Schule noth thut. Oft mag der Director eine enge geistige Verbindung der Lehrer gar nicht für nöthig halten in der Meinung, er allein binde die Schule als Ganzes zusammen und es genüge, daß seine Vorschriften, wenn auch nur dem Buchstaben nach, ausgeführt werden. In andern Fällen wird eine lebendige Einheit der Lehrer vielleicht gar nicht gewünscht, aus Furcht, sie könnte gegen den Director gerichtet werden. Es wird deshalb das alte politische divide et impera angewendet; man flößt den Lehrern Mistrauen gegen einander ein und sagt zu M.: Trauen Sie dem N. nicht, das und das hat er gegen Sie gesagt. Die aufrichtigsten Bemühungen des Directors werden dagegen oft durch die Schuld der Lehrer zu nichte gemacht werden. Nicht selten mag er gleich bei seinem Amtsantritt auf Vorurtheile gegen sich stoßen, die durch vorausgegangene, wenn auch falsche Gerüchte, veranlaßt worden sind; vielleicht hat das Collegium einen andern Vorstand gewünscht und ist nun verstimmt über seinen nicht erfüllten Wunsch, so daß es an aller Bereitwilligkeit fehlt, dem neuen Director entgegenzukommen; es können auch in dem Collegium selbst frühere Mitbewerber um seine Stelle sein, welche nun, unfähig, sich in edler Selbstvergessenheit über die getäuschte Hoffnung zu erheben, ihrem Unmuth dadurch Luft machen, daß sie ihm überall Hindernisse zu bereiten, seine ganze Stellung möglichst zu erschweren und seine Wirksamkeit zu verkümmern suchen; es wird ihnen selten schwer werden, noch eine ganze Partie Unzufriedener gegen den Director um sich zu versammeln. Andere opponiren ihm systematisch, nicht im Interesse der Wahrheit, sondern bloß um zu opponiren, weil sie in Folge eines vielfach zu Tage tretenden Zugs der menschlichen Natur glauben, sich dadurch zu erheben. Oft stößt er mit den besten Neuerungen, die er einführen will, auf Widerstand bei einem Theil des Collegiums, bloß weil sie im Anfang unbequem sind, indem sie den hergebrachten Gang der Dinge stören und das Gesetz der Trägheit verletzen. Auf der andern Seite wird es nicht an Beispielen fehlen, daß man sich aus egoistischen Ansichten wetteifernd um den Director drängt; wer seinen Zweck dann nicht erreicht, wird sehr oft geneigt sein, nicht nur dem zu schmollen, welcher die Vereitelung entschieden hat, sondern auch dem, welcher Sieger gewesen ist, und so eine doppelte Spaltung bereiten. Alle diese und ähnliche Schwierigkeiten wird indessen der Director gewiß in den meisten Fällen überwinden, wenn er sonst der rechte Mann ist, sich fest an Recht und Gesetz hält und überall mit der gehörigen Ruhe und Besonnenheit zu Werke geht. Oft sind aber die Verhältnisse der Lehrer untereinander der Art, daß sie der Herstellung des Friedens und der Eintracht die größten Hindernisse in den Weg legen. Denn hier wirken störend zunächst alle jene finstern Mächte des menschlichen Herzens, die auch in andern Kreisen Streit und Zwietracht erregen; wer wollte sie alle aufzählen? Da ist der Hochmuth des Wissens und der Rangesdünkel, der sich über andere erhebt und verächtlich auf sie herabsieht; der Ehrgeiz, der sich vor allen übrigen auszuzeichnen strebt; der Eigennutz, der nur seinen Vortheil sucht; der Neid und die Misgunst, deren Galle sich bei jedem fremden Glück regt; die natürliche Bösartigkeit, welche am Unheilstiften ihre Lust hat; die Ränkesucht, die durch ihre krummen Wege Verwirrung anrichtet; die gemeine Gesinnung überhaupt, die nur von unedlen Beweggründen geleitet wird und keinem Menschen traut, weil sie sich selbst keines Vertrauens würdig fühlt u. s. f.: lauter moralische Ungestalten, welche schon Spaltung genug in einem Collegium anrichten können, wenn sie einzeln, wie vielmehr, wenn sie vereint auftreten! Gegen diese Feinde der Eintracht ist der vortrefflichste Director zu schwach. Die Erlösung von solchen Uebeln ist nur bei dem zu finden, der neue Herzen schaffen kann.

Die Verschiedenheit in den Bildungsstufen der Lehrer einer Schule ist an sich kein

Hindernis für ein harmonisches Zusammenwirken, sie kann im Gegentheil dasselbe bedingen, wie verschiedene Töne die Tonharmonie; trennend und störend wird sie nur wirken, wenn sich die Bildung mit Elementen vermischt, die nicht dazu gehören, wie Stolz und Hochmuth, oder wenn sie eine so niedere Numer hat, daß sie den Namen gar nicht mehr verdient. Wahre Bildung, selbst auf den verschiedensten Stufen, hat einen gemeinschaftlichen Zug, der auch Leute von sonst ganz ungleicher Begabung und Lebensstellung einander nahe bringt und zu einträchtigem Wirken befähigt. Ein anderes Verhältnis verursacht nicht selten Spaltung und zieht oft eine tiefe Kluft zwischen den Lehrern: es ist der Unterschied zwischen Studirten und Nichtstudirten. Von diesen zwei Etiketten kann jede sehr verschiedene Werthe darstellen. Es ist ja leider nur zu sehr bekannt, wie manche Studirende viele Semester auf der Universität zubringen, ohne sich viel um die Wissenschaft zu bekümmern, oder mit solcher Uebersättigung sie verlassen, daß ihnen auf immer die Lust zum Studiren vergangen ist, indessen die Nichtstudirten auf ihrer praktischen Laufbahn mit unermüdlichem Eifer fortarbeiten, um die ihnen nur zu fühlbaren Lücken auszufüllen; so verkehren sich jene Namen geradezu in ihr Gegentheil und der Unterschied wird eine lächerliche Eitelkeit. Aber auf der andern Seite wird gewiß kein Sachverständiger in Abrede ziehen, daß ein geordneter Studiengang, der sich eine Reihe von Jahren hindurch zieht und endlich in das ganze große Gebiet einer Wissenschaft auf breiter und liberaler Grundlage einführt, bei Fleiß und Talent doch ein anderes Resultat liefern muß, als ein paar Lehrjahre, welche nur die Elemente einiger Wissenszweige beibringen, selbst wenn diese nachher fleißig weiter cultivirt werden, was zudem auch im ersten Fall stattfinden kann. Aber wenn die Studirten durch ihre Universitätslaufbahn, die Nichtstudirten durch das praktische Leben das erlangt haben, was für jeden einzelnen das Hauptziel alles Anleitens und Studirens ist, wahre Bildung, so wird die Verschiedenheit der Wege, welche dazu geführt haben, gewiß keine Störung in ihren collegialischen Beziehungen herbeiführen. Im Leben gilt ja ohnehin der Mann das, was er leistet. Zuweilen üben aber die Nichtstudirten das Wiedervergeltungsrecht, indem sie mit Geringschätzung auf die Studirten herabsehen, weil sie durch sich selbst geworden sind, was sie sind, und dies um so höher anschlagen, je mehr Anstrengung es sie gekostet hat, vielleicht auch weil sie im einzelnen Tüchtigeres leisten, oder weil die Menschen überhaupt geneigt sind, eine Verachtung gegen etwas zu affectiren, was sie gerne hätten und doch nicht bekommen können. Diese kindischen Eifersüchteleien, die nichts destoweniger häufig schroffe Spaltungen verursachen, werden am leichtesten über Bord geworfen, wenn sich jeder frischweg auf den Standpunct stellt, nur das ganz und recht sein zu wollen, was er ist und sein kann. So werden sich alle, die im gleichen Kreise arbeiten, zu vereintem Wirken von Herzen die Hände reichen, denn „es sind mancherlei Aemter, aber es ist Ein Herr!"

Auch die Verschiedenheit der religiösen, philosophischen und leider auch der politischen Standpuncte ist der Natur der Sache nach nur zu sehr geeignet, tiefgehende Scheidungen in einem Collegium zu erzeugen. Die Folgen für die Schule können wenigstens vermindert werden, wenn, wie ja entschieden gefordert werden muß, mit den verschiedenen Ansichten gewissenhafte Berufstreue verbunden ist. Dann wird man nicht ruhen, bis man sich jedenfalls über die Puncte vereinigt hat, welche unter allen Umständen festgestellt werden müßen, wenn eine Schule gedeihen soll. Principienfragen, welche dieselbe nicht unmittelbar berühren, kann auch das Lehrercollegium bei Seite liegen lassen, um so mehr, als sie meistens durch positive Verordnungen der Behörde praktisch entschieden sind. Wenn indessen die Persönlichkeiten der Art wären, daß die Erörterung solcher Fragen zu Resultaten führen oder wenigstens ohne Erbitterung stattfinden könnte; wenn sich also namentlich mit aufrichtiger Wahrhaftigkeit, die nur das Wahre sucht und anerkennt, jene Toleranz verbindet, die aus der allgemeinen Liebe und dem Bewußtsein entspringt, daß alles, was durch das Medium des Menschen hindurchgeht, mangelhaft und unrein ist; so würde die Verschiedenheit der Ansichten sogar wohlthä-

tige Folgen haben; sie würde ein geistiges Ferment in dem Collegium bilden, erregend beleben, aber nicht feindlich trennen.

Außer den genannten Schwierigkeiten, welche in allen Lebenskreisen störend wirken, muß es aber noch andere geben, welche die Einigkeit unter den Lehrern besonders gefährden, da ihnen vorzugsweise der Vorwurf geringer Geselligkeit und Collegialität gemacht wird. Ob und in wie weit er gegründet, davon kann sich jeder selbst überzeugen, wenn er in einem weitern Kreise unter bekannten Anstalten Umschau hält; uns scheint er in keinem Fall ganz ungerecht zu sein. Die Erklärung liegt vielleicht in folgenden Umständen. Die gesellige oder Weltbildung der Lehrer ist von jeher fast sprüchwörtlich gering gewesen und wird es im allgemeinen auch bleiben; denn es fehlt ihnen an Zeit, an Mitteln und sehr häufig auch an Gelegenheit für dieselbe. Sie haben großentheils immer eine Art Zwischenstellung unter den bürgerlichen Kreisen behauptet und als ganzer Stand, trotz aller Wichtigkeit, die man der Erziehung der Jugend beilegt, doch nie eine besondere Geltung erlangt. „Die Lehrer sind die Stiefkinder der Welt," sagt Auerbach. Der Mangel an allgemeiner geselliger Bildung macht sich natürlich auch in ihrem Verkehr unter einander auf eine nachtheilige Weise fühlbar; es fehlt an der Leichtigkeit der äußeren Formen, an der Feinheit und Gewandtheit der Umgangssprache, die auch spröde Elemente zusammenhalten und selbst die Gesellschaft von Leuten, die sich innerlich nicht näher stehen, angenehm machen können. Dazu kommen aber noch andere störende Elemente. Zunächst ist hier zu erwähnen die eigenthümliche Stellung, die der Lehrer in der Schule einnimmt. Da ist er mit oft sehr beschränkten Mitteln eine Auctorität, seine Entscheidungen sind maßgebend, er ist den Schülern gegenüber fast infallibel. Diese Bedeutung kann er natürlich nirgends sonst haben, er wird sich daher sowohl unter seinen Collegen, als in andern Kreisen aus seinem natürlichen Element herausgerissen fühlen und deshalb leicht eine gewisse Blödigkeit und Unbeholfenheit zeigen neben einem nicht geringen Selbstgefühl, das zu dem übrigen Sein gewöhnlich nicht im richtigen Verhältnis steht; es wird sich eben deswegen auch häufig eine große Empfindlichkeit bei ihm offenbaren, die auf tausendfache Weise sich verletzt finden kann, wo andere Menschen gar nichts arges sehen. Dazu kommt dann noch die dem Lehrstand eigenthümliche Pedanterie (il pedante der Schulfuchs), denn der Lehrer muß da nothwendig auf viele kleine und kleinliche Dinge mit Ernst achten. Alle diese Charakterzüge mit denen sich oft eine gewisse Beschränktheit des geistigen Gesichtskreises, ein Mangel an wahrer Durchbildung verbindet, sind lauter ungesellige Eigenschaften, mehr geeignet, die Lehrer auseinander- als zusammenzuführen, wenn nicht schon das allgemeine Naturgesetz, daß sich Gleichartiges abstößt, seine Wirkung thäte. Sie suchen deshalb ihr geselliges Bedürfnis häufig in andern und namentlich in solchen Kreisen zu befriedigen, wo sich jeder nach Belieben gehen lassen kann. Daß sie nun auch Gesellschaften von Nichtlehrern besuchen, ist sogar sehr zu wünschen; aber im höchsten Grade beklagenswerth muß es erscheinen, wenn sie mit einander gar keinen Umgang pflegen, wenn der Mittelpunct ihres Verkehrs ganz außerhalb ihres Berufskreises liegt. Die angegebenen Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, jedenfalls könnten sie gerade durch collegialische Geselligkeit sehr vermindert werden, wie sie sich ja auch nicht überall in gleichem Grade vorfinden. Wie viele tüchtige, gebildete und auch lebenserfahrene Männer giebt es nicht unter dem Lehrstand, die vollkommen befähigt sind, den Verkehr unter den Collegen ebenso angenehm als fruchtbringend zu machen. Um dies wirklich zu erreichen ist ja nicht weiter erforderlich, als daß man die dringende Nothwendigkeit eines einheitlichen Geistes und Wirkens, sowie das unbedingt Verwerfliche und Schädliche der Zerfahrenheit und Zerrissenheit in den Lehrercollegien und in den Schulen einsieht, und, was dann sicherlich bei den meisten nicht fehlen wird, den guten Willen hat, unverdrossen und beharrlich Hand ans Werk zu legen *). VIII.

*) Das im obigen Artikel geschilderte Uebel scheint ein altes zu sein. Wenigstens klagt schon Garve darüber in seinem „Versuch über verschiedene Gegenstände aus der Moral", w o er

Lehrerconferenzen, Lehrerconvent. Theils um die dem Lehrercollegium in seiner Gesammtheit zustehenden Rechte auszuüben, theils um allgemeine, die Schulanstalt überhaupt betreffende Gegenstände zu berathen und die Einheit des Unterrichts und der Erziehung zu wahren, auch wohl zur eigenen pädagogischen Fortbildung versammeln sich die Lehrer von Zeit zu Zeit in Conferenzen (Conventen, Synoden). Sie sind für das Gedeihen der Anstalt von höchster Bedeutung. In den Conferenzen bethätigen sich die Lehrer als Collegium, das von gleicher Gesinnung beseelt wird und für dieselben Zwecke wirkt; sie stellen dem durch den Director vertretenen monarchischen Princip ein republikanisches gegenüber und bringen so in den Organismus der Anstalt jene wohlthätige Mischung, durch welche die Forderungen pflichtmäßiger Thätigkeit nicht mehr als Gebote eines außer dem Einzelnen stehenden Willen, sondern als Product des eigenen Entschlusses erscheinen und zum Ernste treuer Pflichterfüllung auch die Freudigkeit des eigenen Hervorbringens und Mitwirkens kommt; sie sind endlich der naturgemäße Ort, wo der jüngere Lehrer die Erfahrungen der älteren benützen, der ältere gegen die schmerzliche Warnehmung des Alleinstehens gesichert werden soll. Auch die rechte Stellung des Directors wird vielfach durch die Lehrerconferenzen bedingt.

Die Conferenzen sind entweder regelmäßige, oder werden von dem Director bei vorkommenden Fällen berufen. Versammlungen der ersteren Art sind wenigstens am Anfange, in der Mitte und am Schlusse des Schuljahrs, oder wo es die Einrichtung der Schule verlangt, am Anfange und Schlusse jedes Semesters zu halten. Diese Conferenzen sollten nicht ausfallen, selbst wenn kein wichtigerer Berathungsgegenstand vorzuliegen scheint. Es werden sich durch die Besprechung selbst viele Momente ergeben, welche auffrischend auf die Berathenden wirken; wo auch diese Conferenzen ausfallen oder als bloße Formalität abgethan werden, da geräth besonders der älter werdende Lehrer leicht in den Fehler, die Forderungen seines Berufs wie ein vorgeschriebenes Pensum ohne Freudigkeit Tag für Tag abzuthun und selbst der bessere sieht sich des frohen Gefühls beraubt, für ein größeres Ganzes zu arbeiten.

Die außerordentlichen Lehrerconferenzen sind von dem Director zu berufen, der es in seinem Interesse finden wird, es nicht zu selten zu thun. Allerdings kann es Fälle geben, wo die Abhaltung einer Conferenz für einen den Frieden liebenden Vorstand zur Last wird, z. B. wenn sich unter den Lehrern Männer finden, die entweder unverträglich sind oder es sich zur Aufgabe machen, dem Director zu opponiren; gleichwohl dürfen die Conferenzen, besonders wenn Berathungsgegenstände vorliegen, auch dann nicht eingestellt werden, am wenigsten darf sich der Director der Gefahr aussetzen, daß man die Berufung einer Lehrerversammlung von ihm verlange *). Ob er, wenn dies geschieht, der Aufforderung Folge zu leisten habe, muß nach der nicht überall gleichen Stellung desselben zum Lehrercollegium beurtheilt werden.

Zu den regelmäßigen Conferenzen sollen alle Lehrer, auch die Fach- und Nebenlehrer beigezogen werden. Durchaus nöthig ist dies bei der im Anfange und am Schluß des Schuljahrs; ob bei den übrigen nicht von der Berufung der Nebenlehrer Umgang zu nehmen sei, ist nach ihrer Individualität, ihrer engeren oder weiteren Ver-

Bd. IV. S. 201 sagt: „Das aber ist sehr ungewöhnlich, daß die Lehrer einer größeren Schulanstalt sich mit einander über die eigentlichen Angelegenheiten ihres Amtes besprechen, sich einander ihre Lehrmethode mittheilen, die Hindernisse, welche sie vorfinden, einander darlegen und sich über die Mittel berathschlagen, wie sie die Sitten ihrer Schüler verbessern und ihre Kenntnisse vermehren wollen." D. Red.

*) Bei sonst gesunden Verhältnissen scheint dies uns nicht immer mit Gefahr verbunden zu sein. Es können wohlwollende Collegen eine Warnehmung gemacht, oder sonst einen Gegenstand auf dem Herzen haben, wodurch sie zu dem Verlangen einer collegialen Besprechung bestimmt werden. In den Schulordnungen der meisten Länder ist deshalb letzteres ausdrücklich vorgesehen. D. Red.

bindung mit der Anstalt, auch wohl nach ihren übrigen Geschäften zu beurtheilen *). Den außerordentlichen Conferenzen wohnen nur die Hauptlehrer bei, unter denen jedenfalls auch dem Religionslehrer eine Stelle gebührt, Nebenlehrer nur dann, wenn ihr Lehrgegenstand in Berücksichtigung kommt. Wo die Lehrerconferenz das Richteramt ausübt oder über specielle Lehrgegenstände beräth, ist es gut, wenn die Einrichtung der Anstalt erlaubt, nur die Lehrer beizuziehen, die mit dem zu beurtheilenden Schüler bekannt sind und an dem in Frage kommenden Gegenstand besonderes Interesse nehmen.

Die Gegenstände, die der Lehrerconferenz jedenfalls vorgelegt und ihrer Beschlußfassung unterstellt werden sollten, sind in dem vorhergehenden Art. S. 229 ff. aufgeführt. Außerdem wird es in manchen Fällen passend sein, wenn über die Anordnung der Prüfungen und Schulfeierlichkeiten in der Conferenz berathen wird. Endlich werden derselben die das Ganze betreffenden Verordnungen und Erlasse der vorgesetzten Behörden mitzutheilen und je nach Umständen über den Gegenstand derselben, sowie auch über gemeinschaftliche Eingaben oder Bitten an die Behörden Berathungen zu pflegen sein **).

Der Stichentscheid bei Stimmengleichheit (votum decisivum) steht wohl überall dem Vorstand zu. Aber wie soll es gehalten werden, wenn die Mehrheit einen seiner Ansicht zuwiderlaufenden Beschluß faßt? Ist er an einen solchen Beschluß gebunden, oder steht ihm ein Veto oder der Recurs an die vorgesetzte Behörde zu? Auch in dieser Hinsicht ist die Einrichtung in den einzelnen deutschen Ländern verschieden: wo dem Director die gesammte Leitung der Anstalt anvertraut ist, da ist er auch gegen das Lehrercollegium freier gestellt. Und allerdings muß, da nicht dieses, sondern der Director die äußere und moralische Verantwortung für den Zustand der Lehranstalt trägt, demselben ein Mittel zu Gebote stehen, die Abänderung eines Beschlusses der Lehrerconferenz zu bewirken, den er für die Wohlfahrt des Ganzen für nachtheilig ansieht. Deshalb ist ihm insgemein das Recht zugesprochen, in solchen Fällen unter Vorlegung des Sitzungsprotokolls die Entscheidung der höheren Behörde einzuholen, bis zu deren Eintreffen die Anordnung der Behörde in Geltung bleibt ***). Daß aber jeder besonnene Vorstand seine Zustimmung zu einem Beschlusse des

*) Oesterreich. Organisationsentwurf § 113: Der Conferenz, in welcher der Schlußbericht berathen wird, sowie jener, in welcher die Semestralzeugnisse, die Rangordnung und die Versetzungen verhandelt werden, sind auch sämmtliche Nebenlehrer beizuziehen. Hülfs- [nicht fest angestellte] und Nebenlehrer [Fachlehrer] haben eine beschließende Stimme nur in den Fällen, wo es sich speciell um ihren Lehrgegenstand oder um ihre Schüler handelt; im übrigen haben sie, wenn sie zugegen sind, eine berathende Stimme. Mit Recht ist aber oben auch auf die übrigen Geschäfte der Lehrer hingewiesen. Die Sitzungen kosten Zeit, die Lehrer aber brauchen ihre Zeit ebenfalls und können auch dadurch verstimmt werden, daß der Vorstand dieselbe zu oft in Anspruch nimmt. D. Red.

**) Nach dem österr. Organisationsentwurf § 111 fragt der Director in jeder Conferenz „nach dem Stand des Unterrichts und der Zucht jeder Classe sowohl im allgemeinen als im einzelnen, zu welchem letzteren Zwecke er nach Beendigung des allgemeinen Urtheils über jede Classe die Namen der Schüler dieser Classe verliest. Jeder Lehrer, vorzugsweise jedesmal die in der fraglichen Classe durch Unterricht unmittelbar beschäftigten, hat seine Bemerkungen über die sittliche Haltung und den wissenschaftlichen Fortgang sowohl der ganzen Classe wie der Einzelnen rückhaltlos auszusprechen. Rügen und Strafen über ganze Classen oder über einzelne Schüler, welche sich bei dieser Discussion als die allgemeine oder überwiegende Ansicht der Lehrer einer Classe ergeben, werden in das Conferenzprotokoll aufgenommen und an einem der folgenden Lectionstage vom Director demgemäß in der betreffenden Classe ausgesprochen.“ Wird dieses wirklich in praxi allgemein durchgeführt? D. Red.

***) „Das Recht des Directors zu einer vorläufigen Entscheidung gegen die Stimme der Majorität leidet eine Ausnahme nur in dem Falle, wo die Entlassung eines Schülers wegen schwerer Disciplinarvergehen in Frage steht“ — aus der vortrefflichen Instruction für den Director im österr. Organisationsentwurf S. 207. D. Red.

Lehrercollegiums nur selten verweigern wird, folgt von selbst aus der Nothwendigkeit eines einträchtigen Zusammenwirkens, und aus der Bedeutung, die für den Director die Harmonie mit seinen Lehrern hat. (Vgl. Dietsch, Jahrb. für Phil. und Pädag. 1862, I. S. 46.)

Nicht immer werden die Lehrerconferenzen einen bestimmten Beschluß fassen; oft dienen sie nur zu freiem Austausch der Gedanken, bald über Lehrgegenstände und die Art ihrer Behandlung, bald über die Würdigkeit einzelner Schüler in Hinsicht auf ihre Befähigung, ihren Fleiß, ihre Richtung oder ihr Betragen. Das letztere gebietet sich, wo es die Lehrer mit der Wohlfahrt der ihnen anvertrauten Jugend ernst nehmen, von selbst, Besprechungen über die Methode dagegen, welche bei Volksschullehrern den vornehmsten Gegenstand ihrer Berathung auszumachen pflegen, werden bei Gymnasiallehrern selten in den Bereich der Conferenzen gezogen. Mit Unrecht, wie es scheint. Der künftige Gymnasiallehrer pflegt auf der Universität selten methodologische Kenntnisse sich anzueignen, am wenigsten in solchen Gegenständen, wie Geographie, Geschichte, dem Deutschen, dem Rechnen, die er vielleicht doch zu lehren hat; er tritt meistens als völliger Neuling in diesen Gegenständen seinen Beruf an, und es verstreichen vielleicht Jahre, bis er über die Zeit des Versuchens hinauskommt. Desto erwünschter muß es ihm sein, in Conferenzen die Ansichten älterer Lehrer über Behandlung dieser Gegenstände zu vernehmen und sich nach ihnen zu bilden. Zwar möchte es scheinen, daß mündliche Berathungen durch die eingehende Besprechung, welche Gegenstände dieser Art in pädagogischen Schriften finden, überflüßig werden, aber jederman weiß, wie das Wort weit tiefern Eindruck macht und weit mehr anregt, als die oft flüchtige Lectüre solcher Abhandlungen.

Dagegen möchte es ebenso ungeeignet als unklug zu nennen sein, wenn Directoren Conferenzen benützen, um tadelnde Bemerkungen über die Methode einzelner Lehrer anzubringen, oder überhaupt auf Misbräuche bei einzelnen hinzuweisen. Solche Aeußerungen gehören in ein Gespräch unter vier Augen, öffentlich ausgesprochen erscheinen sie als Verweise, gegen die sich selbst der Friedliebende sträubt, und gegen die er meistens auch vor seinen Collegen gerne geschützt wird. Ueberhaupt gehört nichts in die Lehrerconferenzen, was nur für einzelne Mitglieder des Collegiums Interesse hat, oder von dem nur einige im Stande sind, sich genaue Kenntnis zu verschaffen. Denn nichts ist nachtheiliger, als wenn Lehrer, die über einen Gegenstand nur ungenügend unterrichtet sind, doch darüber Beschluß fassen sollen und sich deshalb von der Auctorität einzelner Collegen abhängig machen müßen.

Wesentlich bedingt wird der Nutzen der Lehrerconferenzen durch die Einwirkung des Vorstandes derselben, des Directors. Hier ist der Ort, wo sich sein persönlicher Werth vorzugsweise bewähren muß, indem er das Interesse für das Gedeihen des Ganzen wie für die richtige didaktische und disciplinare Führung der einzelnen Schulen auch unter Collegen zu entzünden und zu nähren weiß, indem er einerseits die Idee der Anstalt mit Kraft vertritt und in dem Bewußtsein des Collegiums zur Geltung bringt, andererseits der Mannigfaltigkeit individueller Anschauungen weise Rechnung trägt und sie zum allgemeinen Besten nutzbar macht, indem er die Gelegenheit benützt, den Geist, von dem die Wirksamkeit aller getragen sein soll, soviel an ihm liegt, zum herrschenden zu machen, und indem er das Vertrauen und die Zustimmung der Collegen für seine Ansichten und Anordnungen und damit die beste Unterstützung für ihre Durchführung gewinnt. Er muß also die Kunst verstehen, der freien Discussion kein Hindernis in den Weg zu legen, ja zum offenen Ausdruck der verschiedenen Ansichten zu veranlassen und doch die Unterredung zu leiten, damit sie nicht von ihrem Ziele abirre und zum bloßen Gespräch werde; er muß Vielseitigkeit und Gewandtheit des Geistes genug haben, um weder die Zügel sich entreißen zu lassen, noch auch durch ein Machtgebot die Berathung abschneiden und darniederhalten zu müßen.

Nachgiebigkeit, wo der Director nur als einzelner Lehrer in Betracht kommt, und

Entschiedenheit, wo es das Wohl des Ganzen und die Einheit der Anstalt gilt, werden auch hier Haupterfordernisse eines tüchtigen Directors sein *). Daß derselbe auch die Auctorität besitzen müße, Dissonanzen im Lehrercollegium zurückzuhalten und nicht zum Ausbruch kommen zu lassen, versteht sich von selbst.

Wo Abstimmungen nothwendig sind, ist die Stimme des ersten Votanten nicht selten maßgebend. Es ist dies in der Regel der älteste Lehrer, manchmal freilich ein Mann, den vorgerücktes Alter hindert, an seinem Berufe noch das rechte Interesse zu nehmen, oder auch ein solcher, der mit dem Director in grundsätzlichem Widerspruche steht. In diesem Falle kann nur gehofft werden, daß eine allseitige Besprechung des Gegenstandes der Abstimmung den Einfluß des ersten Votanten unschädlich machen könne.

Ueber das Resultat der Lehrerconferenz und die darin gefaßten Beschlüsse ist ein Protokoll aufzunehmen, welches Geschäft meistens dem jüngsten Lehrer anheimfällt. Jedoch dürfen diese Protokolle nicht bloße Inhaltsanzeigen sein, sondern müßen den Gang der Verhandlung nebst den Gründen des gefaßten Beschlusses darstellen.

Elsperger.

Lehrerin. Den Bonnen und Gouvernanten sind besondere Artikel gewidmet. Auch sie, namentlich die Gouvernanten, unterrichten und sind insofern Lehrerinnen, wenigstens Hauslehrerinnen; aber sie führen diesen Namen nicht; an sie denkt man nicht, wenn man von Lehrerinnen spricht. Die „Lehrerin" gehört der Schule an, der öffentlichen oder der Privatschule. An Mädchenschulen, ja selbst an gemischten Schulen unterrichten bereits Tausende von Lehrerinnen; aber noch immer wird darüber gestritten, ob Lehrerinnen an den Schulen angestellt werden sollen oder nicht. Namentlich bei uns in Deutschland lassen sich, besonders aus pädagogischen Kreisen, noch immer Stimmen genug dagegen vernehmen.**) Im „Süddeutschen Schulboten" (24. Jahrg. No. 12) rufen zwei Lehrer am Schlusse einer Erwiderung auf einen den Lehrerinnen günstigen Aufsatz aus: „Sind die Lehrerinnen im Stande mehr zu leisten als die Lehrer? Wird diese Frage bejahend beantwortet, — o so laßt sie herein ꝛc. und schickt die Lehrer fort. Wird sie aber verneint, und wir thun es entschieden, — warum sollen dann Lehrerinnen eingeführt werden, da an Lehrern kein Mangel ist?" Ein nicht recht verständlicher Schluß. Leben und leben lassen, sagt ein altes Sprichwort; warum sollen die Lehrerinnen, wenn und wo sie dasselbe leisten wie Lehrer, nicht ebenso gut wie diese einen Platz in der Schule finden? In einer andern pädagogischen Zeitschrift wurde die Anstellung der Lehrerinnen mit der von verabschiedeten Corporalen verglichen. In derselben Zeitung, in welcher dieser Vergleich zu lesen war, fand sich auch einmal folgende Stelle: „Wenn nun gegenwärtig auch in den protestantischen Ländern das Institut der Lehrerinnen beliebt wird, so mag wohl ein guter Grund hiervon mit in der jetzt herrschenden Ansicht über den Religionsunterricht zu suchen sein; man will alles Nachdenken über religiöse Wahrheiten verbannen und wählt deshalb Leute, die ausschließlich dem Gefühle huldigen." In einem andern Artikel werden die Damen als die „unklaren, ohne volles Bewußtsein handelnden" den klaren und mit Bewußtsein handelnden Männern entgegengesetzt. — Sehen wir jedoch lieber von solchen „unklaren" Ansichten ab und wenden wir uns zu den Wortführern im Gebiete der Pädagogik. Wir entnehmen die folgende und mehrere spätere Stellen einer vom Verf. dieses Artikels im J. 1855 geschriebenen und in seinen „Pädagogischen Blättern" (3. Jahrg. S. 437. ff.) befindlichen Abhandlung „über die Bildung von Lehrerinnen."

Um nur von Neuern zu reden, erwähnen wir G. Baur (Grundzüge der Er-

*) Ein Muster in dieser Hinsicht war Friedr. Jacob. S. s. Leben und Wirken von Dr. Classen, S. 45. 46.

**) Sie beziehen sich aus nahe liegenden Gründen nicht auf die Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten. Auch in unserem Artikel wird von diesen abgesehen.

ziehungslehre, 2. Aufl. S. 99 ff). Nach ihm tritt in dem weiblichen Geschlechte die Empfänglichkeit, in dem männlichen die Selbstthätigkeit mehr hervor. Hierin liege der Grund, daß das Weib mehr in sich gekehrt sei, sich weniger von ihrer Subjectivität losmachen könne und in engerem Kreise dem unmittelbaren Gefühle folge, während der Mann sich mehr nach außen wirksam erweise, fähiger sei auf fremde Individualitäten einzugehen, und mit ausgebreiteter Uebersicht über die Aufgabe der gesammten Menschheit und den weiten Umfang menschlichen Lebens im Getriebe sämmtlicher Kräfte dem Einzelnen seine Stelle anzuweisen vermöge. Daraus folgert nun Baur, daß die oberste Leitung und Vollendung des Erziehungsgeschäftes Sache des Mannes sei, während es die Aufgabe des Weibes bleibe, durch den unmittelbaren Einfluß ihrer Persönlichkeit in das Kind in den ersten Jahren die allgemeinen göttlichen Gesetze, welche es später mit Selbstbewußtsein befolgen soll, als Empfindung zu bringen. Auch später, meint er, dürfe, wenn Einseitigkeit und Mangel an Gemüthsbildung vermieden werden solle, der weibliche Einfluß auf die Erziehung, namentlich der Mädchen, nicht fehlen; aber die Erziehung im strengen und vollen Sinne des Wortes und also auch die oberste Leitung der Erziehung von Mädchen werde immer nur von einem Manne ausgehen können. Er findet zwischen weiblicher und männlicher Erziehung ungefähr dasselbe Verhältnis wie zwischen mütterlicher und väterlicher; die häusliche und mütterliche müße den Grund legen, die öffentliche und väterliche müße vollenden. Besondere Hervorhebung verdient der Satz: „Ein weibliches Individuum, welches die Erziehung zum steten, eigentlichen Berufsgeschäfte macht, tritt, wie die weibliche Schriftstellerin, aus seiner Sphäre heraus, und darum geschieht es, wie die Erfahrung lehrt, selten ohne Aufopferung der unbefangenen, wahrhaft schönen Weiblichkeit." Vor solcher Gefahr können seiner Meinung nach öffentlich angestellte Lehrerinnen nur gewahrt werden, wenn man sie bloß in einzelnen beschränkten Fächern unterrichten läßt, vor allem aber die Leitung der Schulen Männern überträgt. — Läßt Baur hiernach Lehrerinnen für einzelne Stunden, als Fachlehrerinnen zu, so will sie dagegen Palmer (Ev. Pädagogik 3. Aufl. S. 468) nur in Anstalten, die noch nicht Schulen sind, in Warteanstalten, Kleinkinderschulen, Kindergärten, Spielschulen u. s. w. sehen. „Wo es sich aber ums Lernen handelt," sagt er, „da ist das straffere, consequentere Auftreten des Mannes, da ist sein objectiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig." „Sobald das Weib in öffentlicher Schule als Lehrerin auftritt, tritt sie hiermit ins öffentliche Leben heraus, was sie in activer Weise nicht soll, was sie nicht kann, ohne ihren weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren." Dieser Ansicht ist Bormann, der bekannte Lehrer der Lehrerinnen, in der Recension der Palmer'schen Pädagogik (Schulblatt der Provinz Brandenburg, 1854. S. 91) mit folgenden Worten entgegengetreten: „In Sachen wie diese entscheidet die Erfahrung, und wer, wie Referent, in seinem Leben Hunderte von Lehrerinnen gebildet, ihre Wirksamkeit beobachtet und den Segen wargenommen hat, den sie in der Verwaltung ihres Lehramtes stiften und den sie wiederum aus demselben empfangen, der kann in den angeführten Behauptungen nur den Ausdruck eines mehr auf weite Verbreitung als auf innere Gründe sich stützenden Vorurtheils erblicken." — Ein ähnliches Erfahrungsurtheil ist aus älterer Zeit in Erinnerung zu bringen, ein Bericht des Consistoriums zu Münster, wo man in der Normalschule seit 1801 Lehrerinnen bildete (Beckedorff, Jahrbücher des Preußischen Volksschulwesens. 2. Bd. S. 277). Darin heißt es: „In Hinsicht der Wirksamkeit und Amtsführung der Lehrerinnen hat die Erfahrung gelehrt, daß im Durchschnitt die Schulen der Mädchen, denen eine Lehrerin vorsteht, in einem bessern Zustande sich befinden, als die Schulen der Lehrer. Man nimmt darin mehr Lebendigkeit, ein frischeres Wesen, bessere Fortschritte und mehr Anhänglichkeit und Zutraulichkeit war. Wenn hiervon auch manches in der leichtern Empfänglichkeit, in der frühern

Entwicklung und in dem zarten Sinn der weiblichen Jugend seinen Grund haben mag, so ist es doch auf der andern Seite auch nicht zu verkennen, daß in der Regel die Lehrerinnen durch mehr Fleiß, Amtstreue und Folgsamkeit, sowie durch mehr Gewandtheit in der Behandlung der Jugend vor den männlichen Lehrern sich auszeichnen."

Wir könnten den Gegnern des Instituts der Lehrerinnen namentlich noch Beneke (Erziehungslehre, 1. Bd., S. 557. 2. Bd., S. 286 ff.), den Vertheidigern Niemeyer (Grundsätze der Erziehung. 2. Th., S. 688 ff. 7. Ausg.) und Curtman (Reform der Volksschule. S. 68 ff.) anreihen (vgl. auch Hergang, pädag. Realencyklop. 2. Th., S. 244 und Kirsch, das deutsche Volksschulrecht, 2. Bd., S. 73 ff). Doch ist es Zeit, daß wir uns unser eignes Urtheil bilden.

Der Einfluß, welchen in der Familienerziehung die Mutter neben dem Vater auf die Kinder ausübt, das Ueberwiegen ihres Einflusses bei der Erziehung der Mädchen, die Hingebung des Weibes, ihr gesunder, im Augenblicke das Richtige treffender Verstand, ihr reges und inniges Gefühl für alles Gute und Schöne, ihre unermüdliche, keine Beschwerde scheuende Ausdauer, ihr unbefangener religiöser Sinn, dies alles sind Gründe für die Befähigung des Weibes zum Berufe einer Lehrerin, die schwer genug ins Gewicht fallen, wenn man an die erziehende, gemüthsbildende Aufgabe des Unterrichts denkt. Wenigstens muß diese Befähigung im Hinblick auf solche Züge in dem Thun und Wesen des Weibes für diejenige Sphäre der Lehrthätigkeit anerkannt werden, in welcher das erziehliche Moment überwiegt, für den ersten Elementarunterricht. Wir haben jedoch nur den Elementarunterricht der Mädchen im Sinne und zwar nicht bloß darum, weil beim Knaben in dem Alter, in welchem er in die Schule tritt, so weit er auch noch vom Mannesalter entfernt ist, doch schon die Erziehung zum Manne beginnen muß, sondern auch mit Rücksicht darauf, daß die Lehrerin im Interesse ihrer Weiblichkeit nicht zu denjenigen Kraftmitteln greifen darf, welche das unbändige Wesen des Knaben bedingt, also nicht bloß um des Kindes, sondern auch um der Lehrerin willen. Diese letztere Rücksicht ist es auch, welche uns leitet, wenn wir Lehrerinnen von frequenten Classen ausschließen. Läßt sich auch eine kleinere Mädchenschaar mit weiblicher Milde regieren, so verlangt doch die Regierung einer zahlreichen Mädchenclasse männliche Kraft und Straffheit. Daß wir die Verwendung der Lehrerinnen in gemischten Classen nicht billigen, versteht sich nach dem Gesagten von selbst. — Während wir kein Bedenken tragen würden, einer Lehrerin eine nicht zahlreiche Elementarclasse einer Mädchenschule ausschließlich zu übertragen, während wir sogar bei solchen Classen an Schulen für Mädchen aus den gebildeten Ständen in der Regel einer Lehrerin, die den Sitten und Anschauungen dieser Stände meist näher stehen wird, als eine große Zahl junger Elementarlehrer, den Vorzug geben würden, will es uns nicht zweckmäßig erscheinen, eine Dame zur Hauptlehrerin einer höheren Classe zu machen. Hier würde sie sowohl in der Disciplin, als auch im Unterrichte eine mehr für Männer geeignete Aufgabe zu lösen haben. Eine ihr viel entsprechendere Stellung wird sie in einer solchen Classe finden, wenn sie nur als Lehrerin eines den Schülerinnen lieben Faches erscheint und wenn sie neben den mitwirkenden Männern als Vertreterin zarter Weiblichkeit auftritt und, wie die Mutter im Hause, so in der Schule das unbefangene, weniger aus Respect, als aus liebevoller Hingabe hervorgehende Vertrauen der Mädchen für sich in Anspruch nimmt. Welches die Fächer sein würden, die eine Lehrerin in diesem Sinne auch in höhern Classen übernehmen könnte, hängt viel zu sehr von dem Standpuncte der Schule und von der Eigenthümlichkeit der Lehrerin ab, als daß sich darüber etwas allgemeingültiges sagen ließe.

Aber auch gegen diese eingeschränkte Beschäftigung von Lehrerinnen an Mädchenschulen sollen eine Menge von Erfahrungen sprechen. Man tadelt die Reizbarkeit, den Eigensinn und die Launenhaftigkeit an der einen Lehrerin, den Mangel der Consequenz an einer andern, die Unfähigkeit, sich in eine neue Methode zu finden, bei einer dritten, die dem Lernen so schädliche Oberflächlichkeit bei einer vierten, die übermäßige Anstren-

gung der jugendlichen Kräfte bei einer fünften; man spricht von der Kenntnisbeibringung, die eine sechste an die Stelle des Unterrichts setzt, und von den unzureichenden Kenntnissen einer siebenten. Die Reihe ließe sich noch weiter fortsetzen; aber man sieht schon, welcher Art ihre Glieder sind. Alle diese Vorwürfe sollen auf Erfahrungen beruhen; aber diese Erfahrungen sind so vereinzelt und zufällig gemacht, daß durch sie die planmäßigen Erfahrungen des einen Vormann nicht aufgehoben werden können. Könnten nicht an manchen männlichen Lehrern ganz dieselben Erfahrungen gemacht werden? Was die einzelnen eben zusammengestellten Vorwürfe anlangt, so wollen wir auf den ersten mit Curtmans Worten (Reform der Volksschule, S. 69 f.) antworten: „Es ist zwar nicht zu verkennen, daß Jungfrauen, welche die Ehe und damit ihr eigentliches Lebensziel verfehlt haben, gern unmuthig und launisch zu sein pflegen. Allein diese Verstimmung stammt doch hauptsächlich aus der bisherigen schiefen Lage aller älteren Jungfrauen und der daraus entspringenden falschen Lebensansicht. In dem Maße, wie das Publicum aufhört, geringschätzig auf den ehelosen Stand herabzublicken, wird auch die Freudigkeit der Lehrerinnen wachsen." — Was den zweiten Vorwurf, den des Mangels an Consequenz, anlangt, so sollte zwar die Consequenz ein Hauptvorzug des männlichen Denkens und Handelns sein; aber so wenig wie sie es immer ist, ebenso wenig läßt sich von allen Frauen behaupten, daß ihnen diese Consequenz abgienge. Dazu kommt, daß der feine Takt, mit dem gebildete Frauen das Richtige im einzelnen zu treffen wissen, bei der Thätigkeit des Lehrens, in der es meist gerade auf augenblickliches, rasch entschlossenes Handeln ankommt, gewiß oft von größerem Werthe ist, als ein ängstliches Halten auf Consequenz, auf die häufig die pedantischen Lehrer am meisten geben. — Noch viel einfacher ist aber die Antwort auf die übrigen der oben erwähnten Vorwürfe, die man den Lehrerinnen macht. Sie reduciren sich auf den Vorwurf mangelhafter Vorbildung fürs Lehramt. Man sorge nur dafür, daß nur solche Lehrerinnen angestellt werden, die sich ein für ihren Beruf ausreichendes, gründliches Wissen angeeignet und ein klares Verständnis ihrer Aufgabe erworben haben, die praktisch in der Thätigkeit des Lehrens und Erziehens vorgeübt sind, und man wird sich überzeugen, daß ein dem gebildeten Mittelstande angehöriges Mädchen wenigstens ebenso bildungsfähig ist, wie die meisten ins Seminar eintretenden Präparanden.

Es bedarf, ehe wir zur Besprechung thatsächlicher Verhältnisse übergehen, noch der ausdrücklichen Erörterung einer Frage, deren Beantwortung in dem Vorigen fast schon enthalten ist. Wir meinen die Frage, ob die Leitung einer Schule weiblichen Händen anvertraut werden dürfe. Das Weib soll im Kleinen treu sein; so richtig es das Einzelne zu beurtheilen vermag, so wenig ist es geeignet, die allgemeinen Grundsätze aufzustellen, nach denen sich das Ganze einer Schule gestalten soll. Die übergeordnete Stellung zu den Lehrern der Anstalt ist bei den Vorsteherinnen entweder gar nicht vorhanden (theils weil ein Mann, wenn auch nicht dem Namen, so doch der That nach, die Leitung in der Hand hat, theils weil jeder einzelne Lehrer seinen eignen Weg geht), oder sie erinnert sehr widerwärtig an das, was man Emancipation der Frauen nennt. Der Vorsteher einer Schule hat ferner die Schule dem Publicum gegenüber zu vertreten, und gerade dadurch wird seine Stellung zu einer öffentlichen in weit höherem Maße als die eines bloßen Lehrers. Schon das allein sollte Frauen von der Leitung einer Schule um ihres weiblichen, dem öffentlichen Auftreten fremden Sinnes willen zurückhalten, selbst wenn sie die dem Manne eigenthümliche Objectivität, die Fähigkeit, sich in mannigfaltige fremde Verhältnisse zu finden, — Eigenschaften, die ein Director doch sicher haben muß, — besäßen.

Sollen wir nun noch die in verschiedenen Ländern bestehenden Verhältnisse besprechen, so müßen wir von vornherein gestehen, daß es uns nicht möglich ist, das hieher gehörige Material mit auch nur einiger Vollständigkeit zusammenzustellen. Wir verweisen zunächst auf die Artikel: Amerikanisches Unterrichtswesen, Baden (I. S. 415), Bayern (I. S. 440 ff.), Belgien (I. S. 498 f. Das Organisations-

reglement der belgischen Normalschulen für Lehrerinnen findet sich in Vogel's und Körner's höherer Bürgerschule, 4. Jahrgang, S. 60 ff.), Frankreich (II. S. 499), freie Städte (II. S. 516 f., wo die Zahl der an den einzelnen öffentlichen Schulen wirkenden Lehrerinnen angegeben ist), Griechenland (III. S. 54 und S. 62), Großbritannien und Irland (III. S. 111 und S. 131), Hannover (III. S. 335), Hessen (III. S. 480 und 517). Daran reihen wir noch Mittheilungen über den Stand der Sache namentlich in Preußen und Sachsen. Neben 31467 Lehrern zählte an den öffentlichen Elementarschulen im J. 1857 der preußische Staat 1523 Lehrerinnen und an den concessionirten Privatschulen neben 2132 Lehrern 1503 Lehrerinnen. Am günstigsten stellte sich für die Lehrerinnen das Verhältnis an den öffentlichen Elementarschulen in Westfalen, wo auf 2101 Lehrer 349 Lehrerinnen kamen, am ungünstigsten in der Provinz Posen, wo auf 2489 Lehrer 6 Lehrerinnen kamen; an concessionirten Privatschulen am günstigsten in der Provinz Pommern (bei 121 Lehrern 207 Lehrerinnen), am ungünstigsten in der Provinz Posen (bei 168 Lehrern 36 Lehrerinnen). Vergl. hierüber Stiehl, Centralblatt, 1859, S. 59. Genauer specialisirt namentlich in der Unterscheidung von Stadt- und Landschulen, sowie von evangelischen, katholischen und Simultan-Schulen sind die Zahlenverhältnisse ebendaselbst S. 60, S. 122, S. 250, S. 314. Vgl. übrigens auch Stiehls Centralblatt, 1859, S. 413. — Was die höheren Mädchenschulen anlangt, so unterrichten nach Mushacke (Preuß. Schul-Almanach für die Zeit von Ostern 1862 bis Ostern 1863) an 44 Anstalten (für die übrigen fehlen die betreffenden Angaben) neben 308 Lehrern 157 Lehrerinnen. — Für die Bildung von Lehrerinnen bestehen in Preußen Seminare zu Graudenz (ev.), Posen (simult.), Berlin (ev.), Droyßig (ev.), Münster (kath.), Paderborn (kath.), Cöln (kath.) und Kaiserswerth (ev.), ferner, mit höhern Töchterschulen als Oberclasse verbunden, zu Bromberg (simult.), Berlin (städtische höh. Töchterschule), zu Elberfeld 2 (städt. h. Töchtersch. und Privat-Töchtersch.) und Aachen (kath.). Einer besonderen Hervorhebung bedürfen hierunter die weiblichen Bildungs- und Erziehungs-Anstalten zu Droyßig im Regierungsbezirke Merseburg. Sie sind durch den verewigten Fürsten Otto Victor von Schönburg-Waldenburg gegründet und stehen unter der unmittelbaren Leitung und Aufsicht des Unterrichts-Ministers. Sie bestehen 1) in einem Seminar für Elementarlehrerinnen, 2) in einem Institute zur Vorbildung von Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen, 3) in einem Pensionat für evangelische Töchter höherer Stände. Das Seminar hat einen zweijährigen Cursus. Der Unterricht in demselben und die Uebungen in der mit ihm verbundenen Töchterschule erstrecken sich auf alle für den Beruf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, den Unterricht in der französischen Sprache, in Handarbeiten und Betheiligung an der Führung des Hauswesens mit eingeschlossen. Die Zöglinge wohnen in dem Anstaltsgebäude. Die jährliche Pension beträgt 65 Thlr. Zur Unterstützung für würdige und bedürftige Zöglinge sind Fonds vorhanden. Zur Aufnahme in das Seminar sind, mit Ausnahme der Ausbildung in der Musik, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich, wie sie in dem Regulativ vom 2. October 1854 für die Vorbildung der Seminar-Präparanden bezeichnet sind, außerdem Fertigkeit in weiblichen Handarbeiten. Ein Anfang im Verständnis der französischen Sprache, sowie im Clavierspiel; Gesang und Zeichnen ist erwünscht. — Der Cursus der Bildungsanstalt für Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen dauert drei Jahre. Um die Zöglinge praktisch mit einer guten und einfachen Unterrichts- und Erziehungsmethode bekannt zu machen, werden sie in dem mit dem Gouvernanten-Institute verbundenen Töchter-Institute lehrend und erziehend beschäftigt. Ein besonderes Gewicht wird auf die Ausbildung in der französischen und englischen Sprache, sowie in der Musik gelegt. Die jährliche Pension beträgt 105 Thlr. Vor der Meldung hat sich die Bewerberin bei einem von ihr zu wählenden Director oder Lehrer einer höheren öffentlichen Unterrichts-Anstalt oder bei einem Königl. Schulrath einer Prüfung zu unterwerfen und denselben um Ausstellung eines Zeugnisses über ihre

Kenntnisse in der deutschen, englischen und französischen Sprache und Literatur, sowie in den Realgegenständen zu ersuchen und dieses Zeugnis nebst den Prüfungsarbeiten einzureichen. Ueber ihre musikalische Ausbildung hat sie entweder das Zeugnis eines Musikverständigen beizubringen, oder doch selbst Angaben über ihre desfallsigen Studien zu machen. Fertigkeit in den gewöhnlichen weiblichen Handarbeiten wird vorausgesetzt. Vgl. über das Nähere den Artikel in Stiehls Centralblatt, 1859, S. 405 ff., welchem wir die vorstehenden Notizen entnommen haben, ferner ebenda S. 77 ff.; Rönne, das Unterrichtswesen des preußischen Staats, 1. Band, S. 406 f., und Schulblatt der Provinz Brandenburg, 18. Jahrgang, S. 470 ff. Ueber das Lehrerinnen-Seminar zu Kaiserswerth vgl. Stiehls Centralblatt, 1859, S. 744 f. und die oben angeführte Stelle auf S. 413 f.*)

Was die zur Erlangung der Anstellungsfähigkeit zu bestehenden Prüfungen der Lehrerinnen anlangt, so begnügen wir uns auf die Zusammenstellung Rönne's (a. a. O. S. 428 ff.) und auf Kirsch, das deutsche Volksschulrecht, 2. Band, S. 75 ff., zu verweisen. An letzterem Orte (S. 78 ff.) finden sich auch die auf die Lehrerinnen bezüglichen, in Oesterreich, im schweizerischen Canton Waadt und in Frankreich gültigen Bestimmungen. — Ueber die Fortbildung der Lehrerinnen hat die k. Regierung zu Trier eine Verfügung erlassen, die sich in Stiehl's Centralblatt, 1851, S. 604 ff. abgedruckt findet. — Erwähnenswerth ist hier ferner eine Bekanntmachung des k. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 23. Jan. 1857, betreffend die Prüfung von Turnlehrerinnen, abgedruckt im Schulbl. der Provinz Brandenburg, 22. Jahrg., S. 208 f.

Einige nähere Mittheilungen wollen wir über die hierher gehörige Verordnung des königl. sächsischen Cultus-Ministeriums vom 17. Juni 1859 machen, da dieselbe weniger zugänglich sein dürfte. Hervorgerufen war diese Verordnung durch die immer ausgedehntere Verwendung von Lehrerinnen zur Ertheilung eines allgemeine Bildung bezweckenden Unterrichts, durch die Rücksicht darauf, daß dies mit wahrem Nutzen namentlich zur Erziehung der weiblichen Jugend geschehen könne, und durch das Vorhandensein des im Jahr 1856 von dem Fürsten Otto Victor von Schönburg-Waldenburg zu Callenberg bei Lichtenstein gegründeten Lehrerinnen-Seminars (dessen Cursus dreijährig und mit dem eine Seminarschule verbunden ist). — Alle diejenigen, welche als Lehrerinnen für schulpflichtige Kinder, sei es an öffentlichen Schulanstalten oder an Privatinstituten und in Familien, thätig sein wollen, haben ihre Befähigung dazu durch das Bestehen einer Prüfung zu beweisen. Ausgenommen sind nur solche Lehrerinnen, welche lediglich Unterricht in weiblichen Arbeiten, in neuern Sprachen, in der Musik und im Zeichnen ertheilen. Es bestehen zwei Prüfungs-Commissionen, die eine, für die Zöglinge des genannten Seminars, zu Callenberg, die andere zu Dresden. Den Vorsitz in einer jeden führt ein königl. Commissarius; zu der ersteren gehören außerdem der Director und die ordentlichen Lehrer und Lehrerinnen des Seminars. — Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche und mündliche und in eine Lehrprobe und erstreckt sich auf alle Gegenstände des Unterrichts für höhere Mädchenschulen, d. h. auf 1) christ-

*) Wir fügen noch eine Notiz aus Stiehl's Centralblatt 1862 bei, wo (S. 279 f.) gesagt wird: Seit 1856 werden infolge des wachsenden Lehrermangels von der städtischen Schuldeputation in Berlin auch Lehrerinnen angestellt; im J. 1857 berichtet diese Deputation, daß die Lehrerinnen in der Regel mit der treusten Hingebung, mit Selbstverleugnung, hier und dort sogar mit einem Eifer ihrem Berufe dienen, der wegen ihrer Gesundheit besorgt machen kann; sie bereiten sich meist auf das gewissenhafteste auf die Lehrstunden vor, welche sie zu ertheilen haben, und üben bei dem weiblichen Anstande, mit welchem sie sich unter ihren Schülerinnen bewegen, auf die äußere sittliche Bildung derselben einen recht heilsamen Einfluß aus. Ebenso lautet der Bericht nach Ablauf des dritten Jahrs. Gegenwärtig (1862) unterrichten in den Schulen der Stadt Berlin mehr als 300 geprüfte Lehrerinnen und alle uns zugehenden Berichte stimmen mit unseren eigenen Warnehmungen dahin überein, daß die Thätigkeit derselben allen Anforderungen genügt. Schmid.

liche Religion und zwar biblische Geschichte und Katechismuslehre; 2) christliche Religionsgeschichte, 3) Weltgeschichte, 4) Geographie, 5) Rechnen, 6) Naturkunde, 7) deutsche Literatur, 8) deutsche Sprache, 9) französische Sprache, 10) englische Sprache, 11) Schönschreiben, 12) Zeichnen, 13) Gesang und 14) Clavierspiel. — Für diejenigen Examinandinnen, welche ihre Vorbildung nicht auf dem Callenberger Seminar erlangt haben, ist die Prüfung in den sub 10, 12, 13 und 14 genannten Fächern facultativ. Die schriftliche Prüfung besteht in einem deutschen Aufsatz, dessen Thema vorzugsweise dem Gebiete des Religiösen, oder der Erziehungslehre und Schulkunde, oder der deutschen Literatur zu entlehnen und den Examinandinnen mindestens 8 Tage vor der Prüfung zu geben ist, ferner in einem französischen Aufsatze, der, wie noch eine Uebersetzung aus dem Deutschen in das Englische, unter Clausur zu fertigen ist. — Das durch das Reifezeugnis erlangte Recht erlischt mit der Verheirathung der Inhaberin. Einer Lehrerin soll nie eine Schule ausschließlich übergeben werden; sie kann vielmehr nur an Schulen, wo mehrere Lehrer sind, und neben männlichen Lehrern zur Verwendung kommen. Den Unterricht in Classen von gemischten Geschlechtern sollen Lehrerinnen nur in den Unterclassen, dagegen in den Mädchenschulen durch alle Classen, den Religionsunterricht aber nur in den Unter- und Mittelclassen ertheilen dürfen. Zwei Jahre lang werden sie nur provisorisch angestellt; nach Ablauf dieser Frist kann ihre Anstellung eine definitive werden, und dann unterliegen sie der ganzen Disciplinar-Gesetzgebung für Lehrer. Es ist ihnen ein fixer Gehalt auszuwerfen; es leidet aber in Betreff der Dienstalterszulagen das bezügliche Gesetz, welches besonders mit Rücksicht auf die wachsenden Familienbedürfnisse des Lehrerstandes gegeben ist, auf dieselben keine Anwendung; dagegen können sie, falls sie durch körperliche oder geistige Hinfälligkeit nach treuer Amtsführung dienstunfähig werden, einen Ruhegehalt bekommen.

Die württembergische Regierung hat nach Eisenlohr (Allg. D. Lehrerzeitung, 1856, S. 23) am Ende des Jahres 1855 den Entwurf eines Volksschulgesetzes zum Zwecke einer öffentlichen Prüfung bekannt gemacht, in welchem, um das enorme Misverhältnis zwischen unständigen und ständigen Lehrern zu heben, der Vorschlag gemacht wird, die Kräfte von Lehrerinnen in ausgedehntester Weise herbeizuziehen. Hierauf hat der Art. 27 des K. Schulgesetzes von 1836 in der Schulgesetz-Novelle v. 6. Nov. 1858 Art. 4 folgenden Zusatz erhalten: „An Mädchenschulen und an den untersten Knabenclassen, sowie an den untersten gemischten Schulclassen können mit Zustimmung der Gemeindebehörden und mit Genehmigung der Oberschulbehörde an der Stelle von Unterlehrern und Lehrgehilfen auch Lehrerinnen verwendet werden, welche der Oberschulbehörde ihre Befähigung dazu nachgewiesen haben." Um die Anstellung derselben gegenüber der noch in vielen Gemeinden dagegen herrschenden Abneigung zu ermöglichen und zu erleichtern, hat das Ministerium des K.- und Schulwesens die Oberschulbehörde ermächtigt, in dem Falle, wo drei Lehrstellen vorhanden sind, und nach der Schulgesetz-Novelle v. 6. Nov. 1858 Art. 5, 3. in der Regel noch zwei Schulmeister angestellt sein sollen, die Gemeinden von der Verpflichtung zur Anstellung eines zweiten Schulmeisters unter der Bedingung zu entbinden, daß sie sich dafür die Anstellung einer Lehrerin gefallen lassen. Hievon ist schon in einigen Gemeinden zur Zufriedenheit derselben Gebrauch gemacht worden. Ein Privatseminar zur Bildung von Lehrerinnen besteht mit Unterstützung des Staats in Ludwigsburg; es soll eben jetzt in die Räume der ehemaligen Erziehungsanstalt in Stetten verpflanzt werden. Die näheren Bestimmungen über die Verwendung von Lehrerinnen an Volksschulen sind in der Min.-Verfüg. v. 24. Aug. 1861 und die Bezeichnung der an die Schulamtscandidatinnen bei ihrer Dienstprüfung zu stellenden Anforderungen in den Verfügungen des ev. Consistoriums und des kath. Kirchenraths v. 10. und 11. Jan. 1862 enthalten.*) **H. Kern.**

*) Obige Vorschläge stützten sich theilweise auf den Reisebericht eines Lehrers, welcher mit Unterstützung der württembergischen Regierung eine größere Reise zum Zweck des Studiums die-

Lehrerprüfung, s. unter Prüfung.

Lehrervereine. Wir verstehen darunter organisirte freie Vereinigungen von Lehrern mehrerer, möglicherweise auch verschiedener Schulen, im Gegensatz von amtlich organisirten Vereinigungen von Lehrern, wie Lehrercollegien, welche überdies nur die Lehrer einer und derselben Lehranstalt umfassen, oder Schulcommissionen, welche nur zu einem bestimmten Zwecke berufen, auch nicht ausschließlich aus Lehrern zusammengesetzt sind, auch im Gegensatz zu Lehrerversammlungen, welcher Begriff nur die örtliche Zusammenkunft von Lehrern bezeichnet, ohne eine organisirte Vereinigung vorauszusetzen, endlich im Gegensatz von Schulvereinen, Vereinigungen in Schulangelegenheiten, welche sich nicht etwa bloß auf Mitglieder des Lehrstandes beschränken.

Es ist natürlich, daß Berufsgenossen sich aufsuchen und zusammenthun. Es versteht sich dies von selbst da, wo gewiße Leistungen nur durch Vereinigung von Kräften möglich sind, wie bei musikalischen Productionen, oder da, wo die Rivalität der Genossen gewiße Verabredungen und die Aufstellung gemeinsamer Normen für den Geschäftsbetrieb verlangt, wie bei den Gewerben. Aber auch abgesehen davon führt gleichartige Thätigkeit schon an und für sich die Menschen zusammen. Es liegt ein natürliches Bedürfnis, sich mitzutheilen und auszusprechen, unter denen vor, welche bei gleicher Arbeit gleiche Zwecke verfolgen und sich in gleichen äußeren Verhältnissen bewegen. Von Vereinigungen, die aus solchen nöthigenden Gründen hervorgehen, oder diesen bloß instinctiven Charakter haben, reden wir hier nicht. Lehrervereine sind weder nothwendig, um dem Lehrerberufe Genüge zu thun, noch sind sie bloß aus einem dunkeln Drang nach Mittheilung hervorgegangen. Sie sind erwünschte Förderungsmittel der Lehrthätigkeit und verfolgen ihren Zweck mit Ueberlegung, klarem Bewußtsein und in bestimmter Form. In dieser Beziehung stehen die Lehrervereine auf gleicher Linie mit den landwirthschaftlichen Vereinen, Gewerbevereinen ꝛc., ohne welche die Landwirthschaft und die Gewerbe wohl auch bestehen und blühen könnten, welche aber noch durch besondere wohlberechnete Mittel die Interessen, deren Namen sie an der Spitze tragen, zu fördern bemüht sind. Das Gemeinsame aller dieser Vereine ist, daß sie organisirt d. h. unter gewißen Formen aufgerichtet sind. Sie haben gewiße Satzungen oder Statuten, der Eintritt ist an gewiße Bedingungen geknüpft, sie halten bestimmte Zusammenkünfte, genießen auch da und dort gemeinsame Vortheile.

Bei der Ausbreitung, welche das Vereinswesen auf allen Gebieten des öffentlichen und socialen Lebens gewonnen hat, kann es nicht auffallend erscheinen, wenn auch auf dem Gebiete der Schule Vereine sich bilden. Es fragt sich nur, ob von denselben für die Sache des Unterrichts und der Erziehung eine wesentliche Förderung zu erwarten

ser Frage gemacht und sich sehr günstig über seine Beobachtungen sowohl an den Seminarien zur Bildung von Lehrerinnen als an den von Lehrerinnen geleiteten Schulclassen ausgesprochen hatte, theilweise auf die Ansichten, welche im Schoße der Oberschulbehörde geltend gemacht wurden. Wir führen aus einem dort erstatteten umfassenden Vortrag folgende Stelle an: Die Zartheit und Milde, das warme Gefühl, der religiöse Sinn, die lebhafte Phantasie des Weibes zieht das Kind unwillkürlich an. Es weiß die Talente, die Bedürfnisse, die Regungen des Herzens und der Einbildungskraft bei Mädchen leichter zu erkennen und zu verstehen, als der Mann, und das Mädchen, von einem dunkeln Gefühl innigerer Verwandtschaft geleitet, öffnet sich leichter der weiblichen Lehrerin als dem Mann. Das Herbe und Härte des Lehrers streift leicht den weiblichen Duft ab, verletzt das kindliche Gemüth. Die Gabe der Erzählung und der anschaulich plastischen Darstellung befähigt das Weib besonders zu einem ansprechenden Vortrag der biblischen Geschichte. Weibliche Sitte, Zartgefühl, Reinlichkeit und Ordnungssinn werden durch Lehrerinnen mehr gepflegt, als durch Lehrer. Einseitige Verstandesbildung wird durch sie verhindert. Wird der Unterricht durch Lehrerinnen auf die jüngeren Altersclassen von 6—10 Jahren beschränkt, so reichen auch ihre Kenntnisse für dieses Alter aus, und arbeiten sie mehr als Gehülfinnen, unter der Aufsicht und Leitung eines Oberlehrers, so wird mancher Mangel dadurch ausgeglichen, ja es kann der Oberlehrer in einzelnen Fächern, für welche die Lehrerin sich weniger eignet, den Unterricht übernehmen.

Schmid.

ist. Diese Frage nun müssen wir entschieden bejahen. Wenn auch das Schulwesen als Gegenstand der Staatsfürsorge von eigens dazu aufgestellten Behörden organisirt, beaufsichtigt, nach allen Seiten gefördert, wenn auch das Publicum bei dieser Angelegenheit lebhaft betheiligt ist, so bleibt doch noch den Lehrervereinen ein reiches Feld der Wirksamkeit übrig. Einmal erscheinen diese Vereine als ein vortreffliches Mittel, die Fortbildung der Lehrer zu fördern. Hiezu dienen die mündlichen Verhandlungen über die Angelegenheiten der Schule, welche bei den regelmäßigen Zusammenkünften stattfinden. Der lebendige Austausch über Gegenstände der Schulwissenschaft, der Methode und Disciplin, über pädagogische Erfahrungen muß nothwendig die Anschauung des Einzelnen bereichern und berichtigen. Dazu kommen die Vorträge, welche bei solchen Gelegenheiten gehalten zu werden pflegen sammt den Debatten, welche daran sich anknüpfen. Wenn auch häufig durch diese Besprechungen kein greifbares Ergebnis herbeigeführt wird, so wird doch eine reiche Saat ausgestreut; es fehlt nicht an Bemerkungen, Winken und Andeutungen, welche auf einem guten Grunde reichliche Früchte tragen können.

Nicht minder wichtig für diesen Zweck ist das gemeinsame Halten von wissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften, das in der Regel von solchen Vereinen ausgeht und die Theilnehmer im Zusammenhang erhält mit den Bewegungen der literarischen Welt. Diese Momente fallen um so mehr in's Gewicht, je größer die διασπορά der Lehrer ist an kleineren Anstalten, wie z. B. in Württemberg, an welchen es dem einzelnen Lehrer viel schwerer wird, mit Collegen sich auszutauschen und eine ununterbrochene Verbindung mit den Erzeugnissen der Literatur zu pflegen. Eine natürliche Folge solcher Vereine ist auch da und dort die Herausgabe eigener Zeitschriften, Correspondenzblätter gewesen, in welchen die Theilnehmer ihre Erfahrungen, Urtheile und Ansichten niederlegen und aus welchen sie wiederum Zuflüsse für ihre eigene Weiterbildung erhalten. So erscheinen in Württemberg für das Volksschulwesen verschiedene zum Theil aus solchen Vereinen hervorgegangene Blätter. Auch auf dem Gebiete des Gymnasial- und Realschulwesens sind solche Unternehmungen in Württemberg seit dem Ende der dreißiger Jahre hervorgetreten und haben sich mit geringen Unterbrechungen, wenn auch unter verschiedenen Formen bis heute, unterstützt von der Staatsbehörde, erhalten. Der Gedanke dieser Unternehmungen ist rein von solchen Lehrervereinen ausgegangen. Diese Blätter sind von dem Studienrath zu wichtigen und werthvollen Mittheilungen und Bekanntmachungen benützt worden; sie enthalten neben vielen Abhandlungen, Anzeigen und Beurtheilungen literarischer Erscheinungen, ähnlich der in Frankreich erscheinenden Revue de l'instruction publique, die Aufgaben, welche bei den auf diesem Gebiet stattfindenden Prüfungen gestellt werden. Die wohlthätige Wirkung der Lehrervereine in dieser Richtung steht somit außer Zweifel.

Diese Lehrervereine fördern aber nicht nur die Fortbildung der Lehrer, sondern sie geben auch Gelegenheit, die äußeren Verhältnisse der Schule zu besprechen. Wir rechnen dahin die Fragen über Schulaufsicht und Schulregiment, über Besetzung der Lehrstellen, über die Gehalts-, Pensionsverhältnisse, Alterszulagen, über Schulgelder, Nebenämter, Schullocale. Eine freie Besprechung dieser Gegenstände im Kreise von Schulmännern kann nur zur Förderung der gemeinsamen Sache der Erziehung und des Unterrichts dienen. Es mögen da freilich, wie bei allen freien Discussionen dieser Art, mancherlei unberechtigte Ansprüche hervortreten, manche unüberlegte Ansichten auftauchen, aber es werden auch Verhältnisse geklärt, Differenzen ausgeglichen, Vorurtheile berichtigt. Entschiedene Nothstände machen sich mit ihrem ganzen Gewicht geltend. Wiederholte Petitionen, welche von solchen Vereinen ausgehen, müßen bei den Entschließungen der Regierung bedeutend in die Wagschale fallen.

Ein Element der Bewegung wird allerdings durch solche Vereine im Gebiet des Schulwesens erzeugt. Allein Bewegung muß überall sein, wo nicht Stagnation ein-

treten soll. Eine wohlgesinnte und aufgeklärte Regierung hat solche Bewegung nicht zu scheuen und wird dieselbe auch innerhalb der richtigen Grenzen zu halten wissen. Eine solche Regierung ist sich bewußt, daß sie nicht im Alleinbesitze der Weisheit ist, daß amtliche Visitationen und Berichte nicht immer ausreichen, um den wahren Bestand der Dinge zu constatiren. Es muß ihr Gewissensache sein, den Dingen überall auf den Grund zu sehen und jede Belehrung, welche sie auf dem Wege ehrlicher und offener Mittheilung erhält, muß ihren Wünschen entgegenkommen.

Daher halten wir es auch für das einzig richtige Verfahren, wenn die Regierung sich zu solchen Vereinen aufmunternd, fördernd, berathend verhält, von jedem Zwange aber und jeder Bevormundung absteht und sich in die Verhandlungen nicht einmischt, wobei es natürlich den Mitgliedern der Aufsichtsbehörden unbenommen bleibt, ohne amtlichen Charakter sich dabei zu betheiligen. Diese Vereine verlieren ihren wahren Charakter, sobald sie befohlen werden. Wir können daher die sogenannten Schulconferenzen, wie sie in Württemberg schon seit Anfang dieses Jahrhunderts für die Volksschullehrer angeordnet sind, als Mittel zur Fortbildung der Lehrer, unter gezwungener Theilnahme derselben nicht in die Classe dieser Vereine rechnen. Wohl aber gehören hieher die Lehrervereine aller Art, wie sie durch ganz Deutschland bestehen, theils im großen Maßstabe und allgemeiner Ausdehnung, theils beschränkt auf kleinere Bezirke oder bestimmte Kategorien von Lehrern, Volksschullehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer, Directoren ꝛc. Es erscheint angemessen, daß die verschiedenen Kreise ihre Sonderangelegenheiten für sich besprechen und behandeln, daß sie sich aber auch wieder erweitern und ihren Zusammenhang mit andern nahe liegenden Gebieten pflegen.

In Württemberg besteht ein allgemeiner über das ganze Land verbreiteter Volksschullehrerverein, ebenso ein allgemeiner Reallehrerverein. Einen allgemeinen Verein für Präceptoren und Gymnasiallehrer giebt es nicht, dagegen bestehen locale Vereine dieser Art, an welchen auch Reallehrer sich betheiligen. Solche Vereine hat die Regierung selbst zunächst für Präceptoren schon durch einen Erlaß vom 7. Mai 1827 (Hirzel Schulgesetze S. 582 und Einleitung S. XCIX.) in Anregung gebracht. Der Studienrath spricht sich in dem genannten Erlaß dahin aus, daß vorerst die lateinischen Schullehrer auf den vortheilhaften Einfluß solcher „Conferenzen oder regelmäßigen Zusammenkünfte" aufmerksam zu machen seien, daß aber „von der Behörde nur ermunternde und berathende Winke, zum Theil auch beschränkende Verfügungen ausgehen können, alles übrige aber der freien Uebereinkunft der Lehrer überlassen bleiben müße." — Infolge dieser Aufmunterung bildeten sich Vereine in allen Theilen des Landes zunächst unter den Lehrern der Lateinschulen und Gymnasien, welchen später auch die Lehrer an Realschulen, als solche in ausgedehnterer Weise gegründet wurden, beitraten. In den Jahren 1848 und 49 litten diese Vereine bedeutend noth. Die Zusammenkünfte unterblieben und die Theilnehmer giengen auseinander. Es ergiengen später wieder erneuerte Aufmunterungen von Seiten der Behörde, und es haben sich, wenn auch nicht mehr in der früheren Zahl und Stärke, wieder neue Vereine gebildet. Aehnliches besteht wohl auch an andern Orten. **Hirzel.**

Lehrerversammlungen. Versammlungen von Lehrern können nach Ursprung, Aufgabe, Zweck und Ziel, nach innerer und äußerer Organisation verschieden sein. Es fragt sich dabei, ob sie als Bestandtheil eines Gesammtschulorganismus geboten oder empfohlen oder ob sie aus völlig freiem Entschluß der Theilnehmer hervorgegangen sind; ob die Theilnahme beschränkt ist auf Lehrer einer Provinz, eines Landes, einer Nation, oder sich erstreckt auf Lehrer verschiedener Länder und Nationen, auf Lehrer einer, verschiedener oder aller Kategorien u. s. w. Wir behandeln hier nicht die periodisch wiederkehrenden Land- oder Provincialschulconferenzen von Lehrern resp. von Directoren (wie sie z. B. in Westfalen und neuerdings in Pommern bestehen), sondern nur periodisch wiederkehrende deutsche Lehrerversammlungen, deren Besuch von dem freien Ermessen der Theilnehmer abhängt und nicht auf ein Land, viel weniger auf eine Provinz be-

schränkt ist. Sie vereinigen Lehrer verschiedener deutschen Staaten, seis größerer seis kleinerer Umkreise zu gemeinsamen Verhandlungen über Gegenstände der Wissenschaft.

Der erste derartige Versuch einer Lehrerversammlung liegt in dem Vereine Norddeutscher Schulmänner vor, der durch das Lübecker Lehrercollegium veranlaßt, nach seinem sorgfältig gearbeiteten Statute auf die Theilnahme der Lehrer an Universitäten, Gymnasien, Progymnasien und Realschulen Mecklenburgs, Schleswig-Holsteins, Lauenburgs, des Fürstenthums Lübeck und der freien Städte Hamburg und Lübeck rechnete, sich aber bald weiter auch auf Hannover, Oldenburg und Braunschweig ausdehnte und von 1834 bis 1846 jährliche, zwei- bis dreitägige Zusammenkünfte gehalten hat, bei welchen nach Maßgabe der jedesmal vorliegenden Abhandlungen oder Fragen die Bildung von Sectionen gestattet war. Die höchst beachtenswerthen Verhandlungen dieser Congresse liegen in den von Lübker u. a. edirten Protocollen vor (Schleswig 1841 u. s. w.). Sie lassen auch die verschiedenen Phasen des Vereins erkennen. Schon in der dritten Zusammenkunft zu Braunschweig 1836 wurde der Antrag gestellt, sich in drei kleinere Districte aufzulösen mit allgemeinen Zusammenkünften von 5 zu 5 Jahren, da zur Begründung eines wahrhaft fruchtbaren Geistes und Charakters der Versammlungen eine möglichst stetige Theilnahme derselben Mitglieder nothwendig, aber nur bei eingeschränkteren localen Grenzen erreichbar sei. Hatte dieser Antrag auch zunächst nur den Beschluß zur Folge, daß der Versammlungsort nicht südlich der Elbe gelegt werden sollte, so wurde doch zwei Jahre darauf die Theilung des Vereins in einen cis- und transalbinischen Coetus beschlossen. Nur der erstere hat fortbestanden und 1851 den vierzehnten Congreß in Hamburg gehalten. Die Versammlungen waren anfangs theils allgemeine, in denen Themata von allgemeinpädagogischem Interesse besprochen wurden, theils Sectionsversammlungen, je nach Bedürfnis eine mathematisch-physikalische, eine geschichtliche und eine philologische. Die Aufgabe, das eigene, selbständige, freie und tiefe Leben und Streben der Schule fördern und wahren zu helfen (vgl. Wex in den Protocollen S. 55), ist der lebendigsten Theilnahme so würdig wie theilhaftig gewesen.

Lehrerversammlungen kleinerer Umkreise bestehen noch jetzt in den bald jährlichen bald halbjährlichen Congressen von Gymnasiallehrern aus Preußen, Braunschweig, Hannover, Anhalt zu Aschersleben und in dem Vereine der Gymnasiallehrer am Mittelrhein, gegründet 1857 von Classen in Frankfurt, dem langjährigen thätigen Theilnehmer des norddeutschen Vereins, berechnet auf die Theilnahme der Lehrer aus beiden Hessen, Baden, Nassau, Pfalzbaiern, Frankfurt, Württemberg, Preußen. Die Zusammenkünfte des letzteren Vereins waren bisher in Auerbach an der Bergstraße, in Biberich, Frankfurt, Mainz, Darmstadt.

Diese kleinern Vereine können in ihrer festeren Gestaltung und berechneteren Thätigkeit unmittelbarer und segensreicher wirken als die größeren. Indem sie sich in ihren engeren localen Grenzen halten und sich um einen festen Mittelpunct und Kern bilden, erhalten sie dadurch die Fähigkeit und Leichtigkeit, auf einem bekannten und öfters erprobten Terrain solche Besprechungen anzustellen, von denen, weil sie in einem inneren Zusammenhang stehen, ein wahrhafter Fortschritt und Gewinn zu erwarten ist.*) Sie können zu eng befreundeten Kreisen von Fachgenossen werden, die sich mit gegenseitigem Vertrauen und der unbefangensten Offenheit über die Interessen des Gymnasialunterrichts im allgemeinen und über ihr persönliches Wirken an den Anstalten insbesondere aussprechen. Der Austausch von praktischen Erfahrungen, die bei der Durchführung verschiedener Schulorganismen gewonnen sind, schützt die Theilnehmer vor mancherlei Experimenten, deren Sisyphus-Arbeit sonst selten erspart wird, am wenigsten dem Lehrer, der es mit seiner praktischen Fortbildung ernstlich meint.

Allgemeine deutsche Lehrerversammlungen sind außer dem Philologencongreß, der

*) Lübker a. a. O. S. 24. vergl. Mützell's Zeitschr. für d. G. W. 1852 S. 99.

unten ausführlicher behandelt wird, hervorgerufen 1) von dem Verein für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen, welcher 1845 in Meißen geboren und in Mainz, Gotha, später noch 1851 in Kösen sehr zahlreich zusammenkam. Nach seinen Statuten sollen die Angelegenheiten und Interessen der Real- und höheren Bürgerschulen sowie Gegenstände aus allen Gebieten der Pädagogik, insofern sie auf das Realschulwesen eine besondere Beziehung haben, in den jährlich vom 30. Sept. bis 3. October abzuhaltenden Sitzungen zur Berathung resp. Beschlußnahme kommen. Der Verein war wohl organisirt und hat in seinem kurzen Leben viel anerkennenswerthes geleistet, namentlich viel dazu beigetragen, die unklaren Vorstellungen von dem Wesen der Realschule zu beseitigen und der letzteren eine feste Grundlage zu geben. Die officiellen Berichte, welche gedruckt erschienen sind, flößen alle Achtung vor dem regen Eifer der Gründer und Theilnehmer dieses Vereins ein; 2) von dem allgemeinen deutschen Lehrerverein, zu dessen Bildung von Dresden aus die Einladung ergangen war an alle deutschen Lehrer und Jugenderzieher „ob Ihr dem Kindlein in der Bewahranstalt die ersten Laute seiner Muttersprache lehrt oder ob Ihr mit Eurem gereiften Zöglinge den Homer und Cicero leset; ob Ihr dem Knaben das ABC aufschließt oder den Jüngling in die heiligen Hallen der Wissenschaft einführt; ob Ihr Gelehrte oder Berufsmänner bildet; ob Ihr an den erschienenen oder an einen zukünftigen Messias glaubt; ob Ihr römisch- oder deutschkatholisch Euch nennt; ob Ihr einer strenggläubigen oder freien Gemeinde angehört;" er wurde im Herbst 1848 zu Eisenach constituirt. Dort wurde sein Zweck dahin formulirt: a) Förderung der Nationalbildung sämmtlicher Jugend deutscher Nation durch Gründung und Fortbildung einer wahrhaft deutschen Volksschule, und zu dem Behufe b) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands. Sein wohlgegliederter Organismus mit einem leitenden Ausschusse des in den jährlichen Gesammtversammlungen gewählten Vororts an der Spitze, der mit den Ausschüssen von Landesvereinen in stetem Verkehre stand, mit einer allgemeinen deutschen Schulzeitung als dem stehenden Mittelpuncte aller Vereinsangelegenheiten, mit einer Beschlußfassung der Deputirten aller Landesausschüsse in Vereinsangelegenheiten erregte bald das Mistrauen der Regierungen, welche mit einem Verbote des Vereins in einzelnen deutschen Staaten vorschritten. In Preußen erfolgte das Verbot durch Circularverfügung vom 1. Februar 1854, also zu einer Zeit, wo der Verein als solcher längst thatsächlich aufgehört hatte und nur die jährlich wiederkehrenden allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen davon übrig geblieben waren. Die Theilnahme an denselben ist in Preußen durch Ministerialverfügung vom 5. Juli 1860 den Lehrern wieder gestattet, auch in anderen Ländern jetzt nicht mehr behindert, da der Zweck derselben sich jetzt als ein höchst anerkennenswerther, meistens auf die Pädagogik und Didaktik der Volksschule gerichteter erweist, und die befürchteten Ausschreitungen vermieden werden. Die diesjährige dreizehnte Versammlung ist im Juni zu Gera abgehalten worden unter verdienter lebhafter Theilnahme, die sich bei dem dieselbe beherrschenden Geiste voraussichtlich immer mehr steigern wird. Manche Regierungen haben, wie die österreichische, neuerdings diesen Versammlungen durch Abordnung von Deputirten ihre besondere Theilnahme zu erkennen gegeben.

3) Der Verein deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten, wie derselbe seit 1844 heißt, ist unter den zahlreichen wissenschaftlichen Wanderversammlungen nächst der Versammlung der Naturforscher der älteste in Deutschland. Er ist 1837 in den Tagen der Secularfeier der Universität zu Göttingen unter den Auspicien Alexanders von Humboldt gegründet worden, auf Anregung von Rost aus Gotha und von Thiersch aus München, welche den Plan vorher mit Göttling aus Jena und Ritschl aus Bonn besprochen hatten:*) „ein Gedanke, geboren von der Begeisterung eines

*) Vergl. Storch, der Philologenverein in Gotha. Blätter der Erinnerung. Gotha 1840 S. 7—9.

Festjubels, zündend mit der Wirkung des Moments, aber seine elektrische Kraft ungeschwächt fortpflanzend durch alle Gaue Deutschlands und über dieselben hinaus."*) Noch in Göttingen wurden die Statuten der neuen „philologischen Gesellschaft" entworfen und von 27 Theilnehmern (außer den Obigen: Kohlrausch, Lachmann, K. O. Müller, J. und W. Grimm, Dahlmann, Welcker, Pott, Meier (a. Halle), Grotefend (Vater und Sohn), Bergk, Schneidewin, von Leutsch, Ewald, Cäsar, Emperius, Ahrens, Krische, Benfey, Geffers) im Hause des Director F. Ranke unterzeichnet. Sie tragen in mancherlei Zügen das Gepräge ihrer Zeit, in welcher der Streit der Leipziger und der Berliner Schule in den bittersten Anfeindungen und den ärgerlichsten Befehdungen hell aufloderte. Als Zweck des Vereins geben sie an: § 1 a) das Studium der Philologie in der Art zu befördern, daß es die Sprachen (Grammatik, Kritik, Metrik) und die Sachen (den in den schriftlichen und artistischen Denkmälern niedergelegten Inhalt) mit gleicher Genauigkeit und Gründlichkeit umfaßt; b) die Methoden des Unterrichts mehr und mehr bildend und fruchtbringend zu machen, sowie den doctrinellen Widerstreit der Systeme und Richtungen auf den verschiedenen Stufen des öffentlichen Unterrichts nach Möglichkeit auszugleichen; c) die Wissenschaften aus dem Streite der Schulen zu ziehen und bei aller Verschiedenheit der Ansichten und Richtungen im wesentlichen Uebereinstimmung sowie gegenseitige Achtung der an demselben Werke mit Ernst und Talent Arbeitenden zu wahren; d) größere philologische Unternehmungen, welche vereinigte Kräfte in Anspruch nehmen, zu befördern. Zur Erreichung dieses Zweckes wollten die Theilnehmer nach § 2 des Statuts a) sich gegenseitig durch Rath und Mittheilung möglichst unterstützen; b) in einem schon bestehenden oder neu zu gründenden philologischen Journale Anzeigen und Beurtheilungen neu erschienener Schriften und Abhandlungen in dem oben bezeichneten Sinne niederlegen; c) in ihren umfassenderen Arbeiten nach denselben Grundsätzen verfahren und dieselben unter ihren Freunden möglichst verbreiten; d) sich an bestimmten Orten und in noch zu bestimmenden ein- oder zweijährigen Zeiträumen zu gegenseitigen Besprechungen und Mittheilungen vereinigen. Als Aufgabe dieser Versammlungen wurde § 3 bezeichnet: a) Mittheilungen aller Art über neubegonnene und eingeleitete Unternehmungen und über neue Untersuchungen auf dem Gebiete der Philologie; b) Berathungen über Arbeiten, welche zu unternehmen den Zwecken der Gesellschaft förderlich sei, und über die Mittel ihrer Ausführung; c) conversatorische Behandlung schwieriger Puncte im Gebiete der Philologie und der Methodik des Unterrichts; d) zusammenhängende Vorträge, jedoch nur über Gegenstände, über welche die Gesellschaft die Ansicht eines ihrer Mitglieder zu hören im voraus beschlossen, oder welche der jeweilige Vorstand genehmigt hat; e) Berathungen über den Ort, die Zeit und den Vorstand der nächsten Vereinigung**) und über die Puncte, welche in ihr etwa zur besondern Berathung gebracht werden sollen. Das Recht zur Mitgliedschaft an dem Vereine wurde in § 4 der Statuten folgendermaßen fixirt: Ein jeder Philolog kann der Gesellschaft als Mitglied beitreten, der dem Staate, welchem er angehört, die nöthige Gewähr seiner Kenntnisse und Gesinnungen dadurch giebt, daß er an Gymnasien oder Universitäten lehrt oder gelehrt hat oder in einem andern öffentlichen Amte steht. Auch Schulmänner, welche die übrigen Zweige des höhern öffentlichen Unterrichts, als Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, besorgen, sind eingeladen, an den Versammlungen theilzunehmen. Sie vertreten dort die von ihnen gelehrten Gegenstände. Die Mitglieder des Vereins der Schulmänner des nördlichen Deutschlands sind eingeladen, sich auch dieser Vereinigung anzuschließen. Diese Einladung wurde persönlich durch Thiersch dem damals in Kiel tagenden Vereine überbracht (vergl. Verhandlungen des Vereins Norddeutscher Schulmänner. Schleswig 1841 S. 53). Sie hatte aber nicht die gewünschte Folge.

*) Worte von Ritschl bei der Eröffnung der Bonner Versammlung S. 8.

**) In Ulm wurde eine Vorberathung durch ein aus den anwesenden praesides und weiter Zugezogenen beschlossen, deren Resultat zur Beschlußnahme vorzulegen sei. Vergl. Verhandl. S.

Unter der Herrschaft dieses Statuts sind die ersten zehn jährlichen Versammlungen gehalten worden von 1838 bis 1847 in Nürnberg, Mannheim, Gotha, Bonn, Ulm, Cassel, Dresden, Darmstadt, Jena und Basel, unter stets steigender Theilnahme, wenn auch anfänglich beargwöhnt, so daß Thiersch in der Eröffnungsrede zu Nürnberg ausdrücklich glaubte erklären zu müßen, daß hier nichts als Friedsames und Wissenschaftliches behandelt und erstrebt werde, was jedem Staate, welches auch die Formen seiner Verwaltung seien, und jedem Alter sich heilsam erweise. Eine wirkliche Verweigerung der Erlaubnis zur Abhaltung der Versammlungen trat weder damals noch später ein, mochte auch eine deutsche Regierung sich minder zuvorkommend als die andere zeigen. Daß die „philologische Gesellschaft" als eine Wanderversammlung, die bald im Süden bald im Norden Deutschlands unter vielfältigem Wechsel der Theilnehmer tagte, kein organisch gegliedertes Ganzes bilden könne, ergab sich bald; die der dritten Versammlung gestellte Aufgabe, einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen Deutschlands zu entwerfen und zu beschließen, war schon deshalb unausführbar. Auch von der Gründung eines eignen Journals mußte abgesehen werden; aber sonst wurde in der Erweiterung und Vervollkommnung der Wissenschaft, in der Förderung ihres wohlthätigen Einflusses auf das Leben, mithin in einer ernsten Aufgabe der Hauptzweck des Vereins erkannt, und man war bestrebt, nicht nur die Wissenschaft, deren Namen der Verein trägt, sondern „durch sie alles, was in dem Leben der Menschen groß und edel ist, zu fördern und zu beleben im Geiste der Wahrheit und Eintracht" (Jacobs). Gemeinsame größere philologische Unternehmungen wurden angebahnt, wie 1839 Hauber von Maulbronn zur Herausgabe der wichtigeren Mathematiker aufforderte, Haase von Breslau 1840 die Bildung eines Vereins veranlaßte*) zu zweckgemäßer Ausbeutung ausländischer Bibliotheken durch junge von dem Vereine besoldete Philologen u. a., freilich mit zweifelhaftem Erfolge; nicht minder fanden die Ehrenmedaillen auf Creuzer, Reiz, Jacobs, Niebuhr, O. Müller, auch die Fr. A. Wolf und Lachmann zu errichtenden Monumente hier ihre erste Anregung und Unterstützung.

Erst in Darmstadt 1845 schienen Parteibestrebungen dem Vereine gefährlich werden und das naturgemäße Band zwischen der wissenschaftlichen Philologie und der Gelehrtenschule lösen zu sollen. Thiersch war leider nicht zugegen. Er hätte vielleicht den Verein leichter über die ihm drohende Gefahr hinübergeführt, da er schon in Nürnberg rein-philologische, philologisch-methodologische und pädagogische Fragen als gleichberechtigt im Congreß proclamirt hatte. Es war öffentlich gerügt worden, daß ein schon zu Mannheim gestellter Antrag, auch die höhern Bürgerschulen in den Kreis der Berathungen zu ziehen, verworfen worden war; daß didaktisch-scholastische Besprechungen in den Versammlungen weniger gern gesehen, auch wohl gar nicht zugelassen wurden; daß unbeachtet blieb, wie die Schulmänner neben der Pflege philologischer Wissenschaft als ihre Hauptaufgabe anerkennen müßten, als Lehrer und Erzieher, als Bildner der ihnen anvertrauten Jugend thätig zu sein.**) Hatte damals die Zeit der Köchly'schen Gymnasialreform entschieden zur Klarheit gebracht, daß das öffentliche Unterrichtswesen in Bezug auf Lehrmittel, Lehrumfang und Lehrziel ins Schwanken gerathen war, daß selbst die einfachsten Grundfragen über die formelle oder materielle Aufgabe der Jugendbildung und über die verschiedenen Bildungswege beider Richtungen sich immer mehr zu verdunkeln anfiengen, daß die große Mehrzahl der Lehrer sich über Werth und Methodik der Unterrichtsmittel in Unklarheit befand, so konnte die Forderung der Schulmänner, welche stets den bei weitem größten Bestandtheil der Versammlungen ausmachen werden, nicht unberechtigt erscheinen, daß der Verein seine Verhandlungen mehr als bisher auf Gegenstände des Schulwesens

*) Verhandl. von Gotha S. 77.

**) Mager hat in der Pädag. Revue 1846 S. 82 am schroffsten diese und andere Anklagen ausgesprochen.

ausdehnen und dadurch der eben mit der Stiftung eines besonderen jährlichen Congresses für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen (s. oben) beginnenden Lostrennung des Lehrerstandes der Mittelschulen vorbeugen möge. Trotz scharfen Widerspruchs kam es in Darmstadt zu dem Beschlusse, daß neben den gelehrten Sitzungen der Gesammtversammlungen besondere Sitzungen einer pädagogischen Section*) eingerichtet und daß zu dem nächsten Congresse auch die wissenschaftlich gebildeten Realschulmänner eingeladen werden möchten. Das Letztere wurde durch das Präsidium der nächstjährigen Versammlung zu Jena unter nachträglicher Billigung derselben (Verh. S. 21) nicht ausgeführt, „weil das Statut des Philologenvereins ja neben den Philologen auch alle wissenschaftlich gebildeten Reallehrer als ebenbürtige Theilnehmer der Versammlungen bezeichne, demnach eine namentliche Einladung der letzteren mehr wie eine beabsichtigte Kränkung derselben ausgesehen haben würde;" „wir erscheinen alle unter der Losung der Wissenschaft und sind alle ebenbürtig in dem Streben für wissenschaftliche Bildung." Es würde auch, nach Röders Eröffnungsrede der Realistenversammlung zu Mainz 1826 zu schließen, der Einladung keine Folge gegeben worden sein,**) weil „die Philologenversammlung in der Mischung von akademischen Philologen und Gymnasiallehrern, in den Sectionen für orientalische und abendländische Alterthumswissenschaft so wesentlich vom Realschulwesen verschiedene, zum Theil divergirende Elemente, Tendenzen und Sympathien umfasse, daß, so lange nicht Geschichte und bessere Einsicht die Gleichstellung und Zusammengehörigkeit vermittelten, die Angelegenheit der Realschulmänner wahrscheinlich auf die Seite gedrängt, mitunter nur wie ein Stiefkind geduldet werden, nicht aber in ihrer vollen Berechtigung und ungestört daselbst Aufnahme und Entwicklung finden würde"***). Die Hoffnungen, welche Rost 1847 in Basel erregte (vergl. Verhandlungen S. 74), die Realschulmänner wollten ihre abgesonderten Versammlungen einstellen, sich wieder den Philologen anschließen und so die Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrervereins von Humanisten und Realisten anbahnen, giengen nicht in Erfüllung. Erst nachdem der Realschulmännerverein wieder eingegangen ist, haben sich frühere Theilnehmer desselben auch wieder bei den Philologencongressen eingefunden, so daß in Altenburg 1854 und in Breslau 1858 selbst Thesen in Bezug auf das Realschulwesen aufgestellt werden konnten, die aber nicht zur Verhandlung kamen.

Die pädagogische Section ist seitdem ein berechtigter Bestandtheil der Philologencongresse, wenn auch in Basel dieselbe wieder in Frage gestellt und nur durch Selbsthülfe der Betheiligten eröffnet und erhalten wurde. Auch später hat noch mancher der Gründer des Vereins es nicht über sich vermocht, derselben ein wohlwollendes Auge zuzuwerfen, wenn sie versuchte, Wissenschaft und Bestrebungen des Schulmannes mit dem Leben und dessen verschiedenen Richtungen in immer genauere Verbindung zu setzen. Bei der neuen Redaction der Statuten des Philologenvereins in Berlin 1850 ist in § 5 bestimmt: der Verein hat dreierlei Versammlungen, 1) allgemeine philologische und 2) Sectionsversammlungen, a) für die Behandlung pädagogisch-didaktischer Gegenstände; b) Section der Orientalisten, welche sich bereits seit 1844 dem Vereine angeschlossen hatten. Es muß ausgesprochen werden, daß die Verhandlungen der pädagogischen Section zu den lebendigsten und interessantesten, auch fruchtbringendsten gehören†), daß manche derselben nicht ohne dauernden Einfluß auf maßgebende

*) Auf eine solche hatten Bäumlein und Schmid schon in Ulm hinausgewollt: damals verzeichneten sich in die aufgelegte Liste nicht genug Mitglieder. Verhandl. S. 7.

**) Mager hatte vorgeschlagen, die Reallehrer sollten ihren Congreß nach Jena neben den Philologenverein legen und diesen dadurch sprengen. Ueber andere materielle Ueberschwenglichkeiten vergl. Jahn in s. Jahrb. 1846. 48, 1 S. 89.

***) Vergl. den officiellen Bericht über die Mainzer Reallehrerversammlung. Leipzig, Teubner 1847 S. 4.

†) Vergl. auch Foß im Schlußworte der Verhandlungen der pädag. Section zu Altenburg.

Kreise geblieben sind, daß sie ein beredtes Zeugnis für den unter den deutschen Schulmännern wirkenden Geist abgelegt haben. Ihre Beschlüsse und Verhandlungen über den obligatorischen Gymnasialunterricht im Griechischen, über die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes, über die Maturitätsprüfungen, über den Turnunterricht und die Privatstudien, über die Programme, über den christlichen Charakter der Gymnasien sind rühmliche Zeugnisse ihrer Thätigkeit, für welche freilich überall nur eine kleine Spanne Zeit übrig gelassen wurde. Die in Berlin für die pädagogische Section beschlossene Geschäftsordnung (Verhandl. S. 111) ist dort auch begraben.

Das Berliner Statut hat den § 2 der Göttinger Statuten dahin geändert: „der Verein versammelt sich jährlich einmal auf die Dauer von vier Tagen an einem vorher zu bestimmenden Orte", hat § 3, d, unter Wegfall von c so formulirt „zusammenhängende Vorträge und Besprechungen theils über den Inhalt dieser Vorträge, theils über ausgewählte Fragen und Aufgaben, welche einige Monate vor der Versammlung durch das erwählte Präsidium derselben bekannt gemacht werden"; hat den § 4 so gefaßt: „ein jeder Philolog und Schulmann, welcher durch bestandene Prüfungen, durch ein öffentliches Amt oder durch literarische Leistungen dem Vereine die nöthige Gewähr giebt, ist zur Mitgliedschaft berechtigt". In Hamburg 1855 ist ein neuer § hinzugekommen, wonach zur Bestreitung der Bureaukosten von den jedesmaligen Theilnehmern an einer Versammlung ein entsprechender Beitrag erhoben werden soll. In Braunschweig ist 1860 zur Ausführung des Statuts, welches rechtzeitige Veröffentlichung der Gegenstände der Verhandlung wünscht, nach der bittern langjährigen Erfahrung, daß die Mitglieder des Vereins immer weniger zu Vorträgen bereit seien, wie denn in Braunschweig nur ein solcher vorher angemeldet war, die Ernennung eines Comités von Gelehrten aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands beschlossen worden, die in ihren Kreisen für Beschaffung von Vorträgen zur Förderung der Vereinsinteressen thätig sein und sich desfalls mit dem Präsidium in Verbindung setzen sollen. In Frankfurt endlich (1861) hat man eine Commission ernannt, welche für die diesjährige Versammlung zu Augsburg Vorschläge zu einer Reorganisation der Statuten vorbereiten soll und zwar im Anschluß an den weiter gefaßten Beschluß, die Vertreter der deutschen Philologie als Mitglieder des Congresses aufzunehmen*). Es war in Frankfurt die zwanzigste Versammlung, da wegen der ungünstigen Zeitläufte 1848, 1849, 1853 und 1859 die Congresse ausgefallen waren. Seit Basel wurde getagt in Berlin (1850), Erlangen, Göttingen, Altenburg (1854), Hamburg, Stuttgart, Breslau, Wien, Braunschweig, Frankfurt a. M. Eine archäologische Section, deren Bildung in Berlin versucht und organisirt wurde, ist in Hamburg und Stuttgart in Thätigkeit gewesen; der Versuch, in Jena eine Section für neuere Sprachen zu errichten, scheiterte an dem Mangel an Theilnehmern.

Der Verein der Philologen, Schulmänner und Orientalisten ist seiner statutarischen Aufgabe treu geblieben und hat nicht zu unterschätzende Erfolge aufzuweisen. Er hat die Stellung und Würde der Philologie als der Trägerin gründlicher Wissenschaft, er hat die Bedeutung der classischen Studien als eines vorzüglichen Mittels geistiger Stärkung und höherer Bildung gewahrt gegenüber den zahllosen Angriffen der letzten Decennien. Die würdige Haltung seiner Congresse, der Freimuth und der sittliche Ernst, der Anstand**), mit welchem auch die lebendigsten Debatten geführt worden sind, die pietätsvolle Verehrung der großen Meister, vorliegend in den Adressen an G. Hermann, Fr. Jacobs, A. Böckh, A. W. v. Schlegel, Thiersch, Lobeck,

*) Thiersch in der Allg. Zeit. 1844 Nro. 295 Beil. S. 2355 wies schon darauf hin, daß die beiden Grimm unter den Stiftern des Vereins stehen, die Verbindung der deutschen Philologie also bereits im Geiste und Sinne des Vereins liege.

**) Beweise des Gegentheils sind registrirt von Jahn in seinen Jahrb. 1846, Bd. 48 S. 95; auch in den Verhandl. von Dresden.

Mitscherlich und in der pia memoria auf die abgeschiedenen Bannerträger und Freunde des Vereines; dies und vieles andere hat die Achtung vor der Pflege echter Humanität gefördert und den Wahn widerlegt, daß die Philologie, obwohl mit dem Namen der Humanität geschmückt, doch nur ein Arsenal der Zwietracht sei*), zumal jetzt auch der Ton in den Streitschriften ein anderer geworden und Grobheit und Gemeinheit selbst im Gewande der feinsten Latinität für unanständig gelten. In den gedruckten Vorträgen und Verhandlungen der Congresse liegt ein beredtes Zeugnis des wissenschaftlichen Geistes vor, der in seinen Mitgliedern lebt, und der Mannigfaltigkeit ihrer Studien und Bestrebungen, wenn auch nicht alle Redner sie so praktisch zu machen verstanden, wie Thiersch, dessen Vortrag in Dresden über wissenschaftliche Militärerziehung**) ein Muster bleibt. Die Eröffnungsreden der Congresse werden als reichliche Quellen der Culturgeschichte zur Geltung kommen, da sie die Strömungen der jedesmaligen Zeit an der Stirne tragen, mögen sie als Schutzreden für die classische Philologie gegen die Halbwisser und Halbgelehrten, „die zwitterhaften Wesen zwischen Gelehrten und Politikern", gegen die kirchlichen Zeloten und ihre Nachbeter auftreten, oder wie in Göttingen 1852 ein treffliches Exposé über die Fortschritte geben, welche in den Hauptgebieten der philologischen Wissenschaft innerhalb eines eben verflossenen Zeitraums gemacht sind, oder mögen sie den Schulmännern das Gewissen schärfen, die zahlreichen Anklagen wohl zu bedenken, daß die naturgemäße und gesunde Entwicklung des jugendlichen Geistes gestört sei, also die Humanitätsstudien für Geist und Herz des heranwachsenden Geschlechts fruchtbringender und zinstragender zu machen, oder mögen sie dazu auffordern, das naturgemäße Band zwischen der wissenschaftlichen Philologie und der Gelehrtenschule wieder enger zu knüpfen. Die Congresse haben durch die öffentlichen Verhandlungen, noch mehr vielleicht durch den Gedankenaustausch in kleineren Kreisen belehrend, sie haben durch die erquickenden und erfrischenden Genüsse des traulichen Zusammenseins mit Menschen gleicher Bestrebungen, gleichen Berufs wohlthätig gewirkt, manchen vor Einseitigkeit und Ueberschätzung des eigenen Wissens bewahrt, ihm den finstern Ernst und die kalte Grämlichkeit aus der Schulstube verscheucht, zu lebendiger Thätigkeit in Wissenschaft und Amt angeregt, und manche Begeisterung dafür entzündet, nicht bloß die in der Zeit der Barbarei zerstörten Burgen der alten Bildung wieder herzustellen und ihre Tempel zu schmücken, sondern sie auch fort und fort im ehrlichen Streite gegen ihre Feinde zu vertheidigen.***) Der heitere, einträchtige, in Form und Gehalt erquickliche persönliche Verkehr in den Festtagen, „den Olympien und Pythien der deutschen Philologen" †) ruft alte Freunde herbei zur Auffrischung der Erlebnisse der Vergangenheit, stiftet neue Bündnisse, einigt die strebenden Jünger mit dem alten Meister in wärmerem Gefühle als auf dem literarischen Markte und in schriftlichem Verkehr. Aber auch ein unerschütterliches Zeugnis von der Einheit des deutschen Vaterlandes auf dem Gebiete des Geistes haben die Congresse abgelegt, bis jetzt gottlob! nicht gestört von irgend welchem politischen Hader des Nordens und Südens, noch weniger von dem unglückseligen Glaubenshader, der die Menschen verwirrt und von einander abwendet; sie haben dazu beigetragen, „das Band der Gemeinsamkeit als Philologen und als Deutsche durch Besprechung der allgemeinen Verhältnisse der Wissenschaft und des Unterrichts und durch Verhandlung besonderer Gegenstände enger zu knüpfen;" ††) sie haben, wo es nöthig war, in und außer den Versammlungen offenes Zeugnis abgelegt von diesem Gefühle der Zusammengehörigkeit, von dem

*) So Jacobs in Gotha (vergl. Verhandl. S. 117).

**) Vgl. seine eigene treffliche Relation in der Beilage der Augsb. Allg. Zeitung 1844. Nro. 295. Das damals als Schulmeister-Phantom Verschrieene hat sich inzwischen überall mehr oder weniger Bahn gebrochen.

***) Thiersch in den Erlanger Verhandl. S. 68.

†) Haase in der Breslauer Eröffnungsrede.

††) Böckh in der Eröffnungsrede des Berliner Congresses S. 16.

Gefühle für Größe und Ehre des Vaterlandes, ein Zeugnis, das um so schwerer wiegt, als es von den Lehrern der deutschen Jugend und ihren Erziehern ausgeht. Steht auch der erhebende Beschluß der Berliner Versammlung in Sachen Schleswig-Holsteins (S. 30 der Verhandl.) auf Antrag von Jac. Grimm vereinzelt da, sind auch nicht viele Ausbrüche des patriotischen Festjubels wie in Göttingen 1852 erfolgt, es giebt der Beweise genug eines in der Gemeinschaft sich entzündenden Selbstgefühls einer durch den Austausch der Ideen sich erfreulich entwickelnden Rüstigkeit und thatkräftiger Gesinnung, eines lebendigen Bewußtseins, Bildner des einen und desselben ethischen Lebens, Organe des einen Geistes der Humanität bei der heranwachsenden Jugend, eng zu einem großen gemeinsamen Zwecke verbundene Mitarbeiter an der einen Schule des großen deutschen Volks zu sein. Möge dieser Geist dem Vereine fort und fort innewohnen, und mit ihm der Geist des Friedens, welchen Fr. Jacobs in Mannheim dem Vereine als sein Vermächtnis hinterlassen sehen wollte.

In der geschilderten Weise wird der Philologenverein auch für die Zukunft segensreich wirken, wenn der Geist der Stifter auf die Epigonen übergeht. Es kann derselbe aber ohne Frage noch fruchtbringender für die öffentlichen Interessen werden und muß es, wofern er nicht von anderen Congressen, deren Stiftung in eine politisch freiere Zeit gefallen ist, überflügelt werden soll. Die Reorganisation des Statuts, welche in Aussicht genommen ist, wird dazu den Weg bahnen können, weshalb es gestattet sein mag, hier laut gewordene Wünsche und Hoffnungen in Bezug darauf niederzulegen.

Unter den Reorganisationsentwürfen nimmt der vom Dir. Jacob in Lübeck schon 1838 in Nürnberg durch Roth kundgegebene, 1840 in einem Briefe an Fr. Jacobs niedergelegte, der das erstemal nur kurz erwähnt, das letztemal bis auf weiteres zu den Acten genommen wurde, die oberste Stelle ein.*) Derselbe wollte eine zusammenhängende Thätigkeit der Versammlungen erzielen und damit größere Erfolge. Zu diesem Ende sollte sich der Verein in einigen seiner Mitglieder, die durch Gesinnung und pädagogische wie wissenschaftliche Leistung hervorragten, für permanent erklären. Der so aus Universitäts- und Gymnasiallehrern gebildete Ausschuß sollte auf Bildung kleinerer Vereine, „klein genug für regelmäßige Theilnahme seiner Mitglieder, groß genug zu mannigfaltiger geistiger Belebung," hinwirken, den letzteren auf Grund der von jedem an ihn einzusendenden Protokolle Gegenstände zur Berathung vorschlagen, welche besonders zeitgemäß erscheinen müßten, und alle drei Jahre eine Generalversammlung aller Vereine berufen zu gemeinsamer Berathung bestimmter zeitgemäßer, ein Vierteljahr vorausbezeichneter Gegenstände. Durch bedeutende Stimmenmehrheit erzielte Beschlüsse dieser Generalversammlungen sollten für jedes Mitglied des Vereins bindende Kraft haben.

Es dürfte sich empfehlen, diesen wohldurchdachten Vorschlag, nur mit Uebergehung des letzten Puncts, zunächst wieder in Erwägung zu ziehen, nachdem ähnliche Organisationen anderer Vereine sich als lebensfähig gezeigt haben. Die Zeit ist eine andere geworden: es wird den Verein nicht anrüchig machen, wenn er die Keime seiner ursprünglichen Verfassung jetzt zur Entwicklung bringt. Die Mitgliedschaft eines wohl gegliederten Vereins muß von der zufälligen Anwesenheit auf einer Versammlung unterschieden werden. So kann der Verein eine Bedeutung für das gesammte deutsche Schulwesen erhalten, die um so ersprießlicher sich gestalten mag, je ernster an die Lösung der Aufgabe gegangen wird, je bereitwilliger sich zu der letzteren die tüchtigsten Glieder des Lehrstandes der Universitäten und Gymnasien finden lassen. Fehlt auch Thiersch, mit dessen verminderter Theilnahme an dem Vereine dieser eine einseitigere Richtung unzweifelhaft genommen: bestehenden Vorbildern werden auch andere nachzueifern verstehen. Auch der Juristenverein läßt eben auf die Bildung kleinerer Vereine in den einzelnen deutschen Staaten und Landschaften hinwirken, um

*) S. Verhandl. von Gotha S. 122. 43. von Nürnberg S. 3.

das Interesse an seiner Aufgabe zu steigern und eine immer bessere und umsichtigere Lösung derselben zu erzielen. Hätte ein solcher Verein bereits 1848 sein gewichtiges Votum in die Wagschale legen können, wie manche beschämende Debatte, wie manche Majoritätsbeschlüsse kleinerer Kreise würden der philologischen Welt erspart worden sein. Aber auch manche Regierungsverordnung würde hervorzutreten gezögert haben, in größeren und kleineren Staaten Deutschlands, z. B. die directe oder indirecte Ausmerzung des Griechischen aus den obligatorischen Lehrgegenständen des Gymnasiums, die Ueberhäufung der Lehrpläne mit allen möglichen schönen und nützlichen Lectionen, die erschwerenden und erleichternden Modificationen der Maturitätsprüfungen, so wie der Prüfungen für die Lehramtscandidaten, mit denen eine deutsche Regierung der andern nachhinkt. Einem solchen Vereine wäre ein kräftiges Entgegentreten gegen verderbliche Zeitrichtungen möglich, sei es in der Wissenschaft oder in der Gesittung der Jugend und ihrer Lehrer; das Votum eines solchen Vereins würde von nachhaltiger Wirkung auch bei Anträgen sein, wie ein solcher eben jetzt im Wiener Reichsrath von Kupr gestellt ist (vgl. die treffliche Widerlegung durch Dietsch in seinen Jahrbüchern 1862). Hier wäre die Stätte für commissarisch vorbereitete Verhandlungen über die Vermittlung der Gymnasial- und Universitätsstudien, über die Ziele des Gymnasiums und die daran anzuknüpfenden Anfänge der Universität, über die Organisationen der höhern Schulen und deren gemeinsamen Unterbau, über den Werth der einzelnen Turnsysteme, welche in Deutschland zur Geltung kommen wollen, zu deren gerechter Würdigung politischer Parteieifer nicht kommen läßt, über die Bedingungen, unter welchen die Maturitätszeugnisse in allen Staaten gleiche Berechtigung verdienen, über die Einführung einer allgemeinen deutschen Orthographie u. s. w. Auch die Berathung eines allgemeinen Lehrplans für deutsche Gymnasien in seinen Grundzügen, welche früher dem Philologencongreß als Aufgabe gestellt war und von der Thiersch in Gotha 1840 meinte, daß sie nur in der damaligen Krisis des ganzen Schulwesens und in der Beschaffenheit nicht weniger Lehrstoffe, bei denen man noch nicht über die Versuche hinausgekommen sei, zurückgestellt werden müße, würde dann vorgenommen werden können. Vor einem den Regierungen auszusprechenden Wunsche, sämmtlichen Lehrern die Theilnahme an den Congressen durch die Bestimmung der Zeit für die Herbstferien zu ermöglichen, würde man sich dann auch nicht mehr so scheuen, wie in Jena (S. 18 der Verhandl.). Mit der erhöhten Bedeutung des Vereins und der von dem Ausschuß desselben zur Behandlung auf den Congressen gestellten Fragen würde auch die Theilnahme an den letzteren Seitens der Bannerträger der Philologie und Pädagogik sich wieder steigern, würden auch die Vertreter der Schule in den Regierungskreisen den Versammlungen und den infolge tiefer gehender, umfassender Discussion gefaßten wohlerwogenen Beschlüssen eine größere Aufmerksamkeit zu schenken so bereit wie verpflichtet sein, würde ein neuer Baustein zur Einheit des deutschen Vaterlandes gelegt werden, der wahrlich! nicht zu den unwesentlichen gehören würde. Denn die Einheit Deutschlands liegt zunächst in der Uebereinstimmung alles Materials, das auf das deutsche Leben einwirken kann. Die große Zahl der Fragen über die Organisation des höhern Schulwesens, welche in den Jahren der politischen Wirrnisse aufgeworfen wurden, ist von der Partei bloß zurückgelegt bis auf gelegenere Zeiten.

Aus einer solchen Organisation des Vereins würden sich die Bedingnisse der Mitgliedschaft leichter ergeben. Alle Vertreter des höheren Unterrichts auf Universitäten, Gymnasien und den diesen gleichstehenden Anstalten, also auch die Lehrer der exacten Fächer, der neuclassischen Sprachen, der Geschichte und Geographie müßen wieder als zur Mitgliedschaft berechtigt gelten und gegen den immer noch bestehenden, wie oft auch bekämpften Verdacht der Misachtung Seitens der Philologen geschützt werden. Die Göttinger Fassung des Statuts war ohnehin darin besser als die Berliner. Die Einrichtung der Versammlungen würde gleichfalls wohl danach zu ändern sein; zunächst rücksichtlich der Periodicität derselben — die jährliche Wiederkehr ist zu bean-

standen, schon wegen der großen Zahl von Wanderversammlungen —; sodann betreffend die statutarische Zulassung von Sectionen*), welche ausschließlich von Zahl und Neigung der Fachgenossen abhängig sein sollten, und die Gewährung von ausreichender Zeit und geeigneten Räumlichkeiten für dieselben**); weiter betreffend die Festlichkeiten u. dergl., welche zu einer angemessenen Einfachheit zurückzuführen sind, damit die Versammlungen bereitwilligere Aufnahme finden, auch durch Hinwegräumung der für Würde und Anstand gefährlichen Klippen vor nachträglichen Nackenschlägen und gegründeten oder ungegründeten Beschuldigungen gesicherter sind als bisher. Döderlein und Hand haben in den Eröffnungsreden zu Erlangen und Jena bereits (S. 10 resp. S. 14 der Verhandlungen) diesem Gefühle Ausdruck gegeben; eine δόσις ὀλίγη τε φίλη τε muß wieder mehr zu Ehren kommen gegenüber von Zusammenkünften, wo ἄνω καὶ κάτω ἅπαντα; endlich die Zeitausnutzung der Congresse muß eine berechnetere werden d. h. nicht etwa, es soll die Zahl der Verhandlungen und Genüsse gesteigert und damit die Hetze statutarisch werden, welche ein Feind der deutschen Gemüthlichkeit ist und die ruhigen Besprechungen, den persönlichen Verkehr, namentlich insofern er wissenschaftliche Bestrebungen fördern soll, durch die Zeitbedrängnis unmöglich macht; es sollen vielmehr nur kürzere Vorträge, die mehr anregen als belehren wollen, als willkommen bezeichnet werden, nur wenige aber interessante Fragen zur Debatte kommen, deren Auswahl wohl überlegt und einem Ausschusse überantwortet werden, nicht aber von einer nichtssagenden Entscheidung der Versammlung, noch weniger von der etwa disponibeln Zeit oder von der Reihenfolge der Anmeldungen abhängen soll. Auch hierüber ist schon so viel geredet und beschlossen von dem ersten bis zu dem letzten Congresse***), aber es bleibt eben beim Alten, weil kein leitender Ausschuß die Sache in die Hand nimmt und die Versammlungen in keiner organischen Verbindung und Uebereinstimmung stehen, die letztere bisher höchstens von langjährigen thätigen Theilnehmern, wie Eckstein, unterhalten wurde. Dieser Ausschuß würde auch für frühzeitige Veröffentlichung der zur Verhandlung bestimmten Themata sorgen, wie das bei andern neueren Vereinen geschieht. Auch die allgemeine deutsche Lehrerversammlung ist darin dem Philologenverein längst vorausgeeilt, wie auch darin, daß sie bei ihren Versammlungen eine Ausstellung von empfehlenswerthen Lehrmitteln und Schulutensilien veranstaltet. Es wäre wohl auch an der Zeit, eine Geschäftsordnung zu vereinbaren, welche vor allem die meistens viel zu wenig gewürdigte und gelohnte Mühwaltung des Präsidiums erleichterte und auf mehrere Schultern lüde und dessen Befugnisse — bisher ἄγραφοι νόμοι — genauer formulirte und mehr ausdehnte, namentlich auch bezüglich der Leitung der Debatten und der Aufrechthaltung der Ordnung. Auch die Aufgabe der Secretäre würde dann eine andere werden, die vielleicht nicht mehr so schmerzlich die Berichterstattung vermissen ließe, welche in den ersten Jahren Thiersch für die A. A. Zeitung zu übernehmen pflegte. Sie hielt das

*) Thiersch schrieb Beil. der Allg. Zeit. 1844 Nro. 295: „Allerdings ist zu wünschen, daß das Beispiel der orientalischen Philologen Nachahmung finde, und auch andere Zweige der Wissenschaft sich zu besonderen Abtheilungen vereinigen". Er wies auf die deutsche und auf die romanische Philologie, auf die Vertreter der exegetisch-historischen Theologie und der Archäologie hin. Die Einheit des Ganzen werde dabei nicht gefährdet.

**) Der Germanistencongreß könnte mit seinem Statut in der Lübecker Fassung zum Muster dienen. Vergl. Verhandl. I S. 145. II S. 53. Vergl. auch Döderlein in den Verhandl. des Berliner Congresses S. 97, Hand in denen von Jena S. 16.

***) Vergl. besonders die Verhandl. von Nürnberg, Gotha, Ulm, Dresden, Berlin, Hamburg, Erlangen. In Ulm war beschlossen, die erste Hälfte jeder öffentlichen Sitzung zu Vorträgen, die zweite zur freien Discussion über diese Vorträge und über ausgewählte Fragen und Aufgaben zu bestimmen (S. 48 der Verhandl.). In Jena riß man das wieder um, „da keiner Versammlung die Befugnis zustehe, einer folgenden Vorschriften für die innere Oekonomie derselben zu machen, vielmehr einer jeden vollkommne Autonomie hierin zustehe." (!) (S. 2 der Verhandl.)

Interesse nicht bloß der Fachgenossen wach. Manches, was nicht wohl in die Geschäftsordnung kommen kann, aber dennoch zum Gelingen des Ganzen beiträgt, würde weiter als unmaßgebliche Instruction für das Festcomité aller Congresse zum Ausdruck gelangen müßen; denn wenn eine Versammlung als verfehlt bezeichnet wird, so ist eben Misbehagen auf allen Seiten, auch bei denen, die das Beste beabsichtigt. Es sollte jedenfalls der Präses der letzten Versammlung der dritte Präses der folgenden sein und seine Erfahrungen zur Geltung bringen können. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß durch irgend welche Erhöhung des in Hamburg beschlossenen Geldbeitrags der Theilnehmer an den Versammlungen, sowie durch Fixirung eines jährlichen Beitrags der Vereinsmitglieder unter gleichzeitiger Beschränkung der Bureaukosten und der mancherlei „freiwillig-gezwungenen" Beiträge auf das Nothwendigste (auch die jährliche Publication der Verhandlungen statt eines Auszugs aus den Protocollen dürfte unnöthig erscheinen), eine Geldsumme zur Disposition des Vereins gestellt werden würde, zur Verwirklichung gemeinsamer Interessen und zur Förderung von Unternehmungen, deren Ausführung bisher gerade an dem Geldpuncte trotz aller statutarischen Bestimmungen zu scheitern pflegte.

Möge die in Frankfurt gewählte Commission nach Mitteln suchen weniger oder mehr durchgreifender Art, wie der Philologenverein eine der Zeit und ihren Bedürfnissen mehr entsprechende Organisation erhalten könne. Eine glückliche Lösung dieser Aufgabe wird von allen aufrichtigen Freunden des Vereins dankbar begrüßt werden.*)

C. G. Firnhaber.

Lehrerwahl. Vrgl. die Artikel Anstellung und Besetzungsrecht. Die Bestimmung der deutschen Grundrechte § 26, daß der Staat unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden aus der Zahl der Geprüften die Lehrer der Volksschule anstellen solle, hatte zum Ziele, einestheils den Gemeinden, welchen ihr naturwüchsiges Recht einer Mitwirkung bei der Anstellung ihrer Lehrer durch die Regierungen entzogen ist, dies Recht wieder zuzuwenden, anderntheils diese in den meisten deutschen Staaten noch bestehende Mitwirkung gesetzlich zu ordnen und so zu regeln, daß alle Interessenten der Schule ihre gebührende Berücksichtigung finden. In Bayern und Nassau sind die Ständeversammlungen, je bereitwilliger sie gewesen, die Verbesserung der äußeren Lage

*) Herbart setzte keine große Hoffnungen auf größere Lehrerversammlungen; er sagt in einer interessanten kleinen Abhandlung über pädagogische Discussionen (Werke XI. S. 415—418), es sei dem Wachsthum der pädagogischen Wissenschaft gefährlich, wenn viel über Pädagogik geplaudert werde. „In der Demokratie und bei Revolutionen fragt man viele nach ihrer politischen Meinung; darum erhebt sich die Willkür und die Einbildung statt der gesunden Ueberlegung. In den Wissenschaften und so auch in der Pädagogik ist kein Raum für die Willkür". Die pädagogische Discussion könne nur dann Nutzen gewähren, wenn erstlich Principien allgemein zugestanden seien, von welchen aus die Gründe entwickelt und geprüft werden können, Principien theils über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen, die von tieferen Principien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers abhängen, theils über die Bildsamkeit des Menschen (wer z. B. meint, was den Helden und den Weisen Griechenlands an pädagogischen Hülfsmitteln gefehlt habe, das sei unnütz: der wird einen andern nicht belehren, der die Bildsamkeit des Menschen in der menschlichen Natur selbst nach ihren allgemeinen Hauptgrundzügen gegründet findet und das Aeußere für etwas mitwirkendes hält, wobei der Mangel des einen oft Ersatz im andern findet ꝛc.); wenn nur diejenigen eine Stimme verlangen, welche pädagogische Erfahrung haben und zwar gemacht an verschiedenen Altersstufen, an lange beobachteten Subjecten und mit Rücksicht auf die verwandten Möglichkeiten neben dem Wirklichen; wenn nicht mehrere disputiren, als sich einander gegenseitig hinreichend erklären können („Wenn die Zahl so groß ist, daß entweder einer vorlaut werden muß, oder jeder nur wenige Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen: so entstehen Misverständnisse aus den ungenügenden Aeußerungen und Verdruß über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat"); endlich wenn die Besprechung gründlich genug geführt werde, damit die Materie erschöpft werden könne. D. Red.

der Lehrer auf den Geldbeutel der Communen zu werfen, desto entschiedener für die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden bei Anstellung ihrer Lehrer neuerdings eingetreten. Die preußische Verfassung hat den Artikel der Grundrechte fast unverändert aufgenommen und dessen Ausführung durch ein Unterrichtsgesetz verheißen. Die Commission des preußischen Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen hat (vrgl. Diesterweg's Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht 1862 X. 3, S. 302—311) eben (1862) sich durch Stimmenmehr in Veranlassung von Lehrerpetitionen aus Breslau, Berlin, Westfalen u. s. w. dahin entschieden: „bei der Anstellung der Lehrer soll der Localschulgemeinde das Recht der unbeschränkten Wahl aus allen Anstellungsberechtigten und der Regierung das Recht der Bestätigung zustehen. Die Localschulgemeinde übt ihr Wahlrecht durch den Schulvorstand aus. Die aus bestehenden Patronatsrechten dem Gemeindewahlrecht erwachsenden Hindernisse sind möglichst bald auf dem Wege des Gesetzes zu beseitigen." Wegen Vertagung der Kammern ist der Bericht bisher nicht zur Verhandlung gekommen: in der Commission saßen 6 Lehrer, (unter ihnen Diesterweg), 4 Geistliche, 1 Jurist, 1 Mediciner, 2 Fabrikanten. Da ist also die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden bereits zu einem Rechte der unbeschränkten Wahl geworden, freilich mit dem erheblichen Zusatze „aus allen Anstellungsberechtigten," der das unbeschränkte Wahlrecht der Gemeinden sehr beschränkt.

Die berufensten Auctoritäten vertheidigen das Princip, daß die Staatsschulbehörde allein über die Besetzung aller Lehrerstellen zu entscheiden habe, als allein den Interessen der Schule vollständig entsprechend. Mit diesem Principe streitet ein anderes auf den Schild gehobenes, eben so wohl berechtigtes, das der Selbstverwaltung der Gemeinden. Es ist also eine Verständigung zu suchen, wobei vor allem das tief eingewurzelte Mistrauen der Schulinteressenten gegen einander aufzugeben ist.

Die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden wird entweder als ein Recht derselben aufgefaßt, aus mehreren von der Staatsschulbehörde ihr präsentirten Candidaten zu wählen, oder als das Recht, ihrerseits der Staatsschulbehörde einen oder mehrere Candidaten zur Auswahl zu präsentiren, oder endlich als das Recht der unbeschränkten Wahl aus Anstellungsberechtigten, wobei der Staatsschulbehörde die Bestätigung vorbehalten bleibt. Für den ersten Modus sind in der Regel die Lehrer, wenn einmal eine Mitwirkung zugestanden werden muß; denn in der Regel wollen sie das unbeschränkte Anstellungsrecht der Schulbehörde beibehalten, da sie sich in deren Schutz sicherer, ihren Stand gehobener, die Schule geförderter sehen, vorausgesetzt, daß eine Anstellungs- und Beförderungsordnung ihnen ein sicheres Auskommen, geregeltes Vorrücken und einen ausreichenden Rechtsschutz in Aussicht stellt. Für den zweiten Modus erklären sich auch wohl Lehrer, wie die in Berlin, wo wie in andern großen Städten derselbe seit langer Zeit üblich ist. Diesen Modus, wofern nicht ein Candidat, sondern mehrere präsentirt werden müßen, geben auch noch die Behörden zu, indem sie die ihnen verbleibende Befugnis der Wahl und Bestätigung nicht auf die Prüfung über die gesetzlich vorgeschriebene Qualification der Präsentirten und über die formell richtige und gesetzliche Vollziehung der Präsentation beschränken, sondern darin ein ausgedehntes Verwerfungsrecht eingeschlossen sehen. Eine Verbindung des ersten und zweiten Modus ist in der Art vorgeschlagen, daß die Staatsbehörde 6 Candidaten präsentirt, die Gemeinde ohne Angabe von Gründen 3 derselben streicht, und aus den verbleibenden dreien die Staatsbehörde einen wählt. Diesem Vorschlage sieht man sogleich an, daß er von Lehrern ausgegangen ist. Derartige Verklausulirungen ihres Wahlrechts nehmen die Gemeinden mit Mistrauen auf, wenn sie überhaupt ein Wahlrecht beanspruchen. Denn in diesem Falle werden sie ein möglichst unbeschränktes Wahlrecht wollen, auf das Recht der Selbstverwaltung pochend, indem sie nicht begreifen, daß bei allen den Einrichtungen, welche ein wesentlich allgemeines staatliches Interesse tragen und deshalb einer in den Grundzügen einheitlichen Regelung bedürfen, die Selbstverwaltung der Gemeinden eine Begrenzung durch die Möglichkeit der Einwirkung der oberen Staats-

behörden erleiden muß. Die Schule aber gehört zu den Gemeindeeinrichtungen zweifellos, welche ein staatliches Interesse tragen. Der Staat kann die Forderung eines geregelten, gleichmäßig organisirten, ununterbrochenen Schulunterrichts für alle seine Angehörige nicht aufgeben. Beschränkt man das Wahlrecht der Gemeinden auf die Wahl aus Anstellungsberechtigten, so bleibt allerdings dem Staate eine bedeutende Mitwirkung gesichert, denn die Anstellungsberechtigung wird von ihm ertheilt. Aber das genügt nicht. Der Staat muß die Möglichkeit eines geregelten Vorrückens der Lehrer (der besten Bürgschaft für Gewinnung eines tüchtigen Lehrstandes neben der tüchtigen Ausbildung des letztern), eines angemessenen Vorbereitungsdienstes der Lehrer, er muß die Unmöglichkeit sichergestellt sehen, daß eine Schulstelle ohne Bewerber, also ohne Lehrer verbleibe, daß der Unterricht zu lange ausfalle. Erst wenn ihm diese Sicherung gegeben, kann er sich auf den zweiten und dritten der oben erwähnten modi einlassen, welche ohnehin nicht so weit von einander abstehen, als es auf den ersten Blick erscheint. Der erste Modus muß aber dann ganz aufgegeben werden, weil er die Mitwirkung der Gemeinden thatsächlich illusorisch macht und durch unnöthige Förmlichkeiten den Dienst erschwert. Illusorisch wird auch jede Mitwirkung der Gemeinde, wenn die Staatsbehörde ein Recht der unbedingten Verwerfung der ihr Präsentirten behält.

Hat die Gemeinde der Staatsbehörde einzelne Individuen aus der Zahl der Anstellungsberechtigten vorzuschlagen, so übt sie bereits eine unbeschränkte Wahl aus den letzteren aus, nur daß sie dieselbe auf mehrere erstrecken muß, was eine gewiße Garantie für eine gewissenhafte Wahl und gegen unlautere Motive derselben enthält. Geht man aber von der Voraussetzung aus, daß zunächst eine jede Gemeinde nur das wahre Wohl ihrer Schule vor Augen hat, daß ferner einer Gemeinde die Aufstellung von mehreren ihr gleich empfehlenswerth und geeignet scheinenden Individuen immer viele Schwierigkeiten machen wird, daß sie durch Aufstellung mehrerer minder tüchtigen und für die Stelle minder passenden Candidaten neben einem besonders tüchtigen und von ihr gewünschten freilich ein unbeschränktes Wahlrecht aus Anstellungsberechtigten ausübt, so dürfte auch dieses letztere zu gestatten sein, zumal wenn die active Wahlfähigkeit in die geeigneten Hände gelegt wird und die Staatsschulbehörde ihrer Pflicht eingedenk bleibt, geeigneten Falles durch Vorstellungen und Rathschläge dasselbe zu thun, was sie früher durch Befehle gethan hat. Man darf nie vergessen, daß das Anstellungsrecht der Schulbehörde eine schwere Pflicht in sich schließt, deren zufriedenstellende Ausübung um so zweifelhafter wird, je mehr sich die Behörde auf die keineswegs untrüglichen Berichte der Unterbehörden zu stützen hat und nicht nach eigener Kenntnis der Individuen vorgehen kann.

Die Wahl der Lehrer durch die Gemeinden kann also unter gewißen Bedingungen und Voraussetzungen zugegeben werden, aber nimmermehr eine in allen Beziehungen unbeschränkte mit ihren vielgeschilderten Miserabilitäten. Obenan steht die Voraussetzung, daß Anstellung, Pensionirung, Suspendirung, Entlassung und Absetzung der Lehrer vor wie nach ausschließlich von der Staatsbehörde ausgehen und die Bedingungen derselben im Wege der Verordnung geregelt sind; daß die Pensionsverhältnisse der Lehrer vorher in liberalster Weise gesetzlich geordnet sind; daß eine principielle Regelung aller Schulcompetenzen durch ein Gesetz vorausgegangen und ein Verzeichnis derselben nach Höhe und Emolumenten publicirt sei, daß endlich eine Abänderung der Competenzen nicht ohne ausdrückliche Genehmigung der Staatsbehörde eintreten könne.

Unter den Bedingungen steht obenan, daß ein Wahlrecht nur von denjenigen Gemeinden ausgeübt werden könne, welche die Pflicht zu erfüllen vermögen, ihre Lehrerstelle aus eigenen Mitteln ohne Beihülfe des Staats angemessen d. h. so zu dotiren, daß ein Lehrer von einem gewißen Dienstalter mit seiner Familie auf derselben sein standesgemäßes Auskommen hat; weiter, daß die passive Wahl auf diejenigen Individuen eingeschränkt bleibe, welche nach dem von ihnen erworbenen, bei der (stets nur schriftlichen) Bewerbung vorzulegenden Qualificationszeugnisse, das allein die Staats-

behörde auf Grund erstandener Prüfungen und bewiesener Dienstführung auszustellen hat, für eine gewisse Kategorie von Stellen die Anstellungsfähigkeit besitzen; drittens, daß das active Wahlrecht nicht etwa der Gesammtheit der stimmberechtigten Mitglieder der Localgemeinde verliehen, sondern in die Hände eines Körpers gelegt werde, in welchem nicht bloß die Ortsgemeinde als solche, sondern ebensowohl die Schul- und die Kirchengemeinde, auch das Patronat als nicht abzuweisende Interessenten der Schule, ihre gebührende Vertretung finden; viertens, daß ein möglichst ununterbrochener Fortgang der Schule in jedem einzelnen Falle durch geeignete Verfügung über die schnelle Ausführung des Wahlgeschäfts gesichert werde; endlich, daß der Staatsbehörde die Möglichkeit verbleibe, die jungen Lehrer durch einen von ihr allein abhängigen Vorbereitungsdienst gehen zu lassen (der dieselben erst eigentlich tüchtig macht zur Erfüllung ihres Berufs), allen Lehrern aber nach einer gewißen Dienstzeit bei Tüchtigkeit und Treue im Dienst ein verhältnismäßig gleiches Vorrücken zu sichern, weshalb ein Staatszuschuß zu den Lehrerbesoldungen bereit zu stellen ist.

Ausführlicher ist über diese Bedingungen und Voraussetzungen, sowie über die ganze Wahlfrage von dem Unterzeichneten gehandelt in Lauckhard's Reform, Pädagog. Vierteljahrsschrift VI. 1, 1862, in dem Aufsatze: Die Mitwirkung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrer der Volksschule.

Ist hier nur von der Volksschule gehandelt, so ergeben sich für die Mittelschulen, d. h. Realschulen, Gymnasien u. s. w., wenn dieselben keine Staats- sondern Communalschulen sind, Analogieen. Die Anstellung der Lehrer an diesen Schulen ausschließlich in die Hand der Staatsbehörde zu legen, diese Forderung kann in dem ganzen Umfange eben so wenig befürwortet werden, da dieselbe viel weniger im Interesse der Schulen als der Lehrer liegen dürfte, auch die Erfahrung sattsam gezeigt hat, daß durch eine solche Einrichtung weder dieses Schulwesen an sich, noch das Interesse an demselben gefördert ist. Die Gefahr, daß dabei der Anciennität der Lehrer mehr Einfluß, als sich gebührt, eingeräumt werde und daß man Stellen für Lehrer, nicht Lehrer für Stellen suche, ist nicht abzuläugnen. Hier möchte die altherkömmliche, noch vielfach bestehende Weise die der Schule ersprießlichste sein, wornach die zur Wahl berechtigten Communen sich durch ihren angemessen zu componirenden Schulvorstand, in welchem auch dem Director der Anstalt Sitz und Stimme einzuräumen ist, mit der Staatsbehörde über die für die erledigte Stelle nach allen Beziehungen geeignetste Persönlichkeit zu verständigen sucht. Guter Wille und Vertrauen auf beiden Seiten wird auch hier das Meiste thun. Im übrigen beanspruchen wir auch für diese Schulen die Garantieen, welche wir als Bedingung des Gedeihens des Volksschulwesens oben aufgestellt haben.

C. G. Firnhaber.

Lehrfreiheit. Wir haben den Begriff hier nach seiner wörtlichen Bedeutung zu fassen, wornach er die Aufhebung der Schranken auf dem Gebiete des Lehrens in sich schließt und in Parallele gesetzt wird mit den Begriffen Denkfreiheit, Gewissens-, Glaubensfreiheit, Preßfreiheit. Hiebei sehen wir ab von derjenigen Auffassung, nach welcher in dem Worte die Freiheit des Lernens mit inbegriffen wird. In diesem Sinne wäre die Beziehung des Begriffs zu der persönlichen Freiheit der Staatsbürger und zu dem Begriffe des Staats in Betracht zu ziehen und es müßte dabei auf das Verhältnis der Kirche zum Staat, welches aufs engste damit zusammenhängt, eingegangen werden *). In diesem Sinne ist der Ausdruck „Unterrichtsfreiheit" gebräuchlich und wir verweisen daher auf diesen Artikel.

Nun hat die Lehrfreiheit als Aufhebung aller beengenden Schranken des Lehrens ihre Bedeutung zunächst in den höchsten Kreisen der Lehrthätigkeit auf dem Gebiete der Hochschule und der Wissenschaft. Hier, wo es sich um die Erforschung der Wahrheit

*) Vgl. d. Art. Belgien Bd. I. S. 495. „Das Problem der Freiheit des Unterrichts ist unzertrennlich von dem Probleme über das Verhältnis von Kirche und Staat."

und nur um diese handelt, wo die Fragen nur von den Kreisen der wissenschaftlich Gebildeten und Reifen*) besprochen werden, kann der fortschreitenden Entwicklung des Wissens keine andere Grenze gezogen werden, als die, welche die Wissenschaft selbst zieht. Die forschende, untersuchende, lehrende Wissenschaft bleibt Wissenschaft, sie verfolgt keinen andern Zweck, als die Ermittlung der Wahrheit in wissenschaftlicher Form. Dieses Recht muß ihr ohne alle Beschränkung zugestanden werden. Verläßt sie diese Grenzen, verirrt sie sich auf andere Gebiete, tritt sie den Rechten Dritter, des Staats, der Kirche oder einer Person zu nahe, so verfällt sie damit den Strafgesetzen wie jede andere Ausschreitung dieser Art, auf welchem Gebiete sie vorkomme. Präventivmaßregeln gegen die Lehrfreiheit in diesem Sinne aber sind nichts anderes als eine Hemmung der Wahrheit von einer Seite aus, bei welcher ein vollkommenes und unbefangenes Verständnis dessen, um was es sich handelt, nicht einmal vorausgesetzt werden kann.

Anders verhält es sich mit der Lehrfreiheit auf den Stufen, mit welchen wir es zu thun haben, wobei es sich um die Erziehung und den Unterricht eines noch unreifen Geschlechts handelt; nicht die Erforschung der Wahrheit ist hier das Ziel, sondern pädagogische Zwecke sind hier vorgesteckt. Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann schon um der Grenzen willen nicht eingeräumt werden, welche den verschiedenen Lehranstalten vorgezeichnet sind. Ein Uebergreifen der Volksschule in das Gebiet höherer Lehranstalten ist ebenso unzulässig, als ein Uebergreifen der Lateinschule in den Kreis höherer Gymnasialclassen. Es ist als eine Anomalie zu betrachten, wenn eine Lateinschule oder ein Lyceum, wie sie in Württemberg als unvollständige Gymnasien bestehen, die Reife für die Universität zu erzielen trachten. Nur durch außerordentliche Umstände, wie z. B. eine sehr kleine Schülerzahl oder das zufällige Vorhandensein reicherer Lehrkräfte kann dieses Verfahren ausnahmsweise entschuldigt werden, wenn es aber zur Regel würde, daß Lyceen der genannten Art für den Besuch der Universität oder niedere (bis zum 14. Jahre reichende) Realschulen zum Eintritt in die polytechnische Schule vorbereiten, so müßten wir dies entschieden misbilligen. Es liegt hier eine Anwendung des Begriffs der Lehrfreiheit vor, welcher wir auf diesem Gebiete nimmermehr statt geben können. Ist es doch für die Regel nicht denkbar, daß da, wo einzelnen Aufmerksamkeit, Zeit und Mühe gewidmet wird, welche sie bei richtiger Einhaltung der Grenzen nicht ansprechen könnten, dies nur auf Kosten der übrigen Mehrzahl geschieht, die in eben dem Grade zurückstehen muß, als jene vorwärts kommen. Was dem einen zugelegt wird, wird dem andern entzogen. Wo sich aber nach vieljähriger Erfahrung das Bedürfnis herausstellt, den Lehrkreis in der angegebenen Weise stets auszudehnen, da ist ebendamit auch die Nothwendigkeit angezeigt, die Organisation einer Lehranstalt zu erweitern, weitere Classen aufzusetzen, nach Umständen aus einem Lyceum ein Gymnasium, aus einer Realschule eine Oberrealschule zu machen. Strebsame Lehrer freilich, denen überdies das öffentliche Vertrauen entgegenkommt, finden äußere und innere Veranlassung genug, die ihnen gesteckten Grenzen zu überschreiten, allein es muß hier eben so, wie auf dem Gebiete der Volksschule, eine gewisse Selbstbeschränkung verlangt werden. Ungetheilt und unerschlafft entwickle jeder „im kleinsten Puncte die höchste Kraft". Ein Misverständnis werden wir hier wohl nicht zu befürchten haben. Wir wissen wohl, daß sich die Grenzlinien der einzelnen Anstalten nicht haarscharf ziehen lassen, daß auch Meinungsverschiedenheiten über das, was diesseits oder jenseits der Grenze zu legen sei, stattfinden können, ebenso daß die auf der Grenze angekommenen Schüler mit einem gewissen Vorgeschmack dessen ausgestattet sein müßen, was sie neu auf höherer Stufe erwartet. Wir glauben aber nichts desto weniger, daß es an der Zeit ist, das Einhalten der Grenzen einzuschärfen, weil die Versuchung zur

*) Das Wort „Reif" wird natürlich hier in dem amtlichen Sinne der relativen Reife „Maturität" genommen.

Ueberschreitung dem Lehrer sehr nahe liegt und viele Misgriffe in dieser Richtung gemacht werden.

Abgesehen jedoch von diesen Beschränkungen der Lehrfreiheit, welche derselben in Folge der äußerlichen Grenzen der Lehranstalten auferlegt werden müßen, kann dieselbe auch innerhalb dieser Grenzen keineswegs als eine unbedingte anerkannt werden. Der Religionsunterricht insbesondere hat nicht nur die für die verschiedenen Stufen bestehenden Normen zu beachten, sondern er hat sich auch nach dem kirchlichen Charakter zu richten, welchen jede Anstalt hat. Wo die Schule einen confessionellen Charakter hat, da kann es dem Lehrer nicht zustehen, hievon keine Notiz zu nehmen und sich auf einen freieren Standpunct über die Confessionen zu stellen. Dies scheint sich da, wo der Geistliche den Religionsunterricht zu geben hat, von selbst zu verstehen. Es wird aber wohl daran erinnert werden dürfen, daß es auch von Geistlichen getragene Bestrebungen gegeben hat und noch giebt, welche den confessionellen Unterschied zu verwischen trachten, und daß ganze Zeitabschnitte auf dem Gebiete der Theologie durch solche Richtungen charakterisirt sind. Mag der Staat einen Universitätslehrer, welcher die Lehrsätze seiner Kirche auf wissenschaftlichem Wege bekämpft, in Würden und Ehren halten; auf dem Gebiete des mittleren und Elementarunterrichts, auf welchem es sich um Erziehung und Heranbildung zur Reife handelt, kann eine solche Lehrfreiheit nicht gestattet werden, welche die größte Verwirrung in den unreifen Köpfen anrichten und den Eltern höchst anstößig sein würde. Wo aber die Schule und wo überhaupt der Unterricht einen bestimmt confessionellen Charakter nicht hat, da hat sich der Lehrer doch jedes Angriffs gegen die in der Schule vertretenen religiösen Gesellschaften zu enthalten und den Glauben des Einzelnen zu respectiren. Es kann also von einer ungebundenen Freiheit des Lehrens gegenüber von confessionellen Verhältnissen nicht die Rede sein; Ausfälle gegen das Glaubensbekenntnis, welchem der eine oder andere der Schüler sammt den Seinigen angehört, können pädagogisch nur nachtheilig wirken; sie erschüttern entweder den kindlichen Glauben des Schülers und lösen die damit zusammenhängenden Bande der Pietät, oder sie untergraben die Auctorität des Lehrers, nicht selten geschieht beides, indem jene Angriffe wohl den Schüler wankend machen, jedoch nicht gerade überzeugen. Damit soll nicht einem mechanischen Buchstabendienst oder blinden Auctoritätsglauben das Wort geredet werden, vielmehr wissen wir, daß durch starre, unmotivirte Orthodoxie, durch ungeschicktes Apologisiren, durch aufdringliches Geltendmachen religiöser Momente mehr verderbt als gut gemacht wird; aber gewiß ist die Schule nicht der Ort, wo Zweifel erregt, fromme Gefühle vergiftet, traditionelle Pietät untergraben werden soll. Eine rationelle Behandlung der Glaubenswahrheiten, eine historische Behandlung der Glaubensthatsachen halten wir in den höheren Schulen für unumgänglich nothwendig; es geht durchaus nicht mehr an, dieselben als nackten Imperativ hinzustellen und auch auf dieser Stufe darf die wissenschaftliche Entwicklung nicht ignorirt werden. Aber die seichte Aufklärung muß ferne davon bleiben, ebenso wie die Hyperkritik mit ihren Combinationen und die Speculation mit ihren Deutungen. Das Licht, welches über die religiösen Wahrheiten verbreitet wird, muß ausgehen von dem positiven Inhalt der Kirche, und wo von diesem aus kein Licht gegeben werden kann, da muß einfach wie auf andern Gebieten zugestanden werden, daß hier ein dunkler Punct vorliegt, dessen Beleuchtung noch zu erwarten steht. Dies ist zunächst für den Religionslehrer gesagt. Es muß aber von allen Lehrern in allen Fächern verlangt werden, daß sie in derselben Weise den positiven Gehalt der bestehenden Confessionen achten und sich weder offen noch verdeckt einen Angriff oder eine Anspielung dagegen erlauben.

Eine besondere Erwähnung verdient aber hier noch der Unterricht in der Geschichte und in den Naturwissenschaften. So sehr der Unterricht in der alten Geschichte eine reichliche, freilich vielfach wenig benützte Veranlassung giebt, das Christenthum in das hellste Licht zu stellen gegenüber von den intellectuellen und sittlichen

Errungenschaften des Alterthums, ebenso sehr nöthigt die Darstellung der mittleren und neueren Geschichte den Lehrer dieses Fachs gegenüber von den in der christlichen Gesellschaft eingetretenen kirchlichen Spaltungen einen festen Standpunct einzunehmen und sein Urtheil darüber auszusprechen. Wir glauben aber, daß eine objective Geschichtsbetrachtung dies zu leisten vermag, ohne den Schein parteiischer Befangenheit auf sich zu laden. Oder sollte es nicht möglich sein, von der Allgewalt der Kirche im Mittelalter, ja von den Uebergriffen derselben gegenüber von dem Rechte des Einzelnen und der Völker zu reden, wenn man nur auch das wohlthätige Wirken dieser Macht anerkennt und gegen die Lichtseiten jener Periode die Augen nicht verschlossen hält, wenn man nur auch die Allgewalt und die Uebergriffe des Staats und der Subjectivität in der neueren Geschichte gehörigen Orts hervorhebt? Man wird doch wohl auch von der Reformation im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts und den Männern mit Anerkennung sprechen können, welche dieselbe hervorgerufen und durchgeführt haben, wenn man auf der andern Seite die Reformbestrebungen vor der Reformation gebührend ins Licht stellt und der Reformation der katholischen Kirche gerecht wird, welche in der zweiten Hälfte jenes Jahrhunderts vor sich gieng. Man wird wohl schließlich ein verdammendes Urtheil über den Jesuitenorden fällen dürfen, aber man wird auch unterscheiden zwischen der Zeit seiner Blüte und seines Zerfalls, man wird seine großartige, weltumfassende Thätigkeit in den ersten Zeiten, den Unternehmungsgeist, die Hingebung und Opferwilligkeit seiner großen Mitglieder anerkennen. Wir müßen auch hier im Interesse der pädagogischen Zwecke, die unsere Schulen verfolgen, jene schon oben erwähnte Selbstbeschränkung verlangen, welche im Andenken an das Wort des Apostels „es ist euch alles erlaubt, aber es frommt nicht alles“ in Verfolgung des hohen Zieles der Schule auch persönliche Aufwallungen zurückhält, wo sie den Schein der Parteinahme und tendenziöser Darstellung erregen könnten. Der Schüler erhalte den Eindruck von dem geschichtlichen Unterrichte des Lehrers, daß er billig und gerecht zu sein, jedem das Seine nach bestem Wissen und Gewissen zuzutheilen bestrebt ist. Wir vermögen uns nicht davon zu überzeugen, daß es nöthig sei, den Unterricht in der Geschichte nach Confessionen zu trennen und für die Katholiken von einem katholischen, für die Protestanten von einem protestantischen Lehrer geben zu lassen. Was ist damit gewonnen, wenn nun jeder dieser Lehrer im Kreise seiner Schüler seinen kirchlichen Standpunct unbeschränkt und in schroffster Weise geltend macht? Kehrt nicht eben damit jene oben bezeichnete Gefahr, welche in der Verletzung andersgläubiger Mitschüler und Mitbürger liegt und einem gedeihlichen pädagogischen Wirken im Wege steht, in verstärktem Maße wieder?

Eine ähnliche Selbstbeschränkung müßen wir von dem Lehrer der Naturwissenschaften in den Kreisen unserer Schulen verlangen. Es kann ihm nicht zustehen, gegenüber von den Anschauungen, welche in den Urkunden des christlichen Glaubens niedergelegt sind, einen negirenden oder polemischen Standpunct einzunehmen. Sollen von dieser Seite her materialistische oder pantheistische Ansichten in der Schule gefördert werden, während der Religionslehrer bemüht ist, gemäß der heiligen Schrift, den Schülern die Grundsätze des christlichen Theismus einzupflanzen? Wenn auch einzuräumen sein wird, daß die Verfasser der heiligen Schriften im einzelnen nicht auf der Höhe der Naturwissenschaft unserer Zeit gestanden haben, so muß man doch schon mit dieser Einräumung sehr vorsichtig sein und es darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Wissenschaft unserer Tage noch nicht die höchste Höhe erklommen hat, daß auch ihr noch vieles dunkel und unerklärlich ist und bleiben wird. Aber die Grundanschauung, von welcher die heil. Schrift durchzogen ist, über das Verhältnis Gottes zur Welt und Natur, muß als unantastbar stehen bleiben. Eine Naturbetrachtung, welche das Verhältnis der Natur zur Gottheit anders auffaßte, würde eben damit auch zu einer andern Auffassung der Gottheit selbst gelangen, und damit die Theologie der Bibel in Frage stellen. Es handelt sich nun hier hauptsächlich um den Begriff des Wun-

ders. Man wird über die Schwierigkeit nicht hinwegkommen dadurch, daß man auf die Wunder hinweist, die täglich vor uns stehen und vor unseren Augen geschehen. Es ist eben das Merkmal des biblischen Wunders, daß es nicht täglich geschieht, daß es dem Kreise der gewöhnlichen Erscheinung nicht angehört. Nach den klaren Angaben der heil. Schrift beruht nun die christliche Offenbarung auf einer Reihe solcher wunderbaren Thatsachen, deren Ableugnung nur unter der Voraussetzung historischer Unglaubwürdigkeit der neutestamentlichen Schriften möglich ist. So lange also die Religionslehre auf biblischem Standpuncte steht, muß sie auch Wunder, d. h. Unterbrechungen des gewöhnlichen Naturlaufs durch Erscheinungen annehmen, die immerhin auch gesetzmäßig sind, aber nicht in der Reihe der uns geläufigen Gesetzmäßigkeit liegen. Diese Anschauung darf, wie wir glauben, durch den Unterricht in den Naturwissenschaften in dem Kreis der Lehranstalten, mit welchem wir es zu thun haben, nicht alterirt werden. Wenn also ein Lehrer der Naturwissenschaften Ansichten hegt, welche sich mit jener Anschauung nicht vertragen, so kann ihm die Freiheit nicht zuerkannt werden, diese Lehren in einer Latein- oder Realschule oder in einem Gymnasium, dessen Schüler dem christlichen Glauben angehören, mittelbar oder unmittelbar vorzutragen. Er würde damit in Conflict gerathen nicht etwa mit einer christlichen Confession, sondern mit allen auf biblischem Grunde ruhenden christlichen Religionsparteien, ja schließlich mit dem tiefsten sittlichen Bewußtsein, das wenigstens durch materialistische Vorstellungen vom Grund aus zerstört wird. Vielmehr ist es seine Pflicht, seine Ueberzeugung in dieser Rücksicht zurückzuhalten, wo er aber einen Zusammenstoß nicht vermeiden kann, mit derjenigen Selbstverleugnung und Vorsicht zu Werke zu gehen, welche die Schule von einem gewissenhaften Lehrer zu fordern berechtigt ist *).

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit, wie auf der Hochschule, kann aber in dem Kreise unserer Schulen auch in Beziehung auf die Form des Unterrichts nicht zugestanden werden. Wir meinen hier besonders die Methode und die Lehrbücher. Zwar ist auch auf der Hochschule die Methode der Mittheilung herkömmlich festgestellt, es ist die akroamatische, doch steht es dort jedem Lehrer frei, nach Gutbefinden sich auch einer examinatorischen oder disputatorischen Methode zu bedienen, praktische Uebungen anzustellen, Demonstrationen zu machen ꝛc. Anders in unsern Schulen. Unmöglich kann dem einzelnen Lehrer völlige Freiheit der Bewegung in Beziehung auf die Methode des Unterrichts gestattet werden. Die Behörde, welche die einzelne Schulanstalt leitet, muß sich die Cognition über die in derselben anzuwendende Methode vorbehalten. Es sind hier zwei Klippen zu vermeiden. Einmal daß die Schule nicht zu einem Schauplatz des Experimentirens gemacht werde, indem in der Art der Uebungen allzuhäufig gewechselt oder noch nicht bewährte Wege leichthin eingeschlagen oder Lehrweise in Anwendung gebracht werden, welchen der einzelne Lehrer nicht gewachsen ist. Hier ist besonders bei jüngeren Lehrern von lebhaftem Temperament eine verständige erfahrene Leitung am Platze. Ein gewisser reformatorischer Eifer stellt sich gerne beim Anfange der Lehrthätigkeit ein, welcher in die rechten Bahnen gelenkt die besten Früchte tragen kann. Die andere Gefahr ist die des Erstarrens in hergebrachten Formen, des Versinkens in einen trägen Schlendrian. Dies ist besonders bei Lehrern von phlegmatischer Anlage, schwachen Kräften und in vorgerückteren Jahren zu befürchten. So wenig nun hier der Aufsicht führenden Behörde das Einschreiten erspart werden kann, so ist doch in solchen Fällen schwer ein Erfolg zu erzielen, weil der Fehler in natürlichen Mängeln liegt, welche zu ersetzen viel schwerer ist, als einen etwa vorhandenen

*) Solche Selbstverleugnung und Zurückhaltung ist um so weniger eine unwürdige Fessel, als gerade diejenigen Sätze, die mit der christlichen Weltanschauung in directem Widerspruch stehen, auch wissenschaftlich noch keineswegs als Ergebnisse zweifelloser Forschung angesehen werden können, wie z. B. über das Alter der Erde, über die ursprüngliche Einheit des Menschengeschlechts u. s. f. die Acten noch lange nicht geschlossen sind und vieles, was freilich mit desto größerer Wichtigkeit verkündet wird, nur den Werth einer Hypothese hat. D. Red.

Ueberschuß zu beschränken. Dennoch kann auch hier bei wachsamer Sorge durch rechtzeitiges Eingreifen, so lange das Uebel noch nicht überhand genommen hat, noch manches geschehen.

Noch weniger als ein völliges Freigeben der Methode wüßten wir auf diesem Gebiete der Schule ein völliges Freigeben der Lehrbücher zu rechtfertigen. Der akademische Lehrer wählt seine Lehrbücher ganz nach seinem Ermessen. Er liest häufig nach selbst verfaßten Lehrbüchern. Aber wohin sollte auf dem Gebiete unserer Schulen das eigenmächtige Einführen vollends selbstverfaßter Lehrbücher führen? Freilich eine unbeschränkte Freiheit in diesem Puncte verbietet sich an größeren Lehranstalten schon durch die Rücksicht auf den Gebrauch derselben Lehrbücher in mehreren Classen, womit von selbst die Bestimmung hierüber dem Belieben des einzelnen Lehrers entrückt ist. An kleineren Schulen dagegen treten auch pecuniäre Schwierigkeiten in den Weg. Die Eltern der Kinder an kleinen Real- und Lateinschulen, meist den weniger bemittelten Classen angehörig, scheuen die Kosten, wenn öfters neue Lehrbücher angeschafft werden sollen, und man findet daher an solchen Schulen oft Lehrbücher in Gebrauch, welche durch Decennien von Hand zu Hand gegeben einer vergangenen Zeit angehören und so abgegriffen, zerfetzt und unsauber sind, daß die Rücksicht auf Ordnung und Anstand den ferneren Gebrauch verbieten sollte. Dies sind äußerliche Momente, welche die freie Verfügung über die Einführung von Lehrbüchern hemmen. Allein auch ganz abgesehen hievon kann die Wahl von Lehrbüchern nicht ohne Genehmigung und Cognition derjenigen vorgesetzten Behörde erfolgen, welche nicht etwa nur eine einzelne Anstalt, sondern einen größeren Kreis von Anstalten zu überwachen hat. Soll eine gewisse Gleichmäßigkeit der Leistungen in den verschiedenen Anstalten gleicher Kategorieen erzielt und erhalten werden, so müßen auch die Lehr-, Lese- und Uebungsbücher, wenn auch nicht dieselben, so doch gleichartig sein. Den Ueberblick darüber kann nur die Behörde sich erhalten, welche einen größeren Kreis beherrscht; auch wird das Endurtheil über die Brauchbarkeit eines Lehrbuchs doch am ehesten der Stelle anheimgegeben, welche die Forderungen an die Schulen und Classen bestimmt, controllirt und die Leistungen prüft, während der Vorschlag am besten von dem Orte ausgeht, wo das Bedürfnis sich geltend macht und praktische Erfahrungen vorliegen. Die genannten Behörden haben auch gegenüber von den Verfassern solcher Lehrbücher eine so unabhängige und freie Stellung, wie sie den Vorständen der einzelnen Anstalten da nicht zukommt, wo die Verfasser Lehrer der gleichen Anstalt sind. Offenbar befindet sich der Rector und Lehrerconvent der Anstalt, an welcher der Verfasser wirkt, weniger in der Lage, frei und unbefangen von persönlichen Rücksichten über die Brauchbarkeit eines Lehrbuchs zu urtheilen, als die vorgesetzte höhere Behörde, welche mit dem Verfasser in gar keiner persönlichen Berührung steht. Hiermit soll keineswegs einem bureaukratischen Eingreifen und befehlenden Vorgehen von oben herab das Wort geredet werden. Wir wünschen auch in dieser Beziehung eine freie Bewegung durch eine überlegene aber verständige und eingehende Leitung in das rechte Geleise gebracht. Nachgewiesene Bedürfnisse sollen befriedigt, billige Wünsche erfüllt, wohlmotivirte Gutachten berücksichtigt werden. Aber eine schrankenlose Freiheit in der Wahl der Lehrbücher läßt sich mit einer vernünftigen Organisation des Schulwesens, mit welchem wir es hier zu thun haben, nicht vereinigen (vergl. den Art. Lehrmittel). Wir bescheiden uns, einen Versuch gemacht zu haben, die Schranken festzustellen, innerhalb welcher eine freie Bewegung mit den pädagogischen Zwecken unserer Schulen vereinbar ist und in einigen Gebieten, die eine besondere Schwierigkeit bieten, die Grenzen zu verzeichnen. **Hirzel.**

Lehrmittel. Unter Lehrmitteln faßt man alle diejenigen Gegenstände zusammen, welche dem Zwecke des Unterrichts dienen. Sie sind entweder Mobilien, welche für die Zwecke der Schule erforderlich sind, z. B. Katheder, Subsellien, Kästen zu Aufbewahrung anderer Arten von Lehrmitteln, Wandtafeln u. dgl., und werden zusam-

mengefaßt in der Bezeichnung: Geräthschaften. Zu ihnen gehören natürlich auch die Turngeräthe, die wir jedoch im Folgenden gänzlich unberührt lassen, da das Turnen einen von dem übrigen Unterrichte abgesonderten Theil bildet, und die Turngeräthe noch für sich zu besprechen sein werden. Oder es sind solche Lehrmittel, welche durch die verschiedenen Mittel der Vervielfältigung durch die Presse dargestellt sind, deren Grundlage also Papier und ähnliche Stoffe z. B. Leinwand bilden. Hieher gehören Bücher, Tabellen, Landkarten, Abbildungen u. dgl. Wir können hieher auch die Schreibmaterialien der Schüler rechnen. Man nennt sie häufig Lehrmittel im engern Sinne. Oder endlich sind es Natur- oder Kunstproducte, welche zur Erläuterung oder Förderung des Unterrichts durch Anschauung dienen, und Instrumente, welche zu Experimenten gebraucht werden und den Unterricht ebenfalls durch Anschauung unterstützen. Man nennt die ersteren gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate (naturhistorische Sammlung, Sammlung von Gypsen, physikalischer, chemischer Apparat ꝛc.).

Die sämmtlichen Lehrmittel sind je nach dem durch sie zu erreichenden Zwecke entweder nothwendige oder zweckmäßige, nach ihrer Verwendung aber dienen sie entweder unmittelbar oder nur mittelbar dem Unterrichte. Endlich nach den Personen, für deren Gebrauch sie vorhanden sind, sind es entweder Lehrmittel für den Lehrer oder Lehrmittel für den Schüler.

Zu den nothwendigen **Geräthschaften** der Schulen müßen natürlich gerechnet werden Sitz und Tisch für den Lehrer, am besten in der Form eines Katheders, unter allen Umständen aber mit verschließbarem, leicht zugänglichem Behälter zur Aufbewahrung des Schreibapparats und derjenigen Lehrmittel, welche der Lehrer immer in seiner unmittelbaren Nähe haben will. Ferner für den Lehrer ein Kasten zur Verschließung der weiteren in der Schule gebrauchten Lehrmittel, sowie etwa seines Schulrockes. Zweckmäßig ist es, wenn es irgend der Raum gestattet, daß jeder einzelne Lehrer seinen besondern Kasten habe, theils um Collisionen und leicht daraus entstehende Reibungen zu verhüten, theils um besser Ordnung halten zu können.

Für die Schüler sind natürlich ebenfalls Tische und Sitze nothwendig, und zwar so eingerichtet, daß jeder Schüler nicht bloß seine Bücher und Landkarten (letztere selbstverständlich in kleinerem Maßstabe) auflegen und seine Schreibhefte benützen kann, ohne Nebenmann oder Vordermann zu hindern. Am zweckmäßigsten sind Subsellien so aufgestellt, daß jeder Schüler stets dem Lehrer, wenn er sich auf dem Katheder befindet, das Gesicht zuwendet, am allerunzweckmäßigsten aber solche Tische, an denen die Schüler einander gegenübersitzen, und somit volle Veranlassung bekommen, durch Zeichen und Worte störend auf die gegenseitige Aufmerksamkeit einzuwirken. In den meisten Schullocalen ist man genöthigt, den Raum möglichst zu sparen und die Subsellien nicht breiter zu machen, als es für den Gebrauch der Schreibhefte durchaus erforderlich ist, wobei der Unterricht im Schönschreiben mit der Anwendung von Mustervorlagen maßgebend sein muß. Solche Subsellien sind für den Zeichnungsunterricht, namentlich wo dieser in größerer Ausdehnung getrieben wird wie in den Realschulen, nicht genügend, und es bedürfen daher diese Anstalten durchaus besondere Zeichnungslocale mit eigens für den Zweck des Zeichnens construirten und für das richtige Einfallen des Lichtes günstig gestellten Tischen oder Subsellien, breiter als die gewöhnlichen, und mit besonderer Vorrichtung zur Aufstellung der Zeichnungsvorlagen versehen.

Wenn auch die Meinungen der Aerzte nicht sämmtlich übereinstimmen, so sind doch die meisten und gerade die einsichtsvollsten der Ansicht, der Rückgrat des Menschen, dessen Aufgabe es ist, den Oberkörper zu tragen, bedürfe besonders in der Periode des Wachsthums zeitweilig der Ruhe, und die Entbehrung dieser Ruhe sei vorzugsweise die Ursache so vieler Rückgratsverkrümmungen. Die Schule muß es daher als dringende Pflicht erkennen, dafür zu sorgen, daß es dem Schüler möglich gemacht ist, in solchen Unterrichtsstunden, in welchen er nicht zu schreiben hat, aufrecht sitzend sich anlehnen zu können. Rücklehnen bedürfen also sämmtliche Sitze der Schüler, und es

muß dies als nothwendige Einrichtung erkannt werden, (s. den Art. Körperliche Erziehung S. 97 f.). Ob die Subsellien eben oder amphitheatralisch ansteigend gestellt werden sollen, wird von ihrer Bestimmung abhängen. Die zum Zeichnen bestimmten sind am zweckmäßigsten eben, überhaupt gewähren letztere den Vortheil, daß der im Zimmer auf- und abgehende Lehrer mit der geringsten Beschwerde zu jedem Schüler kommen kann; ansteigend aber sollten die Subsellien stets in solchen Localen sein, in welchen Physik oder Chemie mit Experimenten einer größeren Schülerzahl vorgetragen wird.

Es ist vorzugsweise der mathematische Unterricht, der Unterricht im Schönschreiben und Singen, so wie bei einer gewissen Methode der Zeichnungsunterricht, welcher der Wandtafeln bedarf. Sie sind wohl überall schwarz, und für den Gebrauch der weißen Kreide bestimmt, sie sollen möglichst ohne Glanz und so aufgehängt sein, daß sie sich im Gesichte, nicht auf der Seite des Schülers befinden, und daß sich das vom Fenster einfallende Licht auf ihnen möglichst wenig spiegelt, da letzteres für das Auge des Schülers höchst nachtheilig ist. Der Stoff ist gewöhnlich Holz, dauerhafter ist Schiefer, wo derselbe in hinlänglich großen Platten leicht erworben werden kann, oder schwarz angestrichenes Eisenblech; für geometrische Zeichnungen aber sind beide letztere Stoffe ungeeignet, da nicht aller Orten auf ihnen Zirkelspitzen eingesteckt werden können. Zweckmäßig endlich ist es, wenn dem Singunterricht eine besondere mit, am besten rothgezeichneten, Notenlinien versehene Wandtafel bestimmt ist. Es ist dadurch eine wesentliche Zeitersparnis für diesen ohnehin in der Regel sehr spärlich bedachten Unterricht gewonnen.

Fassen wir nun die Lehrmittel im engern Sinne ins Auge, wie wir diesen oben bezeichnet haben. Es sind dies, soweit sie in der Hand des Schülers sich befinden, Bücher, Landkarten, Schreib- und Zeichnungsmaterialien. Ueber die Forderungen, welche in beiden letzteren Beziehungen zu machen sind, haben zunächst die betreffenden Lehrer zu entscheiden, und welcher Art sie sein sollen, hängt von der Methode ab, welche der Lehrer in seinem Unterrichte befolgt, dann aber auch von der Schülerclasse, welche sich in der Anstalt befindet. Es ist natürlich, daß die Volksschule sich auf das Einfachste beschränken muß, aber eben deswegen auch manches unerreichbar findet, was höhere Anstalten, welche größere Ansprüche an den Geldbeutel der Eltern machen dürfen, leicht zu verwirklichen im Stande sind. Ueberall aber ist Luxus zu vermeiden. Fürs Linearzeichnen z. B. ist der Zeichnungslehrer vollkommen berechtigt, schlechtgearbeitete Zirkel und Reißzeuge zu verwerfen, nicht aber die Anschaffung vollständiger größerer Reißzeuge im Werthe von 10 und mehr Thalern zu verlangen; gute Einsatzzirkel von 2 Thaler Werth genügen für alle Ansprüche, welche der Zeichnungsunterricht an die Schülerclasse macht, die unsere Encyklopädie vorzugsweise im Auge hat.

Bei Landkarten ist es zur Förderung des Unterrichts eine gerechte, wenn gleich an manchen Orten schwer durchzusetzende Forderung, daß sämmtliche Schulen den nämlichen kleinen Handatlas haben sollen, vermehrt etwa durch eine, aber ebenfalls wieder die gleiche Spezialkarte des Landes oder der Provinz, welcher der Schüler angehört. (vgl. den Art. Landkarten S. 150. Anm.) Historische Atlanten für den Geschichtsunterricht den Schülern zu octroiren, möchte höchstens in den höheren Anstalten sehr reicher Städte durchführbar sein.

Was endlich die Bücher betrifft, welche sich in den Händen der Schüler befinden müßen, so ist vor allem herauszuheben, daß die Schule sowohl das Recht als vom pädagogischen Gesichtspuncte aus die Pflicht hat, zu verlangen, daß alle Schüler im vollständigen Besitze sämmtlicher in der Schule eingeführten Lehrbücher seien, ja sogar, daß sie im Besitze der gleichen Ausgaben derselben seien, sobald die Verschiedenheit derselben wesentliche Störungen im Unterrichte mit sich führen würde. Letzterer Punct ist besonders herauszuheben bei der Lectüre der alten Classiker, wo die verschiedenen Ausgaben verschiedenen, oft wesentlich abweichenden Lesearten folgen, oder mit Noten

versehen sind, die dem Lehrer mehr oder weniger geeignet oder ungeeignet erscheinen. Aehnliches gilt bei dem Gebrauche deutscher Lesebücher, bei welchen nicht selten eine neue Ausgabe Numern der früheren Ausgaben wegläßt und neue Numern beifügt. Daß der Lehrer nicht wegen jeder kleinen Aenderung den Geldbeutel der Eltern seiner Schüler in Anspruch nehmen darf, kann als ein Act der Billigkeit verlangt werden. Kommt aber so etwas in einem Lesebuche gar häufig vor, so sind neue und ältere Ausgaben äußerst schwierig neben einander zu gebrauchen. Es ist aber ebendeswegen auch eine große Rücksichtslosigkeit gegen die Schulen, welche gewisse Lehrbücher eingeführt haben, wenn die Verfasser derselben ohne ganz besonders zwingende Gründe und nur etwa, um nach ihrer Meinung das Buch zu vervollständigen, bei neuen Auflagen so bedeutende Veränderungen vornehmen, daß die alte Auflage neben der neuen kaum mehr gebraucht werden kann. Die Kritik darf sich gegen ein solches, nicht gerade seltenes Verfahren wohl ernstlich tadelnd aussprechen, am meisten aber da, wo eine solche Operation gerade aus dem Motive hervorgeht, die ältere Ausgabe unbrauchbar zu machen, den raschen Absatz der neuen zu befördern und dadurch die Honorareinnahme für den Verfasser zu vermehren. Es dürfen solche Manipulationen wohl als eine wahre Versündigung an der Jugend bezeichnet werden.

Nur schwer entschließen sich die Eltern, wenn sie zwei Söhne in der nämlichen Classe einer Anstalt haben, die erforderlichen Lehrbücher für dieselben in zwei Exemplaren zu kaufen. Und doch kann ihnen dies nicht erlassen werden, sobald die Schule Handhabung der Ordnung als ihr oberstes Princip voranstellt. Denn gemeinschaftliche Benützung des nämlichen Buches in der Schule führt beinahe unvermeidlich zu gegenseitigen Störungen durch Gespräche, Einbläsereien u. dgl.

Eine andere Klage mancher Eltern in Betreff der Lehrbücher wird dadurch hervorgerufen, daß in dem nämlichen Lande in gleichartigen Anstalten verschiedene Lehrbücher eingeführt sind. Hiedurch haben manchmal kinderreiche Beamte, Militärs ꝛc., wenn sie versetzt werden, schwer zu leiden. Der Gebrauch gleicher Lehrbücher ist aber nur da möglich, wo die Einführung der Lehrbücher nicht von der Anstalt selbst, sondern von der Centralschulbehörde abhängt und wo es also Landesschulbücher giebt. Es führt uns dies auf die Frage, wer Lehrbücher einzuführen habe, ob der einzelne Lehrer, der sie gebraucht, oder der Lehrerconvent, oder die Centralschulbehörde. Für das letztere läßt sich manches sagen. Der oben erwähnte Punct ist nicht gering anzuschlagen, besonders in Ländern wie z. B. Oesterreich, wo Militärpersonen aus Gründen, die in der ganzen Organisation des Staates liegen, gar oft ihre Garnisonen zu wechseln haben, und zu den Kosten der Versetzung überhaupt oft noch nicht unbedeutende Kosten dadurch hinzukommen, daß die Schulbibliothek der Söhne beinahe ganz erneuert werden muß. Außerdem dürfte noch ein anderer Grund Beachtung finden. In Ländern, welche den einzelnen Anstalten nicht das Recht der Abitnrientenprüfungen anheimgeben, sondern für das ganze Land oder für die einzelnen Provinzen Centralprüfungen veranstalten, oder wo von den Resultaten einer Prüfung bedeutende Landesstipendien abhängig sind, wie z. B. in Württemberg die Aufnahme in die Landesseminarien für die künftigen Theologen, wo daher jedenfalls für solche Fälle um des gleichförmigen Maßstabes willen bei der oft sehr zahlreichen Concurrenz von Bewerbern Centralprüfungen stattfinden müßen, in solchen Ländern wird es dem Examinator viel leichter gemacht, gerecht zu prüfen, wenn er bei allen Candidaten, die sich eingefunden haben, die frühere Benützung des nämlichen Lehrbuches, also die Durcharbeitung eines und desselben Stoffes voraussetzen darf. Und doch möchten die Gründe für eine andere Einrichtung überwiegen. Denn einmal ist die Zahl derjenigen Eltern, die durch Versetzungen in Unkosten kommen, immerhin im Verhältnis zur ganzen Schülerzahl eine überaus kleine. Ferner läßt sich geltend machen, daß der Zweck der Schule doch nicht ist, auf das Examen hinzuarbeiten, wenn gleich leider! manche Schüler und manchmal selbst ihre

Eltern keinen höhern Zweck ihres Schulunterrichtes kennen, und daß in den erwähnten Fällen der Examinator, um gerecht zu sein, als Pflicht erkennen muß, wenn verschiedene Lehrbücher in verschiedenen Anstalten gebraucht werden, sich mit ihrem — jedenfalls in den Hauptpuncten zusammenstimmenden — Inhalte bekannt zu machen. Auch würden obige beide Hauptgründe für die Einführung der Lehrbücher durch eine Centralbehörde, consequent bis zu ihrer Spitze verfolgt, dahin führen, daß, wie theilweise in Frankreich, nicht bloß das Lehrbuch, sondern von Stunde zu Stunde das Unterrichtsmaterial vorgeschrieben werden müßte, damit der anderswohin versetzte Knabe genau da im Unterrichte anknüpfen könnte, wo er denselben am vorigen Orte abgebrochen hat, und damit der Examinator von den vor ihm sitzenden Candidaten zu seiner Beruhigung überzeugt wäre, sie seien sämmtlich extensiv an dem nämlichen Puncte ihrer Wissenschaft angekommen. Ich glaube, gegen solche Centralisation möchten wir doch die freie Bewegung, wie sie meistens in Deutschland auch in Beziehung auf Lehrbücher gestattet ist, nicht hergeben. Diese freiere Bewegung aber ist wohl begründet in der ganzen Anschauungsweise des Deutschen von der Schule, deren Zweck ihm ein viel idealerer ist, als auf Prüfungen vorzubereiten, den er vielmehr darin findet, den inneren Menschen zu harmonischer Entwicklung zu bringen, und so den Schüler nicht bloß mit Kenntnissen auszustatten, vielmehr in ihm die Kraft heranzubilden und die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu entfalten, durch welche er befähigt wird ein voller Mensch, ein tüchtiger Bürger und ein seinem Berufe, welcher Art dieser auch sein möge, gewachsener Geschäftsmann zu werden. Darum sollen unsere Schulen neben ihrer praktischen Richtung auf den zukünftigen Lebensberuf zugleich einen idealen Gehalt in sich tragen, durch den die freie geistige Entfaltung des Knaben und Jünglings ermöglicht wird. Dies ist aber nur dann erreichbar, wenn nicht der Zwang eines todten Schematismus in der Schule herrscht, sondern dem Schüler der freie Geist des Lehrers gegenübertritt, d. h. wenn der Lehrer seine volle geistige Individualität dem Schüler gegenüber soweit als möglich geltend machen darf. Wie die Forderung an den Staat in der modernen Staatswissenschaft dahin geht, daß er jedem seiner Glieder die freie Entfaltung seiner Kräfte ohne weiteres Hemmnis gestatte, als so weit letzteres nothwendig ist zum Zusammenhalte des Staates als eines Ganzen, so soll auch in der Schule diese freie Bewegung nur durch die nothwendigen Schranken gehemmt werden, welche darin liegen, daß jede Schulanstalt ein Ganzes ist, das einen bestimmten Zweck hat, und daß sämmtliche Schüler eines Landes wieder Glieder dieses größeren Organismus sind. Gerade der bessere Lehrer, dem es am ernstesten darum zu thun ist, geistig seine Schüler anzuregen, wird es daher am schwersten empfinden, wenn ihn die Fesseln eines Lehrbuches drücken, das seiner geistigen Individualität widerstrebt, und nur dem Frohndiener, der seine Lehrstunden abmacht wie der Copist seine Kanzleistunden, wird es einerlei sein, nach was er lehren soll. Es ist keine zufällige Erscheinung, daß gerade in den bedeutenderen Schulfächern jeder Meßkatalog die Zahl der Lehrbücher namhaft vermehrt; es ist nicht bloß das Jagen nach Buchhändlerhonoraren, welches sie zu Tage fördert, auch nicht die Autoreneitelkeit, als der Vater eines literarischen Kindes auftreten zu können; es ist vielmehr eben der innere Drang, die eigene geistige Individualität zum Ausdruck zu bringen, welcher jene Fluth von Lehrbüchern hervorruft. Wenn gleich dabei manche Verirrungen mitunterlaufen, weil es eben auch unter den Lehrern wie allerwärts Individualitäten giebt, die den rechten Weg noch nicht gefunden haben oder auf Abwege gerathen sind, so liegt doch in der ganzen Erscheinung ein Zeichen regen Lebens und gesunden Vorwärtsstrebens in der Pädagogik, und der Staat würde gegen sein eigenes Interesse handeln, wenn er diese Richtung unterdrücken wollte. Sie wurzelt in dem Boden, auf welchem das Gebäude der Schule zu immer größerer Höhe emporwachsen wird. Es bleibe daher zunächst dem einzelnen Lehrer die Wahl des Lehrbuches für seinen Unterricht; jedoch zur Erhaltung der nöthigen Einheit des ganzen Schulwesens sowohl als auch zur Abwehr gröberer Misgriffe behalte sich die Centralbehörde in jedem einzelnen Falle

vor, nach eingegangenem Berichte des Vorstandes der Anstalt, und, wenn das Lehrfach mit andern in innigerem Zusammenhange steht, nach eingeholter Ansicht des Lehrerconventes ihre Zustimmung zu ertheilen oder zu versagen, was sie thun soll nicht mit rigoroser Strenge und kleinlichem Streben nach Uniformität, sondern mit der Achtung vor der Individualität jedes Mannes, dem ein Amt anvertraut ist, soweit dies nur irgend mit der Rücksicht aufs Ganze verträglich ist. Pflicht aber des einzelnen Lehrers sowohl als der Lehrerconvente ist es, nicht wegen jedes kleinen Fortschrittes, den sie etwa in einem neuerscheinenden Lehrbuche zu finden meinen, sogleich nach dem neuen zu greifen und das alte zu verwerfen, vielmehr wohl zu bedenken, daß ein wenn auch mangelhafteres Buch, in welches sich der Schüler bereits hineingelebt hat, für ihn ein viel werthvollerer geistiger Schatz ist, als ein neues, das er erst kennen lernen soll. Ich kenne eine Anstalt, wo innerhalb 10 Jahren drei lateinische Grammatiken einander nach und nach verdrängten. Sie wird wohl nicht die einzige dieser Art sein. Wo etwas derartiges vorkommen kann, da ist es ein Beweis, daß man mit der Einführung oder Abschaffung gar zu leichtsinnig und rücksichtslos verfährt, und keineswegs mit der Würde, welche die Schule sich unter allen Umständen wahren soll.

In Betreff der Lehrbücher ist endlich auch die Frage zu beantworten, wie weit es dem Lehrer gestattet sein darf, selbst die Anschaffung derselben für den Schüler zu besorgen. Dazu kann sich der Lehrer aus mehrfachen Gründen veranlaßt fühlen, entweder weil sich seine Anstalt an einem Orte befindet, der keine oder nur mangelhafte Buchhändlergelegenheiten darbietet, oder weil der Verleger, wie dies bei Schulbüchern um der Concurrenz willen nicht selten geschieht, bei Bestellungen in größerer Anzahl billigere Partiepreise oder Freiexemplare gestattet, die der Lehrer seinen Schülern zu gute kommen lassen möchte, oder endlich, weil er von den obenerwähnten Vortheilen selbst profitiren will. Der Lehrer wagt sich jedoch mit solchen Manipulationen in ein sehr gefährliches und klippenreiches Fahrwasser, worin seine Auctorität leicht einen Leck bekommen könnte, wenn er nicht ein ganz besonders geschickter Steuermann ist. Unter den angeführten Gründen scheint mir nur der erste einige Bedeutung zu haben. An solchen Orten aber, wo sich bessere Buchhändlergelegenheiten finden, was wohl so ziemlich von allen größeren Anstalten gelten möchte, wird der Lehrer, der vom Verleger Schulbücher in größeren Partien kommen läßt, um sie an Schüler im Detail zu verkaufen, nicht bloß sämmtliche Sortimentsbuchhandlungen sich zu Gegnern machen, sondern bei unsern nun einmal in dieser Art bestehenden bürgerlichen Einrichtungen die Unzufriedenheit nicht weniger Eltern damit hervorrufen; denn diese, auf irgend eine Weise mit der einen oder andern Buchhandlung in Verbindung stehend, würden gerne dieser Buchhandlung durch zeitweiligen Ankauf eines Buches nach ihrem Ausdrucke auch etwas zu lösen geben, glauben aber doch das Buch vom Lehrer kaufen zu müßen, aus der allerdings hie und da nicht ganz unbegründeten Furcht, der Lehrer möchte es sonst den Schüler entgelten lassen. Wenn daher der Lehrer die durch den Partieankauf gewonnenen Vortheile zu seinem Nutzen ausbeutet, wird dies von den Ortsbuchhandlungen, wenn nicht offen, doch im stillen bald dem Publicum gegenüber aufgedeckt werden. Aber selbst da, wo er sämmtliche Vortheile den Schülern zuwendet, vielleicht sogar mit eigenen Opfern z. B. von Porto, wird dies von solchen Eltern, deren Geschäftsgrundsatz es ist, nichts umsonst zu thun, nicht geglaubt werden, sondern die Ansicht wird wohl stets sich verbreiten, daß sich der Lehrer dabei ein Profitchen mache. Als Regel wird daher ausgesprochen werden müßen, daß der Lehrer sich zur Wahrung seiner sittlichen Würde dem Publicum gegenüber hüten müße, den Zwischenhändler zwischen Buchhandlungen und Schülern zu machen, und diese Regel wird nur da eine Ausnahme dulden, wo dem Schüler selbst Buchhandlungen nur schwer zugänglich sind.

Den Uebergang von den bisher besprochenen für die Schüler bestimmten Lehrmitteln im engeren Sinne zu den für die Lehrer bestimmten bildet die Schülerbibliothek, welche zwar, wie dies ihr Name andeutet, ebenfalls für den Gebrauch des

Schülers bestimmt, aber nicht sein Eigenthum, sondern Eigenthum der Schule ist und daher auch nicht durch ihn, sondern durch die Lehrer angeschafft wird, wenngleich ganz oder theilweise aus* vom Schüler geleisteten Beiträgen. Wie wichtig die Frage über Schülerbibliotheken ist, erhellt vor allem aus dem Artikel: Jugendlectüre und Jugendliteratur Bd. III. S. 802—840. Es ist daher die Frage über Schülerbibliotheken in umfassenderer Weise an ihrem Orte in einem besonderen Artikel zu erwägen. Hier möge um der Vollständigkeit willen so kurz als möglich die Ansicht des Verfassers darüber ausgesprochen werden. Die Schülerbibliothek hat in der Regel einen gedoppelten Zweck, einerseits wie sich der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich ausdrückt, „die classischen Schriften der Mutter„sprache und Schriften, welche auf eine den Schülern angemessene Weise zur Erwei„terung und Belebung des Inhalts der einzelnen Lehrgegenstände, namentlich der Ge„schichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, dienen, den Schülern zugänglich zu „machen". In dieser Hinsicht ist die Schülerbibliothek wirklich zu den Lehrmitteln zu rechnen, indem der Hauptzweck der in ihr vorhandenen Bücher Belehrung ist. Andererseits aber ist diese Bibliothek auch an vielen Orten Unterhaltungsbibliothek und stellt sich die Aufgabe, den Drang des Knaben und Jünglings nach Unterhaltungslectüre zu regeln, und durch eine Auswahl zweckmäßiger Jugendschriften der schädlichen Romanenlectüre und dem Misbrauche von Leihbibliotheken entgegenzuwirken. Der obengenannte Artikel über Jugendlectüre zeigt, wie umsichtig bei der Auswahl von Jugendschriften für die Schule verfahren werden muß, und es möchte daher eine Bibliothek für die Jugend in dieser Richtung nur an solchen Anstalten errichtet werden können, wo sich unter dem Lehrerpersonal ein dazu ganz geeignetes Individuum findet, das mit der vollen Einsicht in die Schwierigkeit und Bedeutung seiner Aufgabe zugleich diejenige Liebe für die Sache mitbringt, welche auch große Zeitopfer nicht scheut, um sich mit der ins maßlose angeschwellten Literatur in diesem Fache aufs genauste bekannt zu machen. Aber selbst da möchte eine solche Bibliothek ihre Bedenken haben. Wir dürfen nicht übersehen, daß unsere Schüler im allgemeinen schon von Haus aus mit Lectüre mehr als zur Genüge versehen sind, wie Weihnachten und Geburtstage den Eltern in der Regel eine erwünschte Gelegenheit geben, die Unterhaltungsbibliothek der Söhne zu vermehren, und daß fast außerdem in alle Wohnungen, bis in die niedersten hinunter, selbst in die Kasernen, Zeitschriften gedrungen sind, welche sich zur Aufgabe machen, die Langweile abzutödten und zugleich durch Illustrationen anzulocken, als da sind Gartenlaube, illustrirte Welt, illustrirte Zeitung, Modezeitungen und die ganze Flut dieser Kategorie, ja daß selbst politische Zeitungen der Meinung sind, sie können nicht umhin in ihren Feuilletons Novellen und derartiges zu geben. Wenn wir dabei bedenken, wie in der Regel alles dies dem Knaben zu Hause zugänglich gemacht ist und nicht verfehlt, seinen lockenden Köder ihm entgegenzuhalten, und wie wenig Macht die Schule hat, derartiger häuslicher Einwirkung mit Erfolg entgegenzutreten, so werden wir kaum der Beförderung der Unterhaltungslectüre für unsere Schulen das Wort reden können, vielmehr werden wir hier mehr negativ, mehr hemmend als fördernd von Seiten der Schule einschreiten müßen. Man täusche sich dabei ja nicht durch die süße Hoffnung, die bessere Speise, welche die Schule darbiete, werde im Stande sein, die für ihn oft sehr unpassende Literatur, welche der Knabe zu Hause genießen darf, zu verdrängen; letztere ist in der Regel viel zu pikant, als daß sie nicht jener vorgezogen werden sollte. Aber selbst in Betreff jenes Theils der Schulbibliothek, welcher der Belehrung gewidmet ist, möchte große Vorsicht erforderlich sein, wenn nicht am Ende der Nachtheil größer werden soll als der Vortheil. Beim größeren Theile der hieher gehörigen Schriften wollen ihre Verfasser durch Unterhaltung belehren, und wenn es daher wohl besser ist, der Schüler nehme solche Schriften in die Hand, statt der Romane und Novellen, welche ihm in der Familie geboten werden, wenn er gleich solche gutgewählte Schriften nicht ohne Förderung seines Wissens durchlesen wird, so

liegt dabei doch die Gefahr nicht gar ferne, daß er sich gewöhne, spielend zu lernen und an dem Ernste des Unterrichts den Geschmack zu verlieren. Auch hier wird daher die Schule das Sichhineinleben in andere Bücher als die zum engern und ernstern Kreise der Schule gehörigen nicht befördern, sondern höchstens Eltern und Schülern gegenüber berathend ihre Thätigkeit äußern. Eine richtige und maßvolle Regelung des Privatfleißes der Schüler für die Unterrichtsfächer der Schule wird das beste Präservativ gegen die Gefahr übermächtiger Neigung für eigentliche Unterhaltungslectüre bilden; dann wird nur dem besseren und leichter arbeitenden Schüler neben der erforderlichen Zeit für körperliche Erholung noch so viel Zeit übrig bleiben, um sich zu Hause weiterer Lectüre widmen zu können. Daß dieser dann sich bei letzterer den classischen Schriften der Muttersprache, sowie den eigentlich in Geschichte, Geographie ꝛc. belehrenden Schriften zuwenden, das wird der Lehrer durch alle ihm zu Gebote stehenden pädagogischen Mittel zu befördern suchen, während die eigentliche Schulbibliothek auf den schwächern Kopf schon deswegen nachtheilig wirken würde, weil ihr Gebrauch ihm, der doch auch wie jeder andere seinen Beitrag zahlen würde, nicht versagt werden könnte.

Auch der eigentlichen Schulbibliothek oder der Bibliothek für die Lehrer wird die Encyklopädie einen eigenen Artikel widmen; wir werden daher diesen Punct hier nicht eingehend, sondern nur andeutend zu berühren haben. Auch hier sagt das österreichische Organisationsstatut: „In die Bibliothek für die Lehrer sind vornehmlich „solche Schriften anzuschaffen, welche die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissen„schaft und zum gründlichen Betreiben des Unterrichts gebrauchen, und welche doch die „finanziellen Kräfte des einzelnen Lehrers übersteigen". Bei näherem Eingehen auf diesen im allgemeinen richtigen Standpunct wird das Hauptgewicht auf das gründliche Betreiben des Unterrichts gelegt werden müßen, und die Schulbibliothek wird den Lehrern daher vor allem die Mittel zu bieten haben, welche erforderlich sind, um in Betreff der Schulwissenschaften auf der Höhe der Zeit zu bleiben. Da die Mittel des einzelnen Lehrers gewöhnlich kaum ausreichen, um die Hauptschriften seiner Fachwissenschaft sich eigen zu erwerben, so wird es vor allem Aufgabe der Schulbibliothek sein, die wichtigsten Erscheinungen der allgemeinen Pädagogik zu erwerben, sowie diejenigen Journale zu halten, welche entweder in eben dieser Richtung oder in den wichtigsten Specialfächern des Schulunterrichts als bahnmachend zu betrachten sind. Ist darin das Nöthige geschehen, so sind wohl in nächster Linie diejenigen Schriften ins Auge zu fassen, welche in den einzelnen Schulfächern mehr oder weniger als classisch gelten, oder Epoche machen, oder sonst durch ihre Originalität eine wichtige Bedeutung erlangt haben. Es versteht sich von selbst, daß zwar kein Schulfach ganz unberücksichtigt bleiben soll, daß aber doch die verschiedenen Fächer nach ihrer Wichtigkeit für den Zweck der Schule in Berücksichtigung zu ziehen sind. Die Schulbibliothek eines Gymnasiums wird daher anders aussehen müßen, als die einer Realschule; wenn auch vieles beiden gemeinschaftlich sein dürfte, so wird doch bei jenem das Alterthum und seine Literatur, bei diesem die moderne Literatur nebst Mathematik und Naturwissenschaften den Stamm der Bibliothek zu bilden haben. Da wohl selten eine Anstalt zu finden sein wird, deren Mittel auch nur annähernd zur vollständigen Bewältigung des Nothwendigen in den bisher bezeichneten Richtungen ausreichen, so wird der etwas allgemein gehaltene Ausdruck des österreichischen Organisationsstatuts, daß angeschafft werden solle, was die Lehrer zum Fortschreiten in ihrer Wissenschaft gebrauchen, ganz auf die Schulwissenschaft zu beschränken sein, und es wird dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben müßen, für solche wissenschaftliche Studien, die nicht unmittelbar mit seiner Thätigkeit an der Schule selbst zusammenhängen, oder für literarische Arbeiten, die sich in Gebieten bewegen, welche der Schule fremd sind, oder die zwar dem Terrain der Schulfächer angehören, aber den Kreis der Schule überschreiten, sich den erforderlichen literarischen Apparat auf andern Wegen herbeizuschaffen. Ein Philologe z. B., der sich

einen nicht in der Schule gelesenen altclassischen Schriftsteller zum Studium gewählt hat, würde seinen Collegen und der Schule überhaupt gegenüber eine Ungerechtigkeit begehen, wenn er alles wichtige, was über seinen Lieblingsschriftsteller erscheint, der Schulbibliothek zur Anschaffung octroiren wollte. Die Bibliothek unserer Mittelschulen hat hierin einen ganz andern Zweck als eine Universitäts- oder Landescentralbibliothek. Ebenso ist wohl, um mit den vorhandenen beschränkten Mitteln möglichst viel zu erreichen, jeder Schulbibliothek sehr anzurathen, daß sie sich mit andern am Orte befindlichen Bibliotheken (Stadtbibliothek, Museumsbibliothek, Bibliothek anderer Lehranstalten) ins Benehmen setze, um sich gegenseitig zu ergänzen und nicht das nämliche Werk mehrfach anzuschaffen.

Welches ist nun wohl der passendste Weg für solche Anschaffungen zur Schulbibliothek? Die Praxis hat darüber wohl allgemein auf gleiche Weise entschieden, indem wohl überall der einzelne Lehrer in Vorschlag bringt, was er für seinen Unterrichtskreis als Bedürfnis erkennt und über diese Vorschläge die Gesammtheit der Lehrer entscheidet. Doch ist dieser Gang nicht ganz ohne Gefahr. Wo ein wirklich collegialisches Verhältnis unter den Lehrern obwaltet, werden sich wohl die verschiedenen Interessen leicht ausgleichen, soweit sie wegen des Misverhältnisses zwischen Ansprüchen und Mitteln eine Ausgleichung erfordern. Aber wo einzelne Lehrer durch Gewaltthätigkeit ein Uebergewicht sich errungen haben, oder andere in bescheidener Aengstlichkeit sich unterordnen, steht die Bibliothek in Gefahr, eine einseitige Richtung zu erhalten. Steht hier nicht der Director ausgleichend über den Parteien, oder fehlt ihm die nöthige Energie einzuschreiten, so bleibt nichts übrig, als daß die Centralschulbehörde das Heft in die Hand nehme und sich die Anträge über Anschaffungen zur Genehmigung vorlegen lasse, wobei natürlich eine Abschrift des Bibliothekkatalogs in den Händen der Centralbehörde sich befinden müßte. Ob aber ein solches Verfahren in Betreff einer besonderen Anstalt indicirt sei, wird die Centralbehörde bald aus den ihr jedes Jahr über die Verwendung der Geldmittel vorzulegenden Rechnungen abnehmen können.

Die Wichtigkeit der Schulbibliothek für den Zweck der Schüler erhellt leicht aus dem Bisherigen. Sie giebt dem strebsamen Lehrer die Mittel an die Hand, sein Wissen zum Besten der Schule zu vervollständigen und stets fortzubilden, sie macht also, daß die Schule im Geiste der Zeit fortschreitet, sie giebt aber auch dem trägeren Lehrer einen Sporn, indem er doch wohl, wenn er nur einiges Ehrgefühl hat, die zu seinem Fortschreiten ihm in die Hände gegebenen Bücher kaum unbenützt liegen lassen kann, ohne sich vor seinen Collegen und allmählich auch vor dem Publicum zu blamiren.

Einen andern Charakter als die Schulbibliothek trägt die letzte Classe oben angeführter Lehrmittel, nämlich die der Apparate und Sammlungen. Wenn erstere zur Förderung des Lehrers bestimmt ist, so sind letztere zwar zum Gebrauche für den Lehrer, aber unmittelbar im Unterrichte und für den Unterricht vorhanden. Sie dienen zur Erläuterung und Förderung einzelner Unterrichtsfächer, für Physik und Chemie der physikalische und chemische Apparat, für Naturgeschichte Sammlungen von Naturkörpern und Abbildungen solcher, welche nicht in natura erworben werden können, ebenfalls Bildersammlungen für die Geographie, Sammlungen von Gypsabgüssen für den Zeichnungsunterricht u. dgl. Im allgemeinen läßt sich aussprechen, daß eine Anstalt um so besser mit Lehrmitteln ausgerüstet ist, je vollständiger ihre Sammlungen sind. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß nicht alle von gleicher Wichtigkeit sind. Eine Sammlung von Gypsmodellen ist z. B. da nicht nöthig, wo dem Zeichnungsunterrichte nur wenige Zeit gewidmet werden kann, und daher die Schüler nicht über die erste Stufe dieses Unterrichts, Uebung des Auges und der Hand durch Copien von Vorlageblättern hinauskommen. Ebenso können Bildersammlungen für den geschichtlichen und geographischen Unterricht leicht entbehrt werden, ja ihr Gebrauch kann da, wo die Anstalt nicht über große Mittel zu gebieten hat und daher nach der Wohlfeilheit einkaufen

muß, sogar nachtheilig sein. Die billigeren Bildersammlungen dieser Kategorie sind häufig mehr Producte der Phantasie und leichte Buchhändlerspeculationen, nicht aber auf ernste wissenschaftliche Studien gegründet, sie verletzen nicht selten den Schönheitssinn, statt ihn zu fördern; vor allem aber ist ihr Format in der Regel zu klein, um als Wandtafeln figuriren und selbst bei nur mäßig großen Classen von allen Schülern deutlich gesehen werden zu können; sie aber von Hand zu Hand circuliren zu lassen, führt einerseits disciplinarische Misstände herbei, andererseits verbraucht es viel Unterrichtszeit, die gerade für die genannten Fächer in der Regel nur spärlich zugemessen ist*). Höchstens also können solche Bilder als Decoration des Schulzimmers dienen, um für den Schüler beim Vorübergehen Gegenstand der Betrachtung zu sein. Anders ist es aber mit den Sammlungen für den physikalischen, chemischen und naturgeschichtlichen Unterricht. Diese Sammlungen sind wohl als unentbehrlich anzusehen, wo die genannten drei Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen sind. Zwar wird hie und da Physik oder Naturgeschichte ohne Apparat gelehrt: ein wirklich tüchtiger Lehrer aber, der das bloße Anlernen von dem echten Lernen zu unterscheiden weiß, wird sich wohl nur gezwungen zu einem derartigen Experimente hergeben. Physikalischer, chemischer, naturgeschichtlicher Unterricht (s. diese Artikel) vermag wohl nie, selbst beim tüchtigsten Lehrer, das Gelernte ohne Veranschaulichungsmittel zum klaren Verständnis zu bringen, vielmehr wird der Schüler höchstens das im Lehrbuche Stehende oder vom Lehrer Dictirte in das Gedächtnis aufnehmen, dann aber leider! glauben, er verstehe die Sache. Die Apparate haben daher, abgesehen von ihrer Nothwendigkeit für das Verständnis der Wissenschaft, eine höchst wichtige pädagogische Bedeutung. Denn wenn sie von einem tüchtigen Lehrer im Unterrichte gebraucht werden, lernt der Schüler, daß es noch etwas anderes gebe, als die Bücher, woraus man lernen könne; er lernt erkennen, daß die Sinneseindrücke der Außenwelt, wenn sie mit klaren, offenen Sinnen aufgenommen werden, einen unerschöpflichen Stoff des Wissens darbieten; er lernt somit seine Sinne dazu gebrauchen, wozu sie uns von Gott gegeben sind, und wozu sie selbst nach einem schönen Ausspruche des Apostels Paulus angewendet werden sollen (Röm. 1, 20.); er erhält dadurch das beste Präservativ gegen die Gefahr, der sonst oft gerade der tüchtigste Schüler entgegengeht, die sämmtliche Weisheit in den Büchern zu suchen und somit ein Bücherwurm zu werden, der anstatt das Leben mit offenen Augen anzusehen, sich in seine Studirstube vergräbt und dadurch auch sein Scherflein dazu beiträgt, um den Gelehrtenstand in den Augen des praktischen Geschäftsmannes in Miscredit zu bringen. Wo daher die Mittel fehlen, solche Apparate anzuschaffen, lasse man lieber diese Unterrichtsfächer ganz fallen, als daß man die Zeit vergeudet mit Dingen, die doch nur größtentheils Gedächtniskram bleiben können und außerdem noch zum Unglücke die Meinung im Schüler befördern, man könne alles aus Büchern lernen.

Auf Vollständigkeit übrigens brauchen natürlich die genannten Sammlungen keinen Anspruch zu machen, wie sie dies auch schon um der großen Ausdehnung des Stoffs willen nicht können. Für den zoologischen Zweig der Naturgeschichte werden mit Ausnahme der leichter zu erhaltenden einheimischen Säugethiere, Vögel, Amphibien und der den Sammelgeist der Knaben ohnehin häufig in Anspruch nehmenden Insecten vor allem Zeichnungen aushelfen müßen, natürlich groß genug, um als Wandtafeln dienen zu können. Goldfuß zoologischer Atlas (allerdings etwas theuer) möge hier als Muster dienen; Wandtafeln wie sie neuerer Zeit in Nürnberg erschienen sind, verdienen kaum diesen Namen, da zwar die Tafeln an sich dazu groß genug sind, aber eine so große Menge von Abbildungen enthalten, daß das einzelne Thier (oder die einzelne Pflanze) doch nur in unmittelbarer Nähe deutlich erkannt werden kann. Für Botanik kann das

*) Obiges wird sich vorzugsweise auf Gegenstände beziehen, bei denen die Phantasie der Künstler einen großen Spielraum hat, nicht aber auf Darstellungen von Gebäuden, Waffen, Kleidungsstücken u. dgl., welche der Lehrer in kleinerem Format den Schülern gruppenweise zeigt.
Die Red.

Zusammenwirken von Lehrern und Schülern, besonders bei dem Herbeiziehen von Garten- und Gewächshauspflanzen vieles leisten, ja dieses Mittel gewährt ohne wirklich ausgedehntere Sammlungen den Vortheil, die einzelnen Pflanzen dem Schüler zur Untersuchung stets frisch in die Hand geben zu können. Mineralogische und geognostische Sammlungen können in manchen Gegenden ebenfalls durch eigenes Sammeln wenigstens zum Theile angelegt werden und erfordern um so weniger bedeutende Ausdehnung, da dieser Theil der Naturgeschichte selbst doch erst für das reifere Jünglingsalter so ganz recht sich eignet. In Städten, welche ein Naturaliencabinet oder ähnliche Sammlungen besitzen, wird der Lehrer der Naturgeschichte diese seinen Schülern zugänglich und nützlich zu machen suchen, wie die andern betreffenden Lehrer die Sammlungen von Werken der antiken und modernen Kunst in ihren verschiedenen Zweigen. Größere Ansprüche machen der physikalische und chemische Apparat. Zwar kann auch letzterer ohne große Opfer so gewonnen werden, daß er für die hier zu berücksichtigenden Anstalten genügt, wie ich dies in dem Artikel: Chemie nachgewiesen habe. Aber der Chemie muß nothwendig die Physik vorausgehen, und für das letztere Fach erfordert der Apparat von Seiten der Anstalt unumgänglich größeren Aufwand von Mitteln als für alle übrigen Sammlungen zusammen. Denn fast jeder physikalische Versuch, wenigstens jede zusammengehörige Versuchsweise erfordert ihr besonderes Instrument, und an diesen Instrumenten darf nicht gespart werden, sie müßen, wenn auch nicht elegant, doch genau und solid gearbeitet sein, damit nicht der Versuch mislinge und der Lehrer, dem von dem unerfahrenen Schüler die Schuld zugeschoben wird, sich in seinen Augen lächerlich mache. Der Lehrer hat bei der Einrichtung und Vervollständigung eines solchen Apparats vor allem zwei Klippen zu vermeiden. Die erste ist die Geneigtheit, Schaustücke zu erwerben, welche den Apparat als einen brillanten erscheinen lassen, besonders fremden Besuchern gegenüber, die nicht selten meinen, eine Anstalt kennen gelernt zu haben, wenn sie ihre Sammlungen gesehen haben. Die zweite ist das Streben, den Schüler für den Unterricht dadurch zu gewinnen, daß man ihm unterhaltende Experimente vormacht, die mitunter den Lehrer zum Taschenspieler herabwürdigen. Der einzig richtige Gesichtspunct für die Anschaffungen ist der Zweck der Belehrung. Jedes Instrument, das bloß als Schaustück dient und dessen Gebrauch die Schüler bloß anstaunen können, ohne daß das Verständnis davon in ihnen geweckt werden könnte, jedes Instrument, das bloße Unterhaltung gewährt, ohne eine physikalische Wahrheit wesentlich zu erläutern, ist verwerflich, unentbehrlich dagegen alles das, was im Kreise desjenigen physikalischen Wissens, welches für die Mittelschule sich eignet, die Demonstration der physikalischen Wahrheiten bewerkstelligt. Je weniger Zeit daher auf Physik verwendet werden kann, und je jünger die Altersstufe ist, der sie vorgetragen werden soll, um so einfacher darf der Apparat sein, während an vollständigen Anstalten, in welchen dieser Unterricht bis in die obersten Classen, also bis an die Schwelle der Universität fortgeführt wird, auch der Apparat größere Ausdehnung verlangt, immer aber den Universitätssammlungen überlassen wird, was nur vom Zöglinge der Universitäten bei tieferem Eingehen in die schwierigeren Theile der Wissenschaft begriffen werden kann.

Bei Anschaffung der Apparate wird wohl ein anderer Weg einzuschlagen sein als der oben für die Schulbibliothek bezeichnete. An einer großen Zahl von Anstalten wird der größere Theil der Mitglieder des Lehrerconvents Laie sein in der Wissenschaft, über deren Bedürfnisse er entscheiden soll. Dann könnten gar leicht Resultate erscheinen, wie z. B. bei Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, S. 256), der einen Telegraphenapparat für keinen Prunkapparat erklärt, wohl aber die didaktisch wenig bedeutende, kostspielige Luftpumpe; er wußte, wie es scheint, nicht, daß gerade die Luftpumpe (welche, nebenbei gesagt, in einfacherer Form, wie dies für kleinere Anstalten genügt, nicht gerade namhaft theurer ist als ein guter Telegraphenapparat) eines der didaktisch wichtigsten Instrumente ist, indem es in der Hand eines guten Lehrers eine große Anzahl in den Kreis der Schule fallender physikalischen Wahrheiten — nicht bloß über die

Eigenschaften der Luft — auf eine Weise erläutert, wie dies keine anderen Experimente so überzeugend zu thun vermögen; er beachtete nicht, daß zwar der Telegraphenapparat ein Gegenstand ist, der die Neugierde des großen Publicums aufs lebhafteste in Anspruch nimmt, dessen gründliche Erklärung aber, so wünschenswerth sie jedem erscheinen mag, doch erst nach einer langen Reihenfolge von Prämissen über Elektricität, ihre Aeußerung als Galvanismus, über Magnetismus und seinen Zusammenhang mit jener erfolgen kann, also wohl an vielen Anstalten kaum noch in den Umfang der Physik hineinfällt, wie er an ihnen getrieben werden kann. Lehrercollegien erscheinen daher kaum als geeignet, über Anschaffungen von Apparaten endgültig zu entscheiden, und es erscheint als der bessere Weg, der ebendeswegen wohl auch an der größeren Zahl von Anstalten eingeschlagen wird, daß im Etat für jede der anzulegenden Sammlungen eine feste Summe ausgesetzt wird, deren Verwendung dem speciell mit dem Fache betrauten Lehrer selbständig überlassen bleibt. Allerdings können hier auch Misgriffe geschehen und der Verfasser dieses Artikels kennt selbst einen Lehrer an einer kleineren neugegründeten Realschule, der, als ihm Mittel zur Bildung der Anfänge eines physikalischen Apparates in die Hand gegeben wurden, vor allem eben jenen Telegraphenapparat anschaffen wollte, wahrscheinlich um seinem Publicum zu zeigen, daß er auf der Höhe der Zeit stehe, oder auch, daß er seinen Unterricht möglichst praktisch machen wolle. Solche Misgriffe beweisen aber nur, daß entweder schon in der Anstellung des Mannes gefehlt wurde, oder daß der junge Mann noch nicht den rechten Weg gefunden; sie werden übrigens nicht lange andauern, denn der Visitator der Schule wird seiner Zeit schon die gehörigen Riegel gegen sie vorschieben. Ist das Lehrfach dem rechten Manne übergeben, so ist er als der sachverständigste gewiß auch am meisten geeignet, in den Anschaffungen das Richtige zu treffen.

Zum Schlusse haben wir noch die Frage nach den Mitteln, aus welchen die Bibliotheken und Sammlungen bestritten werden sollen, so wie nach der Verwaltung derselben zu besprechen. Betrachten wir zunächst den letzten Punct, so kann wohl kein Zweifel sein, daß die Oberaufsicht über sämmtliche der Schule gehörige Lehrmittel, heißen sie nun Schüler- oder Schulbibliothek, Apparate oder Sammlungen, dem Director anheimfällt; es folgt dies aus seiner Stellung zur ganzen Anstalt und aus seiner Verantwortlichkeit für die Ordnung in derselben nach allen Richtungen hin. Die unmittelbare Aufsicht und Verwaltung der Apparate und Sammlungen wird jedoch stets demjenigen Lehrer nicht bloß als Recht, sondern auch als Pflicht zufallen, der den Unterricht zu geben hat, für den die Sammlung bestimmt ist, denn ihm steht unmittelbar die Benützung der Sammlung zu und er verwendet auch zu ihrer Ergänzung nach dem Obigen die dazu ausgeworfene Geldsumme; ihn trifft daher auch zunächst die Verantwortung für den Zustand, in dem sie sich befindet, und es könnte nur zu Reibungen und gegenseitigen Vorwürfen führen, wenn nicht alles so wäre, wie es sein sollte, und wenn mehrere sich in die Verantwortung dafür theilen würden. Es folgt daraus aber auch mit Nothwendigkeit, daß ein Unterrichtsfach, welches Sammlungen erfordert, auch wenn es sich über mehrere Classen erstrecken sollte, doch stets in der Hand eines einzigen Lehrers sich befinden sollte.

Dem Director bleibt somit nur die unmittelbare und directe Beaufsichtigung der Bibliothek oder der Bibliotheken, wo auch eine Schülerbibliothek sich findet: je nach der Ausdehnung der Anstalt und nach der Größe der Benützung der Bibliothek kann es jedoch auch hier als geboten erscheinen, daß der Director sich nur die Oberaufsicht vorbehalte und die unmittelbare Verwaltung einem Lehrer (je nach Umständen ohne oder mit einer entsprechenden Remuneration dafür) übergeben werde.

Die Mittel zur Erwerbung der erwähnten Lehrmittel müßen natürlich überall da geschaffen werden, wo ein Lehrmittel als nothwendig erscheint, sollten aber auch da nicht fehlen, wo es als höchst zweckmäßig erkannt ist. In erster Linie hat natürlich dafür diejenige Kasse einzustehen, welcher überhaupt die Erhaltung der Anstalt, die

Besoldung der Lehrer ꝛc. zugewiesen ist, seien dies nun die Ortskassen oder örtliche Stiftungen oder die Staatskasse. Bei den Ansprüchen, die an solche Kassen gemacht werden, ist nicht zu erwarten, daß die Mittel überall vollkommen genügend sein werden, besonders in den ersten Fällen, da nicht immer vorausgesetzt werden darf, daß bei den Ortsbehörden die volle Einsicht in die Wichtigkeit der Sache vorhanden sei. Es sind daher alle Gelegenheiten willkommen, durch welche entweder die Mittel zu Anschaffungen vermehrt, oder die Anschaffungen sonst erleichtert werden. Als solche dienen in ersterer Beziehung Eintritts- und Abgangsbeiträge von Schülern, die sich für die Schülerbibliothek ohnehin von selbst verstehen, aber auch für die andern Sammlungen ebenso gerechtfertigt werden können, wie die Bezahlung von Schulgeld, und zugleich den Vortheil haben, daß die Eltern überhaupt auf diese Sammlungen aufmerksam gemacht werden. Vielleicht findet sich dann mancher Vater veranlaßt, seine Freude über das Gedeihen seines Sohnes und seine Dankbarkeit gegen die Anstalt, die Wesentliches dazu beigetragen, entweder durch Geldbeiträge oder durch Geschenke von Lehrmitteln zu bethätigen. Die Programme Norddeutschlands weisen viele Beispiele dieser schönen Sitte nach, die in Süddeutschland bei weitem noch nicht in gleicher Ausdehnung Fuß gefaßt hat. Auch der Staat kann hier Gutes wirken, indem er allgemein wichtige Lehrmittel in größerer Anzahl anfertigen läßt und den Landesanstalten entweder zum Geschenke macht oder wenigstens zum Selbstkostenpreise abtritt. Hier möge am Ende noch auf eine Einrichtung hingewiesen werden, welche, so viel mir bekannt ist, in Deutschland nur Württemberg eigenthümlich ist, sich vorherrschend und beinahe ausschließlich nur auf die technischen Anstalten des Landes, also Real-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen bezieht, für diese aber auch höchst fördernd und anregend wirkt. Es ist das württembergische Musterlager, eine nach englischem Vorbilde angelegte Sammlung von neuen, dem württembergischen Industriellen als Muster dienenden Producten der Kunst und Industrie, mit welchem der Gründer desselben, Director v. Steinbeis, eine reiche Sammlung von Lehrmitteln verbunden hat. Es finden sich hier die vortrefflichsten, zum Theil höchst kostbaren Kupferwerke aus dem Gebiete der Architektur, der verschiedenen Kunststile, der Gold-, Silber- und Juwelirarbeiten u. dgl., es finden sich aber ebenso die interessantesten Lehrmittel für den geographischen, physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht und besondere Commissäre in England und Frankreich sind beauftragt, von neuen Erscheinungen in diesen Gebieten Nachricht zu geben, wie denn auch bei den bedeutenden der Anstalt durch die Liberalität der Regierung zu Gebote stehenden Mitteln die Behörde nicht zaudert, alles interessante zu erwerben. Auch ausgesprochenen Wünschen der Lehrer wird gerne Rechnung getragen, sobald sich dieselben als begründet erweisen. Nicht bloß finden Lehrer, wenn sie nach Stuttgart kommen, auf die entgegenkommendste Weise Gelegenheit, sich mit den angesammelten Schätzen bekannt zu machen, um sich dann anschaffen zu können, was für die eigenen Zwecke wünschenswerth erscheint, sondern es wird ihnen auch gestattet, auf mehrere Wochen das, was sie wünschen, nach ihrer Heimat mitzunehmen oder dahin nachkommen zu lassen. Ja, die Anstalt vermittelt sogar bereitwilligst die Bestellung dessen, was gewünscht wird, in London, Paris u. s. w. Der Verfasser dieses Artikels hat davon schon mehrfach Gebrauch gemacht und kann die Nachahmung einer solchen Einrichtung nicht genug empfehlen.*)

Nagel.

*) Unmittelbar vor dem Abdruck des obigen Artikels kommt uns noch der interessante „Bericht über die Ausstellung von Schul- und Unterrichtsgegenständen in Wien . . . von Jos. Alex. Freiherrn von Helfert, Wien, k. k. Hof- und Staatsdruckerei 1862" zu, in Bezug auf welchen nur bedauert werden muß, daß man ihn auf gewöhnlichem buchhändlerischem Wege nicht bekommen kann. Diese Ausstellung (vom 15. Februar bis 2. Merz 1862), zunächst durch die Londoner Weltausstellung veranlaßt, sollte in ihrer ersten Hauptabtheilung das System des österreichischen Unterrichtswesens unter Mittheilung der wichtigsten statistischen Daten, in der

Lehrmittelinventar, s. Schulinventar.

Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan. Soweit das Lehren nicht ein Ertheilen vereinzelter, gelegentlicher Belehrungen, sondern ein Unterrichten, das Mittheilen eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten sein soll, muß es nach einer gewißen Ordnung geschehen. Auch die Belehrung, welche nach den individuellen Bedürfnissen des zu belehrenden Subjects sich richtend, an seine Wünsche, Fragen, Erfahrungen anknüpfend mehr den Charakter der Zufälligkeit hat und ein Kind der Gelegenheit ist, soll man, wie d. Art. Belehrung darlegt, nicht regellos ertheilen, nicht vorzeitig, nicht gewaltsam sich aufdringend, nicht maßlos überschüttend. Aber mehr noch bedarf der eigentliche Unterricht, wenn er auch gelegentliche und zufällige Belehrungen keineswegs ausschließt, einer bestimmten, mit Bewußtsein erfaßten und beabsichtigten Ordnung, d. h. eines Planes. Dazu gehört die Kenntnis des Zieles und des Ganges, der zu demselben führt. Das Ziel wird bestimmt durch den Zweck, den man bei der Bildung eines Zöglings verfolgt; denn der Inhalt und Umfang des Wissens und Könnens, das angeeignet werden soll, ist abhängig von der Lebensstellung, für die der Zögling durch den Unterricht vorbereitet werden soll. Da aber das Ganze von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches man erzielen will, nur allmählich erreicht werden kann, so bedarf es der Ueberlegung und Bestimmung, in welcher Folge nach einander, in welcher Ordnung neben einander die einzelnen Stücke des Ganzen mitgetheilt werden sollen. Bei dieser Bestimmung muß einerseits die Lernfähigkeit so-

zweiten die Lehrmittel, in der dritten die Erfolge zur Anschauung bringen. Die zweite Abtheilung, welche uns hier zunächst angeht, enthielt Lehrmittel der verschiedensten Art und für alle möglichen Schulgattungen und Unterrichtsstufen, von der Kleinkinderbewahranstalt bis zur Hochschule, Zeichnungen von Schulgebäuden, Modelle von Schulbänken, Lesetabellen, Setzkästen, Stellvorrichtungen für bewegliche Buchstaben, (sehr empfohlene) Schreibhefte mit Musterzeilen und Vorlegblättern für den Schreibunterricht, Zeichnungsvorlagen, perspectivische Zeichnungsapparate, verschiedene Rechenvorrichtungen, Bilder zum Anschauungsunterricht, Abbildungen der Giftpflanzen, Bienenstockmodelle, Tellurien, Herbarien, geometrische Körper, Karten, Atlanten, stenographische Lehrmittel, alle möglichen Lehrbücher, Sammlungen und Apparate. Die Beilagen des Berichts geben eine Uebersicht über die Gliederung der österreichischen Unterrichtsanstalten, den Katalog der Ausstellung und — theilweise sehr instructive — Besprechungen der Ausstellungsgegenstände theils in Gutachten berufener Fachmänner theils in Berichten öffentlicher Blätter. Die Ausstellung, obgleich in sehr kurzer Zeit zusammengebracht und nur als erster Versuch zu betrachten, scheint doch die Absichten, die Thätigkeit und die Erfolge der österreichischen Unterrichtsverwaltung weithin in ein günstigeres Licht gestellt, das Interesse für die Sache des öffentlichen Unterrichts im Publicum geweckt und erhöht, den Lehranstalten heilsamen Anstoß zum Fortschreiten in allen Richtungen gegeben und ein interessantes, wenn auch nicht vollständiges Bild von dem gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens dargeboten zu haben. Zu einem Museum von Schulgegenständen, d. h. einer ähnlichen Einrichtung, wie die oben gerühmte Stuttgarter Sammlung, scheint nach einer Bemerkung S. 145 dadurch der Anlaß bereits gegeben zu sein und bei den reichen Mitteln des Kaiserstaates sollte an einer großartigen Verwirklichung des Gedankens in Wien nicht zu zweifeln sein. Wäre aber hiemit nicht ein Stein ins Wasser geworfen, der seine Kreise noch weiterhin verbreitete? Sollte nicht jede Schulverwaltung eines größeren Ländercomplexes einen fruchtbaren, der Ausführung werthen Gedanken darin erkennen? Die Anschauung ist belehrender als jede Beschreibung, das haben in unserer Zeit besonders die Industrieausstellungen gezeigt. Der Wettstreit spornt die tüchtigen Kräfte, er belehrt und beschämt die innerhalb ihrer vier Pfähle sich spreizende Beschränktheit. Die einzelnen Lehrer, wie die Leiter der Schulen finden Gelegenheit genug zu belehrenden Vergleichungen, Aufforderung genug zum Vorwärtsschreiten. Aus den periodischen Ausstellungen sollten dauernde Lehrmittelsammlungen erwachsen, welche vorzugsweise das Bewährte aufnähmen, während die Ausstellungen vorzugsweise für das Neue bestimmt wären. In Betreff der Anordnung und Einrichtung giebt der Helfert'sche Bericht schon vielfache Anhaltspuncte; weitere würde überall die Erfahrung an die Hand geben. Welche Schätze könnten die deutschen Staaten, könnten namentlich auch Berlin aufweisen, und welchen Nutzen könnte hieraus unser Schulwesen ziehen! D. Red.

wohl des menschlichen Geistes überhaupt, als der im besondern vorhandenen Zöglinge, andererseits die Beschaffenheit der gegebenen Lehrkräfte und Lehrmittel in Betracht gezogen werden. Die Mannigfaltigkeit der hierbei in Betracht kommenden Factoren und die ihnen anhaftende Unvollkommenheit und Zufälligkeit macht die Vorausbestimmung des Ganges, der zu dem Ziele des Unterrichts zu nehmen ist, schwierig und umsomehr, wenn das Ziel nicht recht klar erkannt und genau bestimmt ist. So schon bei einem einzelnen Zögling, der von Einem Lehrer unterrichtet wird. Weit bedeutender ist aber die Schwierigkeit bei der Vereinigung mehrerer Zöglinge zu einer Schule und hier um so größer, je zahlreicher und verschiedenartiger an ihr die Schüler, die Lehrer und die Lehrgegenstände sind.

Darüber, daß jede Schule ihr bestimmtes Ziel und ihren geregelten Gang haben müße, ist man allgemein einig, wenn auch die Ausführung manchmal hinter der Erfüllung dieser Aufgabe zurückbleibt. Es soll noch Gymnasien geben, „wo in gemüthlicher Anarchie jeder Lehrer treibt, was, wie und wie weit es ihm beliebt, jede Classe, jedes Lehrfach eine kleine Welt für sich ist" (Köchly: Ueber d. Reform des Züricher Gymn. 1859. S. 5). Dort kann kein in sich zusammenhängendes Wissen, keine gründliche Bildung, höchstens ein ungeordnetes und lückenhaftes Aggregat einzelner Kenntnisse erzielt werden. Darum bezeichnet die pommersche Instruction für die Gymnasialdirectoren vom 1. Mai 1828 als eine der wichtigsten Aufgaben die Entwerfung eines vollständigen Lehrplans für die ganze Schulanstalt und sagt: „Es werden darin Zweck, Bedeutung und Grenzen jedes Lehrobjects für den Schulunterricht festgestellt, sein Verhältnis zu den übrigen, auch der Stundenzahl nach, bestimmt, der Umfang desselben in wohlgegliederte Curse nach der Stufenfolge der Classen eingetheilt, die Lehrbücher sowohl als die Hülfswerke für jeden Cursus angegeben, das Lehrziel für jede Classe und die Summe des zu Lehrenden genau nach den Paragraphen des Lehrbuchs bestimmt und für die methodische Behandlungsweise feste Vorschriften gegeben, damit kein Lehrer, auch wenn er erst neu hinzutritt, so wenig über den Inhalt des Mitzutheilenden, als über den Geist und die Art der Behandlung in Ungewißheit und Irrthum verfallen könne." [illegible]

Auch ist das Bedürfnis unverkennbar, daß für alle Schulen derselben Art, namentlich wenn sich an die Absolvirung ihres Cursus gewiße staatliche Berechtigungen knüpfen, das Ziel durch allgemeine Festsetzungen bestimmt werde. So ist es für die Gymnasien, für die Real- und höheren Bürgerschulen durch die Reglements über die Entlassungsprüfungen geschehen, während es z. B. für die höheren Töchterschulen an genaueren allgemeinen Anordnungen über das von ihnen zu erreichende Ziel, wenigstens in Preußen, noch fehlt. Unterrichtsbereich und Unterrichtsziel der einclassigen Elementarschule ist in Preußen durch das Regulativ vom 3. Oct. 1854, das sich im wesentlichen an das von Friedrich dem Großen 1763 erlassene General-Landschulreglement anschließt, festgestellt worden.

Ob aber außer der Feststellung des Zieles zugleich für jede Art von Schulen der Gang zu demselben allgemein vorzuschreiben sei, darüber sind die Ansichten verschieden. Palmer (Evang. Pädag. 3. Aufl. S. 493 f.) will, daß das Allgemeine der Bestimmungen, durch welche die Schulzeit, die Lehrpensen und Lehrziele für die einzelnen Classen geregelt werden, den Inhalt eines Theiles der Landesschulgesetze bilde, daß aber bei der großen Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse, z. B. der Zahl der Lehrer und der Schullocale, unter Leitung der Bezirksbehörden die Localschulbehörden in Gemeinschaft mit den Lehrern das Einzelne anordnen. Es sei insbesondere eine Unmöglichkeit, für die Volksschulen eines Landes Einen Lectionsplan zu fertigen. Es könnten nur die wesentlichen Pensa aufgegeben werden. — Wie weit aber die Pensa im einzelnen von den höheren Schulbehörden zu bestimmen sind, hängt von den sorgfältig zu beobachtenden vorhandenen Zuständen ab. Treffen die Lehrer auch ohne specielle Vorschriften in der Regel das Richtige, so wird es solcher nicht bedürfen und die

Schulbehörde sich vor dem Zuvielregieren zu hüten haben; zeigt aber die Erfahrung, daß die Lehrer auf dem Wege zu dem gesteckten Ziel oft in die Irre gehen, daß infolge des Mangels an Einheit im Lehrplan und unklaren Experimentirens ein großer Theil der Schüler Gefahr läuft, das Ziel gar nicht zu erreichen und so die berechtigten Erwartungen der Eltern, der Schulpatrone und der für die allgemeine Wohlfahrt zu sorgen berufenen Staatsregierung getäuscht werden, so hat die obere Schulbehörde gewiß die Pflicht, nach sorgfältiger Prüfung das specieller festzusetzen, was nicht bloß den Lehrern, sondern auch den Localbehörden bei Aufstellung des Lehrplans der einzelnen Schule zur Norm dienen soll.

Für die Elementarschulen giebt es in Preußen keinen allgemeinen Normallehrplan. Aber die Bezirksregierungen sind angewiesen (s. die Min.-Verf. vom 16. Febr. 1861 im Centralblatt f. d. gesammt. Unterr.-Verw. 1861. S. 136), gemäß den vorgeschriebenen „Grundzügen" überall auf Anfertigung und genaue Befolgung von Normallehrplänen zu halten, in welchen jeder Unterrichtsgegenstand zu seinem vollen Recht gelange. Ein von der Regierung zu Cöln für die evangelischen Elementarschulen des Bezirks erlassener Normallehrplan ist im Centralbl. 1861 S. 611 ff. abgedruckt.

Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sind die Regierungen Deutschlands in neuerer Zeit auf Festsetzung allgemeiner Lehrpläne sehr bedacht gewesen. Die Lehrpläne der Reformationszeit, wie sie von Luther und Melanchthon, besonders ausführlich und speciell regelnd von Joh. Sturm (s. ob. Bd. II. S. 642 ff.), sodann in den evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, namentlich der württembergischen von 1559 und der sächsischen von 1580 aufgestellt waren, verloren im 18. Jahrhundert ihre allgemeine Geltung. Neue pädagogische Richtungen (Francke, Hecker, Basedow) regten zu mannigfachen Versuchen an, von dem herkömmlichen Unterrichtsgang wesentlich abweichende Lehrpläne aufzustellen und durchzuführen. Das dadurch hervorgerufene Schwanken veranlaßte die Staatsregierungen, sich der gelehrten Schulen durch organisirende und prohibitive Anordnungen mehr anzunehmen, während die factische Entwickelung der Staatsidee, wie sie sich namentlich in der Regierung Friedrich Wilhelms I., Friedrichs II. und im preußischen allgemeinen Landrecht darstellt, dazu nöthigte, daß die Regierung die freie provincielle und städtische Verwaltung der Schulen, ebenso wie die Betheiligung der Kirche, mehr und mehr beschränkte, und die bisherige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen zu einer geregelten Uebereinstimmung zusammenzufassen suchte (Wiese, „das höhere Schulwesen in Preußen" im Preuß. Jahrb. von 1861, S. 114). Die classischen Studien wurden als die Grundlage der höheren Schulbildung erhalten, aber unter mannigfachen Concessionen an die auf praktische und encyklopädische Bildung gerichteten Zeitforderungen. Gegen diese reagirte die sich mit neuer Kraft erhebende Philologie. F. A. Wolf rief (v. Raumer, Gesch. der Pädag. II. S. 359): „der auf Schulen immer mehr überhand nehmenden Oberflächlichkeit und Vielwisserei muß mit aller Kraft entgegengearbeitet werden." Allmählich kehrte man zu einfacher gestalteten Gymnasial-Lehrplänen zurück. Die Zahl der Lehrstunden wurde beschränkt und an Stelle des Fachsystems zu Gunsten einer harmonischeren Verbindung der Lehrgegenstände (in Preußen ziemlich allgemein seit 1820) das Classensystem eingeführt. Die weitere Entwicklung der Realschulen, hauptsächlich gefördert durch den Erlaß der ihr Ziel bestimmenden und dadurch ihrem Lehrplan Normen gebenden preußischen „vorläufigen" Instruction für die Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832, erleichterte bei den Gymnasien die Beschränkung der Realien. Dennoch wurde über die Ueberladung ihrer Lehrpläne geklagt. Die durch Lorinser's Anklage entstandene Bewegung führte zum Erlaß der preußischen Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837, welche auf die Einrichtung der Gymnasien auch der meisten andern deutschen Staaten großen Einfluß übte. Sie schrieb, während bis dahin die Lehrpläne der preußischen Gymnasien nur durch die Bestimmung des Zieles im Abiturientenprüfungs-Reglement (erst von 1812, dann von 1834), ministerielle In-

structionen für einzelne Disciplinen und provincielle Anordnungen geregelt waren, zuerst, aber in engem Anschluß an die bisherige Praxis, einen allgemeinen Normallehrplan für die Gymnasien vor.

Das Bedürfnis nach Festsetzung von Normallehrplänen regte sich an vielen Orten. In Bayern wurde dasselbe durch oft veränderte Schulordnungen allzureichlich befriedigt (s. ob. Bd. I. S. 446). In Württemberg, dessen gelehrte Schulen sich von Alters her viel Gleichförmigkeit in Weg und Ziel bewahrt hatten, wo aber für dieselben ein allgemeiner und ins einzelne gehender Lehrplan nicht bestand, ließen die veränderten Verhältnisse der neuen Zeit, welchen die herkömmliche Ordnung nicht mehr zu entsprechen schien, das Verlangen nach einem alle gelehrten Anstalten des Landes umfassenden Schulplan immer lauter werden. Dies rief vom Jahre 1841 ab eine Reihe eingehender Erörterungen und Verhandlungen hervor, als deren Resultat der von einer Commission von Schulmännern verfaßte „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs" zu Ende 1847 gedruckt und der öffentlichen Beurtheilung übergeben wurde. Besonders dringend war jenes Verlangen ausgesprochen von Bäumlein in den „Ansichten über gelehrtes Schulwesen" (Heilbronn 1841), dem u. a. Chr. Walz in der innigen Ueberzeugung von der Nothwendigkeit eines allgemeinen Studienplans beitrat (Pädag. Revue 1841, B. II. S. 469), wogegen C. L. Roth (ebendas. Bd. III. S. 468) äußerte: „Es sei, glaube er, eine kluge und heilsame Scheu gewesen, welche die Preußen abgehalten habe, einen allgemeinen Lehrplan zu machen, so viele Verordnungen es dort auch fürs Schulwesen gebe, und so wenig man sagen könne, daß es diesen Verordnungen, wie man sie in dem Buche von Neigebaur großentheils beisammen finde, an einer leitenden Idee mangle. Solche einzeln gegebene Verordnungen könnten eher nach Umständen verändert oder gar zurückgenommen werden. Ein neuer allgemeiner Schul oder Lehrplan könne die erregten Erwartungen doch nicht völlig befriedigen. Bei wiederholten Versuchen seien üble Erfahrungen gemacht und die Wiederholung der Versuche selbst mit größerem innerem Berufe, sehr mißlich wegen der allgemeinen Bewegung, in welcher das Unterrichtswesen sich gegenwärtig befinde und welche über wichtige Puncte noch keine festen Bestimmungen zulasse. Es genügten die an sich nothwendigen Bestimmungen über die bei der Maturitätsprüfung zu fordernden Kenntnisse, und es wäre ganz heilsam, wenn man solchen Lehrcollegien, welche sich des Vertrauens werth gezeigt hätten, völlig freie Hand ließe, über den Weg und die Mittel für Erzielung dieser Resultate einen eigenen Plan zu machen und zu befolgen." Noch bestimmter hat sich C. L. Roth in den Aufsätzen „Woher und wohin?" und „In necessariis unitas" 1856 und 1857 (Kleine Schriften Bd. II.) für die Freiheit der Lehrer in der Bestimmung der Lehrpläne ausgesprochen: „Die Zielpuncte für die Anstalten gleicher Art mag die Behörde festsetzen; Methode und Unterrichtsgang mit allem, was dazu gehört, wie die Wahl der Bücher, welche zum Unterrichte dienen, sind von Gottes und Rechtswegen Sache der Lehrercollegien" (S. 189). Jeder Unterrichtsplan, welcher die Lehrer einer und derselben Anstalt zu wirklich gemeinsamer Thätigkeit vereinigen solle, müße in der Anstalt selbst entstehen (S. 184). Die Einheit zwischen der Schule und der übergeordneten Behörde sei nur möglich in den Principien. Diese zu erkennen, aufzustellen und zu wahren, sei die schöne, edle und schwierige Aufgabe der Oberbehörde (S. 190). Ausführliche, ja ganz specielle Commentare dazu seien wohl zu geben, nur nicht als Gebote, sondern als Rathschläge gefaßt (S. 192).

Wo aber statt der berechtigten Ansprüche auf freies Gewährenlassen der Individualität ungebundene Subjectivität sich überwiegend geltend zu machen versucht, da entsteht das Bedürfnis objectiver Normen und fester Regeln, nach denen sich die einzelnen Individuen richten müßen, damit die nöthige Einheit erhalten bleibe. Und wurden — so namentlich in Preußen — an den Abgang aus jeder der drei oberen Classen der Gymnasien und Realschulen bestimmte Berechtigungen für den Civil- und Mi-

litärdienst geknüpft, so mußten schon darum für alle einander entsprechenden Classen im wesentlichen dieselben Pensa vorgeschrieben werden, damit alle dasselbe Maß der geforderten Bildung erzielten. Wie sehr man in der Schulwelt nicht bloß guter Rathschläge, sondern bestimmter Ordnungen und von der Obrigkeit gegebener Gebote bedurfte, damit in dem Widerstreit der verschiedensten Meinungen und entgegengesetzter Richtungen die rechten Principien festgehalten würden und nicht die nothwendige Einheit der einzelnen Anstalten und ihr gemeinsames Verhältnis zu den Forderungen, welche Staat, Kirche und bürgerliche Gesellschaft an sie stellen, großen Schaden litte, haben die sich an die politische Aufregung des Jahres 1848 anschließenden Bestrebungen, die Schulen zu reformiren, dargelegt. Die vielen freien Lehrerversammlungen und die von den Schulbehörden berufenen Conferenzen zeigten, wie gering die Uebereinstimmung in den Principien und in der Weise ihrer Durchführung war, wie wenig Achtung man großentheils vor dem Herkommen hatte. Diese Warnehmung legte den zur Leitung der Schulen berufenen Staatsgewalten die Pflicht nahe, durch neue allgemeine Festsetzungen die Lehrpläne von verderblichem Schwanken zu befreien, darin das überkommene Gute, so lange es noch Zeit war, zu bewahren, offenbar gewordene Mängel möglichst zu beseitigen und den Schulen nach heilsamen, in näherer Ausführung dargelegten Principien eine den Bedürfnissen des Staats- und Volkslebens entsprechende Entwicklung zu sichern. Wie weit das mit den preußischen Ministerial-Verordnungen über den Unterricht in den evangelischen Volksschulen und Schullehrer-Seminarien vom October 1854, über die Modificationen des Normallehrplans und des Abiturientenprüfungs-Reglements der Gymnasien vom Januar 1856*), über den Unterricht und die Prüfungen der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859, wie weit es bei der 1849 begonnenen neuen Organisation der österreichischen Gymnasien gelungen sei, das zu prüfen ist hier nicht der Ort. Es sei aber noch erwähnt, daß vor dem Erlaß der Verordnungen die Gutachten von praktischen Schulmännern und Provincialbehörden zahlreich eingeholt und die Discussionen der von der Censur befreiten, sich an der Lösung der hieher gehörigen Fragen rege betheiligenden Presse gewiß nicht unbeachtet geblieben sind. In Oesterreich hat das Unterrichts-Ministerium von 1850 an durch Gründung und Unterstützung einer Zeitschrift die freieste öffentliche Discussion seiner die Einrichtung der Gymnasien, besonders auch den Normallehrplan, betreffenden Entwürfe und Anordnungen angeregt (s. Zeitschr. f. d. österreich. Gymn. 1858. S. 97).**)

Innerhalb der durch diese Reglements und ähnliche anderer deutscher Staaten (s. oben Bd. II. S. 679) gegebenen Normen, die bestimmen, welche Gegenstände und in wie viel wöchentlichen Stunden an jeder Classe der betreffenden Schulen sie in der Regel gelehrt werden sollen, ist im ganzen den Lehrern noch ein weiter Raum zur Gestaltung der Lehrpläne im einzelnen gelassen, ein Raum, auf welchem die Conferenzberathungen der einzelnen Collegien, die in Westfalen seit 1823 bestehenden, in Pommern 1861 angefangenen Conferenzen der Gymnasial- und Realschuldirectoren, freie Lehrerversammlungen, wie die zu Oschersleben und die mit den großen deutschen Philologenversammlungen verbundenen, und zahllose Abhandlungen in Büchern, pädagogischen Zeitschriften und Schulprogrammen ein noch nicht erschöpftes Gebiet der Besprechung haben. Die Verordnungen haben zum Theil, vornehmlich die einen reichen Schatz fruchtbarer Winke enthaltenden „erläuternden Bemerkungen" zu der preuß. Realschulordnung vom 6. Oct. 1859, wie es Roth wünschte, mehr die Form von Rathschlägen, als von Geboten. „Es wird nicht verkannt," sagt Wiese a. a. O. S. 146,

*) Nach Wiese's Erklärung a. a. O. S. 136 sind diese hauptsächlich mit der Absicht erlassen, Lehrplan und Prüfungsreglement noch mehr zu vereinfachen und eine weiter gehende Berücksichtigung des individuellen Talents zu ermöglichen.

**) Ueber die Schulzustände in dieser Beziehung vergleiche man die statistischen Beschreibungen des Schulwesens der einzelnen Länder in dieser Encyklopädie. D. Red.

„daß die höheren Schulen lebendige Organismen sind und darum der freien Entfaltung der einer jeden eigenthümlichen Lebenskraft und Tendenz bedürfen," und weist ebendaselbst auch in Betreff des Lehrplans nach, daß den höheren Schulen in Preußen bei übereinstimmenden Principien und gemeinsamen Zielen freie Bewegung und Einrichtung gestattet ist. Von der oben Bd. II. S. 465 beschriebenen Uniformität der französischen Gymnasien im Lehrgang, wie sie Döring in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1857 S. 722 fast auch für die unsrigen als nothwendig ansieht, indem er fordert, „daß zu derselben Zeit in der gleichen Classe derselbe Theil des vorgeschriebenen Pensums des betreffenden Lehrgegenstandes bei allen Gymnasien abgehandelt werde," sind die preußischen Gymnasien und wohl die deutschen überhaupt weit entfernt. Die Lehrpläne sind nicht so detaillirt vorgeschrieben, sondern sollen sowohl für die einzelnen Fächer als für den ganzen Unterricht einer Anstalt unter Beachtung nicht bloß der vorhandenen allgemeinen Verordnungen, sondern auch der localen Bedürfnisse, Mittel und Umstände von den Lehrercollegien unter der Leitung der Directoren berathen, wiederholt erörtert und überarbeitet und vor der Ausführung der Provincialbehörde zur Genehmigung vorgelegt werden. *)

Von dem Inhalt der Lehrpläne für die verschiedenen Schulen und Unterrichtszweige handeln die diese betreffenden Artikel der Encyklopädie. Hier kann nur noch von einigen allgemeinen bei der Entwerfung von Lehrplänen zu beachtenden Grundsätzen die Rede sein.

Vor allem ist bei der Aufstellung eines Unterrichtsplanes das Ziel des Unterrichts fest ins Auge zu fassen. Wird dies in einem gewißen Umfang und Grad des Wissens gesehen, so wird der Plan vorzugsweise auf Mittheilung von Kenntnissen eingerichtet werden. Will man dagegen einen erziehenden Unterricht und vergißt dabei nicht, daß es bei der Erziehung vornehmlich auf Bildung des Charakters, auf Läuterung und Befestigung des Willens, auf Uebung und Stärkung der Kraft ankommt, so wird die Erwerbung von Wissen als Mittel zu einem höheren Zweck, nicht als der Zweck selbst erstrebt werden. Dann wird man sich beim Entwerfen des Plans immer die Persönlichkeit des zu bildenden Individuums gegenwärtig erhalten und daran denken, wie auf diese die verschiedenen neben einander und nach einander zu treibenden Lehrgegenstände wirken werden.

Es kommt zunächst auf das richtige Nebeneinander an. Das Maß desselben wird bedingt durch die Kraft des jugendlichen Geistes, dem ihre Ueberspannung schadet. Je größer aber der Umfang und die Mannigfaltigkeit des zu gleicher Zeit zu Lernenden ist, desto sorgfältiger muß man auf die Einheit in der Mannigfaltigkeit Bedacht nehmen und für innere Verknüpfung der Lehrgegenstände und ihre Beziehung auf einander sorgen. Auch wenn das Maß der Kraft nicht überschritten wird, erzeugt ein ungeordnetes, buntes Vielerlei oberflächliches Wissen, nicht wahre Bildung. Ebensowenig wird diese

*) Ein etwas weiterer Spielraum für persönliche und locale Verhältnisse und Bedürfnisse, als bei Feststellung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände und der für sie bestimmten Lehrstunden für jede Classe durch die oberste Behörde noch offen bleibt, scheint doch auch uns wünschenswerth zu sein. Günther in seinem Buch über „das Schulwesen im protestantischen Staat 1852" mag sich hyperbolisch ausgedrückt haben, wenn er sagt, ein nivellirender Lectionsplan mit einem ähnlich wirkenden Reglement habe alle unsere Gymnasien zu einer mittelmäßigen Einerleiheit herabgedrückt, weshalb er jedenfalls für die Realschule verlangt, die Festsetzung des Lehrplans sollte unter der Oberaufsicht des Staats zu den Befugnissen der Gemeinden und der Directoren gehören (S. 190 ff.); allein etwas wahres möchte doch daran sein. Die Folge der freieren Bewegung wären allerdings Unterschiede zwischen den einzelnen Anstalten, die nicht allen Eltern angenehm wären; aber die frischere, freudigere Regung im Innern derselben böte wohl hinreichenden Ersatz. Wäre der Schulplan auf diesem Wege mehr aus der individuellen Natur der einzelnen Schule selbst herausgewachsen, so ließe es sich eher erwarten, daß sämmtliche Lehrer von der Idee desselben durchdrungen wären und ihre Kräfte und Bestrebungen dem gemeinsamen Ziele harmonisch unterordneten. D. Red.

durch einseitige Beschränkung erreicht. Dem Grundsatz Ratichs gegenüber: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal!“ nach welchem z. B. 8 Monate lang nur Terenz gelesen werden sollte, bemerkte mit Recht ein Bericht von vier Jenenser Professoren 1614 über die Didactica Ratichii: „Die varietas der lectionum sei zweierlei, eine confusa, die andere aber ordinata; diese sei nicht schädlich, weil sie ad unam scientiam gerichtet sei“ (v. Raumer Gesch. d. Päd. II. S. 33). Die in neueren Zeiten stärker geforderte und durch Erfahrung vielfach als schädlich erkannte Vermehrung der Lehrgegenstände veranlaßte zahlreiche Erörterungen darüber, wie bei der unabweislichen Vielheit der Gegenstände die Richtung auf die Einheit, nicht bloß des Wissens, sondern der ganzen Bildung, zu bewahren sei. Man suchte für den Lehrplan nach einem Mittelpunct, um den sich die ganze Masse des gleichzeitig zu Erlernenden concentriren solle (s. die Art. über Concentration Bd. I.). In den Lehrplänen der Volksschulen und der Gymnasien ist es mehr gelungen dem Grundsatz der Concentration: in uno habitandum, in ceteris versandum Geltung zu verschaffen, als in denen der Realschulen. Manches, was die Gymnasien sonst systematisch in besondern Lectionen lehrten, ist in Preußen auf mehr gelegentliche Belehrung beschränkt, z. B. Logik und Psychologie, Rhetorik und Poetik, Mythologie, Antiquitäten, Literaturgeschichte, deutsche Grammatik. — Wie weit neben der nothwendigen Theilnahme an dem Unterricht in gewißen Gegenständen die Erlernung anderer dem Belieben zu überlassen sei, ist eine noch nicht durchweg gelöste Frage. Landfermann („Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen“ in der Zeitschrift f. d. Gymn. 1855 S. 771) erklärte „die Theilnahme nach der Willkür eines unreifen Knaben oder Jünglings oder nach dem Belieben der selten sachverständigen Eltern, ein facultatives Speisen à la carte des Unterrichts, für schlechthin unvereinbar mit guter Ordnung und Handhabung didaktischer Principien,“ empfahl aber manches in den oberen Classen, z. B. Zweige des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Art facultativ zu lassen, daß der Rector mit Berücksichtigung der Neigung des Schülers und des Wunsches der Eltern über die Theilnahme entscheide. C. L. Roth will in einem Aufsatz von 1856 (Kleine Schriften Bd. II, S. 174) den obligaten Fächern des Gymnasialunterrichts nur zuweisen: „1) die ethischen Stoffe, Religion und Geschichte; 2) die beiden alten Sprachen; 3) die Mathematik, jedoch nur für solche Schüler, welche befähigt dazu erkannt werden; 4) die Fertigkeiten im Rechnen, in geographischen und Geschichtsdaten.“ Facultative Fächer sollen sein: „1) die Sprachen: Hebräisch, Französisch, Englisch; 2) das Lesen älterer deutscher Dichterwerke; 3) Naturgeschichte, physische Geographie, Logik als philosophische Propädeutik; 4) die Fertigkeiten im Turnen, Singen, Zeichnen.“ Der preußische Normalplan stellt hievon nur das Hebräische und Englische in das Belieben der Schüler oder ihrer Eltern, fordert aber nicht von allen Gymnasien, daß sie im Englischen, Altdeutschen und in der Naturgeschichte Unterricht ertheilen. Unter Umständen wird vom Singen und Turnen, in Städten, wo neben dem Gymnasium keine Realschule besteht, auch vom Griechischen dispensirt. (Vgl. d. Art. Dispensation.) „Die Lehrobjecte“, sagt Wiese im Hinblick auf das höhere Schulwesen in Preußen (a. a. O. S. 156), „bilden kein zufälliges und willkürliches Nebeneinander, sondern ergeben sich aus der Idee der Schule, welche sich im Lehrplan realisirt, und zwar mit einer Nothwendigkeit, die es denen, welche über die Vielheit klagen, unmöglich macht, etwas zu bezeichnen, was, z. B. aus dem Gymnasiallehrplan, mit einer beachtenswerthen Zustimmung der Urtheilsfähigen beseitigt werden könnte.“ Ist es wirklich gelungen, im Lehrplan das auf jeder Stufe zur Bildung Nothwendige zu vereinigen, so darf man nicht gestatten, daß diese Einheit durch irgend welches Belieben zerrissen werde, und kann fordern, daß die zufällige Beschaffenheit der einzelnen Lehranstalt und der einzelnen Schüler nach der gegebenen Norm sich gestalte, nicht diese nach jener modificirt werde. — Zu dem Nebeneinander, das durch den Lehrplan bestimmt wird, gehört außer den Lehrgegenständen und der Stundenzahl des Classenunterrichts im

ganzen auch das Maß der häuslichen Schularbeiten. Daß sie die Kraft des Schülers in seiner häuslichen Thätigkeit stark anspanne und der Neigung zur Trägheit und Genußsucht wehre, ist von der Schule zu verlangen, aber auch, daß sie den Schüler nicht überbürde, seine Thätigkeit nicht zu sehr zersplittere und der freien Selbstbeschäftigung einen gewißen Raum lasse (s. d. Art. Aufgaben).*) — Wie die Bestimmungen des Lehrplans im einzelnen ausgeführt werden, hängt von den Lehrern ab, denen zur Bewahrung des innern Zusammenhanges und rechten Maßes in dem, was der einzelne Schüler zu gleicher Zeit zu treiben hat, gegenseitige Verständigung, einmüthiges Zusammenwirken, Unterordnung der Forderungen des einzelnen Faches unter den Zweck des ganzen Unterrichts nicht genug empfohlen werden kann. Befördert wird diese Einheit durch das Classensystem, welches dem so vielfach gesegneten Wirken eines einsichtigen, väterlich sorgenden Ordinarius Raum giebt und in der Regel mehrere innerlich nahe verwandte Hauptlehrgegenstände in seiner Hand vereinigt. Am ehesten würden jedenfalls gewiße oft beklagte Uebelstände vermieden, wenn es möglich wäre, überall nicht mehr als zwei oder drei Lehrer neben einander zu beschäftigen, oder gar, wie ehemals Einem Lehrer den ganzen Unterricht einer Classe zu übertragen.

Aber der Lehrplan hat auch auf ein richtiges Nacheinander zu achten. Die nothwendige Rücksichtnahme auf die Befähigung der Lehrer, von denen nicht jeder in jedem Fache unterrichten kann, und auf die Continuität des Lehrganges in den einzelnen Fächern fordert oft, daß derselbe Lehrgegenstand in mehreren aufeinanderfolgenden Classen in dieselbe Hand gelegt werde. Je weniger das aber durch alle Classen geschehen kann, will man nicht den großen Nutzen, den das Classensystem für die Erziehung hat, verlieren, desto genauer hat der Lehrplan die Classenpensa für die einzelnen Fächer zu bestimmen, damit in jedem ein stetes, stufenmäßiges, nicht übereiltes und nicht zu langsames Fortschreiten stattfinde. Nach der preußischen Unterrichtsordnung der Realschulen soll an diesen das Fachsystem in den oberen Classen soweit vorherrschen, daß wo möglich in Tertia, Secunda und Prima Ein Lehrer sämmtliche Religionsstunden, Einer den ganzen mathematischen, Einer den ganzen französischen und Einer den ganzen englischen Unterricht ertheile, was bei den neueren Sprachen schon wegen der sicheren Gewöhnung in der Aussprache von Wichtigkeit sei. Daß alle Lehrer einer Classe am Schluß des Cursus mit den versetzten Schülern in die höhere Classe aufsteigen, ist innerhalb eines engen Turnus als eine nützliche Art der Verbindung des Classensystems mit dem Fachsystem zu empfehlen, namentlich für die subordinirten Cöten Einer Classe, aus welchen nach halbjährigen Cursen immer die Mehrzahl der Schüler versetzt wird. (Vgl. d. Art. Elementarschule Bd. II. S. 106 f. und d. Art. Classenlehrsystem und Fachlehrsystem). Sofern der Lehrplan die Stufen des Unterrichts zu bestimmen hat, muß er mit der Zahl der Classen auch die regelmäßige Dauer der Classencurse festsetzen (s. d. Art. Classenabtheilung). Zu rasches Vorwärtstreiben der Schüler erzeugt bei ihnen oft Unsicherheit in den Elementen und verhindert, daß das schnell angeeignete Wissen seine rechte erziehliche Wirkung übe. Mit Rücksicht darauf sind den Gymnasien und Realschulen in Preußen jährige Curse für die 3 untern, zweijährige für die 3 oberen Classen vorgeschrieben (s. d. Art. Gymnasium S. 189). Da aber dabei an vielen Anstalten die Versetzung halbjährlich stattfindet, so vereinigen die oberen Classen in der Regel je 4, die unteren je 2 nach dem Classenalter verschiedene Schülerabtheilungen. Ob das zweckmäßig, darüber sind die Ansichten getheilt, und, wenn auch zugegeben wird, für jede Classe sei möglichst große Gleichartigkeit der Schüler zu erstreben, so sieht man sich doch oft durch praktische Schwierigkeiten an dem Festhalten nur alljährlicher Versetzungen gehindert (s. P. M. in Jahn, N. Jahrb. 1857

*) Das Gymnasium kann die Concentration bei den Schülern namentlich dadurch fördern, daß es die häuslichen Arbeiten, welche es von ihnen fordert, vorzugsweise aus dem Gebiet der alten Sprachen wählt (vgl. Heiland in Mützells Ztschr. 1856 Jan. S. 74). D. Red.

Bd. 76 S. 57 ff. und Dietsch ebendas. S. 493 ff.). — Bei der Vertheilung der verschiedenen Lehrgegenstände auf die Unterrichtsstufen wird der Grundsatz beobachtet, daß nicht mehrere gleichartige Gegenstände, etwa zwei fremde Sprachen, z. B. Französisch und Griechisch, in derselben Classe angefangen werden. Auf welcher Stufe aber mit dem Unterricht in einem Lehrgegenstande zu beginnen sei, darüber ist man bei einigen sehr zweifelhaft gewesen. Der preußische Gymnasiallehrplan vom 24. Octbr. 1837 setzte den Beginn des französischen Unterrichts nach Tertia, die modificirende Verfügung vom 7. Jan. 1856 nach Quinta. Die Ansicht, daß das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt werden müße, welche in älterer und neuerer Zeit von trefflichen Philologen und Pädagogen gehegt und vertheidigt ist, ist aus gewichtigen Gründen von der überwiegenden Zahl der Schulmänner verworfen (s. oben I. S. 675 f. u. III S. 68). — Man hat auch versucht, den Lehrplan so zu machen, daß einzelne Lehrgegenstände eine Zeitlang ganz ruhen und dann wieder aufgenommen werden. Das empfiehlt u. a. v. Raumer (Gesch. d. Päd. III. a. S. 148) für die sogenannten Nebenfächer. Statt sie bei wöchentlich ein oder zwei Lehrstunden mehrere Classen hindurchzuschleppen, sie lau zu lehren und zu lernen, solle man vielmehr etwa vier Stunden in der Woche ein Jahr hindurch auf ein solches Fach wenden und damit abschließen. „So treibe man in einer bestimmten Classe ein Jahr lang vierstündig Naturkunde, in einer folgenden, in welcher die Naturkunde wegfiele, ein Jahr lang Geographie u. s. w. Bei einer solchen Einrichtung gewinnen die Schüler den Lehrgegenstand lieb, sie leben sich mit ihm ein, während er sich bei der anderen Weise wie ein zäher Faden in die Länge dehnt und dem Schüler keine Freude gewährt, am wenigsten die Freude eines sicheren Lernens und Erwerbens". Aber gerade bei der Botanik und Geographie, welche man, wie auch oben Bd. I. S. 860 empfohlen wird, an der Realschule zu Stettin mehrere Jahre lang halbjährlich wechseln ließ, hat sich hier diese Einrichtung nicht bewährt. Die Fachlehrer klagten, daß sie nach solcher Unterbrechung des geographischen Unterrichts immer wieder ziemlich von vorne anfangen müßten. Die Botanik wird natürlich im Winter nicht gelehrt, aber, daß der naturgeschichtliche Unterricht an den preußischen Gymnasien jetzt in Quarta ganz ruhen muß, bestimmt die Fachlehrer in der Regel dazu, sich gegen seine Wiederaufnahme in der Tertia zu erklären. Bei den Schülern der unteren und mittleren Classen ist wegen ihrer größeren Beweglichkeit ein solches zeitweiliges Ruhenlassen einzelner Unterrichtsgegenstände, wenigstens über ein Vierteljahr hinaus, nicht rathsam. Was hier behalten werden soll, muß oft wiederholt werden. Dagegen ist in den oberen Classen eine gründlichere Beschäftigung mit wenigeren Gegenständen und darum Abwechslung mit ihnen sehr zu empfehlen. Die einzige Lection, für welche der preußische Gymnasiallehrplan Eine wöchentliche Stunde ansetzt, die Physik in Secunda, wird deshalb oft nur in einigen Wochen oder Monaten jedes Halbjahres, und zwar dann mit Verkürzung des mathematischen Unterrichts, in mehreren wöchentlichen Stunden gelehrt. — Die frühere Einrichtung der höheren Schulen, nach welcher fast alle Lehrgegenstände bis zur obersten Stufe im Unterricht fortgeführt werden mußten oder wenigstens eine Bekanntschaft damit noch bei der Entlassungsprüfung gefordert wurde, ist neuerdings etwas beschränkt. Die preußische Realschulordnung läßt einen Theil der auf der Realschule zu lösenden Gesammtaufgabe schon beim Uebergang nach Prima als erledigt nachweisen. Ein ähnlicher partieller Abschluß im Lehrplan wird auch für die Gymnasien bei der Versetzung aus der Secunda gewünscht, damit die Abiturientenprüfung noch mehr vereinfacht und der gründlicheren Behandlung der in der obersten Classe als vorzugsweise bildend erkannten Gegenstände ein weiterer Raum geschaffen werde.

Zum Lehrplan gehört endlich auch die Bestimmung über die beim Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher. In den Händen der Schüler sind Lehrbücher oft unentbehrlich als Hülfsmittel der Vorbereitung und Wiederholung, zur Vermeidung zeitraubenden Dictirens oder mangelhaften Heftschreibens, zur Regelung des Unterrichtsganges

und zur Erhaltung der methodischen Uebereinstimmung zwischen den Fachlehrern verschiedener Classen. Andrerseits ist die Gefahr vorhanden, daß das Lehrbuch den Lehrer zu sehr einengt, in der Auswahl und Anordnung des Stoffes oder in der Fassung des Ausdruckes seinen Ansichten und Wünschen nicht entspricht, und die Aufmerksamkeit des Schülers, weil er meint, die Hauptsache stehe im Buche, von dem Vortrage des Lehrers ablenkt. Aber die nothwendige Einheit und Festigkeit im Lehrplan fordert, solchen Besorgnissen und Uebelständen nicht viel nachzugeben, sondern sie durch möglichst zweckmäßige Wahl des Lehrbuchs zu beseitigen. Das eifrige Bemühen darum hat zu einem verwirrenden Reichthum und oft zu raschen Wechsel geführt, dem gegenüber manche Regierungen für nöthig gehalten haben, den Gebrauch bestimmter Lehrbücher für jeden Gegenstand vorzuschreiben (vgl. d. Art. Lehrmittel). Die preußische beschränkt sich darauf, Ungehöriges abzuwehren und so viel wie möglich auf Vereinfachung und Uebereinstimmung der Lehrmittel mindestens innerhalb derselben Provinz hinzuwirken (Wiese a. a. O. S. 165). Noch ist die Mannigfaltigkeit in Preußen sehr groß, obwohl die Einführung eines Lehrbuches der Genehmigung der Provincialbehörde und, falls es noch an keiner gleichartigen Anstalt der Provinz eingeführt ist, der Genehmigung des Ministeriums bedarf. — Wo ein Lehrbuch in den Händen der Schüler entbehrlich erscheint, empfiehlt es sich zuweilen, daß im Lehrplan nach Verabredung der betreffenden Lehrer für ihren Gebrauch beim Unterricht in einem Fache ein bestimmtes Hülfsbuch bezeichnet werde. So z. B. für den Unterricht in der Religion und den in der deutschen Grammatik und Orthographie. Der letztere wird an Gymnasien oft nur in Form gelegentlicher Belehrungen ertheilt. Damit aber dabei doch im ganzen ein Plan und eine Uebereinstimmung zwischen den verschiedenen Lehrern stattfinde, ist es sehr zu wünschen, daß dieselben sich alle nach demselben Buche richten.*) **Wehrmann.**

Lehrstand. Der Ausdruck „Lehrstand" liegt uns schon in der sprichwörtlichen Redeweise: Lehrstand, Wehrstand, Nährstand (Plato: ἄρχοντες, φύλακες, γεωργοί) vor; freilich ist das Lehren, wie auch das Nähren in dieser Zusammenstellung in einem Umfange gebraucht, in welchem wir es hier nicht auffassen dürfen, da unter den Lehrern die Geistlichen nicht nur mitinbegriffen, sondern auch vorzugsweise gemeint sind, sowie unter dem Nährstand auch sämmtliche Gewerbe verstanden werden müßen.

Wenn nun noch von einem Stande der Lehrer, mit Ausschluß der Geistlichen gesprochen wird, so wird das Wort auch hier in allgemeiner zusammenfassender Weise, nicht im strengen Sinne gebraucht, in welchem ihm eigentlich eine concrete Erscheinung nicht entspricht. Denn alle, welche den Lehrerberuf üben, als einen eigentlichen Stand zu fassen, geht einmal darum nicht an, weil jedenfalls ein Theil der Lehrenden, ich meine die Lehrer an der Hochschule, den übrigen kaum in anderer Weise wird beigesellt werden können, als soferne ihre Thätigkeit unter den Begriff des Lehrens fällt, ein Lehren, welches aber schon insofern ein wesentlich verschiedenes ist von dem Lehren der anderen, als es die Pflege der Wissenschaft im höchsten Sinne in sich begreift. Es wird kaum zu rechtfertigen sein, die Lehrer der Hochschule mit den Lehrern der Volksschule als einem Stande angehörig zusammenzufassen. Aber auch unter den übrigen Lehrern fehlt noch das äußere vereinigende Band, welches in einem „Stande" vorausgesetzt werden muß. Selbst ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Gymnasial-, Real- und Volksschullehrer ist noch nicht vorhanden, wenn sich dasselbe auch allmählich Bahn brechen wird, wie denn durch allgemeine Lehrerversammlungen ein Anfang dazu gemacht ist. Auch durch die äußere Organisation werden die verschiedenen Stufen noch auseinandergehalten. Denn wenn auch Lehrer an Gymnasien, Lateinschulen mit den Lehrern an Realanstalten und höheren Bürgerschulen in den Acten der Gesetzgebung zusammengefaßt werden, so werden sie doch wiederum von den Lehrern der Volksschule aufs bestimmteste getrennt. Ihre Stellung gegenüber von den

*) Ueber Lehrplan und Lectionsplan vgl. auch Kirsch, Volksschulrecht S. 86 ff. 295. D. Red.

Staats-, Kirchen- und Gemeindebehörden, ihre Besoldungs-, Pensions-, Anstellungsverhältnisse sind ganz gesondert. Man hat überall für nöthig gehalten, das Volksschulwesen (Primärunterricht), die Angelegenheiten der Mittelschulen (Secondärunterricht) und der Hochschulen besonders zu regeln. Man hat in den Rangreglements den Lehrern der Mittelschulen allmählich eine Stelle gegeben und sie den Staatsdienern gleich oder nahe gebracht, die Volksschullehrer aber bisher davon ausgeschlossen und die wiederholt gestellten Anträge*), das gesammte Schulwesen, mit Einschluß der Volksschule, für eine Angelegenheit des Staates, die Lehrer alle aber für Staatsdiener zu erklären, haben bisher nicht zur Geltung gelangen können. In Württemberg, wie auch in andern Staaten, hat man für die höheren Lehrer auch besondere äußere Abzeichen geschaffen, Uniformen, wie für die Staatsdiener (Talare, die aber meist schon wieder abgekommen sind); die Volksschullehrer sind davon nicht berührt worden. Man hält meistens noch die Unterordnung der Volksschule unter die Kirchengewalt fest, wenigstens ist die Frage noch streitig; in Beziehung auf die höheren Schulen ist sie entschieden, dieselben sind in dieser Beziehung emancipirt und unter besondere Staatsbehörden gestellt.

Man kann daher von einem Lehrerstand in keinem Falle in dem Sinne reden, wie man das Wort von geschlossenen Organisationen gebraucht, wie vom Adel, vom Patriciat im Gegensatz zum Bürgerstand, oder von den Zünften, welchen in früheren Zeiten der Lehrer als gewerbetreibend noch beigesellt wurde, da er als der (Schul-) Meister mit seinen Gesellen (locati) auftrat und auf Kündigung angestellt wurde. Ebenso erscheint der Stand der Geistlichen in sich viel fester geschlossen, auch sind sich die einzelnen Glieder durch das Princip der Gleichheit näher verbunden. Man kann aber bei der Gemeinsamkeit des Berufs, der nun einmal in dem Lehren liegt, mit mehr Recht von einem Lehrerstand sprechen, als von einem Honoratiorenstand, einem ganz vagen, freilich bereits hinter unserer Zeit liegenden Begriff, der sich nur auf die geachtetere, allerdings sehr relativ zu bemessende Stellung in der Gesellschaft bezieht. Passende Analogieen für den Ausdruck „Lehrerstand" finden sich in den Begriffen Beamtenstand, Gewerbestand, Bauernstand, in welchen überall neben einer gewißen Gemeinsamkeit der Berufsübung und Gleichartigkeit der Interessen, die auch von der Gesetzgebung in Dienstpragmatiken, Gewerbegesetzen, Culturgesetzen anerkannt werden, eine zum Theil weit auseinandergehende Gliederung und sehr verschiedenartige Spaltung zu Tage tritt.

Aus Vorstehendem ergiebt sich bei der Verschiedenheit des Sprachgebrauchs doch wohl die Berechtigung, von einem Lehrerstande zu sprechen im Sinne eines zusammenfassenden Begriffs, welcher ruht auf einer gewißen Gleichartigkeit des Berufs und der Interessen, wenn auch auf das mittelalterliche Merkmal der Geschlossenheit und einer zusammenhaltenden Einheit verzichtet werden muß; der gemeinsame Beruf und das gemeinsame Interesse aller Lehrer, auf welcher Stufe sie stehen, ist das der Bildung des nachwachsenden Geschlechtes**). Die Lehrer haben zwar keineswegs, weder überhaupt noch auch ein Theil derselben einen Anspruch darauf, ausschließlich Bildner des nachwachsenden Geschlechts oder gar des Volkes zu sein. Wenn dies behauptet wird, so verkennt man die Bedeutung der übrigen Factoren, welche zur Bildung des Volks und des nachwachsenden Geschlechts mitwirken, den Einfluß der Familienerziehung, der Kirche, der Presse, des öffentlichen Lebens, der Gesellschaft überhaupt, man verkennt, daß die durch den Lehrer vermittelte Bildung doch nur eine einseitige, eine Bildung und Zucht durch die Schule ist. Diese Gemeinsamkeit nun der Interessen und der Arbeit hat für alle Lehrer eine gewiße Gemeinsamkeit der Beschwerden und Genüsse

*) In Frankreich während der Revolution in der assemblée legislative (vgl. d. Art. Errichtung von Schulen), in Deutschland im J. 1848.

**) Wenn hie und da auch Erwachsene durch Lehrer gebildet d. h. unterrichtet werden, so ändert dies nichts am Wesen der Sache. Auch Erwachsene sind zu den Füßen des Lehrers nachwachsendes Geschlecht.

in ihrem Gefolge, sie kann ferner den Lehrern den Stempel einer gewißen Eigenthümlichkeit aufdrücken. Ueber die Leiden und Freuden, die Licht- und Schattenseiten des Schulamts ist seit Luther und Melanchthon bis auf Vizius und Palmer vieles und Schönes gesagt worden. Wir beschränken uns darauf, das Wesentliche hervorzuheben. Alle gemeinsame Lust und Unlust erwächst den Lehrern aus der Eigenthümlichkeit ihres Amtes, welche darin besteht, daß sie die Jugend durch Unterricht zu bilden haben. Sie haben es mit der Jugend zu thun nicht wie die Eltern, welchen ein natürlicher Trieb der Liebe für die Kinder zu Hülfe kommt und welche in der beständigen nächsten Berührung mit den Kindern neben deren Unarten auch die liebenswürdigen Seiten derselben am besten kennen lernen, welche jedenfalls nur ihre eigenen Kinder zu erziehen und zu bilden haben. Der Lehrer aber verkehrt mit den Kindern zahlreicher Eltern, möglicherweise einer ganzen Gemeinde, er hat weit weniger Gelegenheit den Kindern Angenehmes zu erweisen als die Eltern, sein Wirken ist vielmehr oft ein unwillkommenes, dem die Natur der Jugend Widerstand entgegensetzt, daher ihm schon deshalb die schlimmen Seiten der Kinder ebenso gegenübertreten, als den Eltern es nahe liegt, überall nur Gutes zu sehen. Dazu kommt, daß es der Lehrer nicht bloß einfach mit der Natur des Kindes zu thun hat, so fern sie zum Bösen geneigt ist, sondern noch dazu mit den vielerlei schlimmen Angewöhnungen, die den Kindern anerzogen sind und in welchen die Eltern nicht eben selten noch Liebenswürdigkeiten erblicken. Das ändert sich nun freilich später mit der Gewöhnung der Kinder an die Schule, mit der Achtung, welche ihnen allmählich die Ordnung und Zucht der Lehreinrichtung einflößt. Aber mit der Entwicklung der geistigen Kräfte der Kinder vervollkommnen sich auch die Fähigkeiten zum Bösen; Unterschleif, List, Unlauterkeit und Unwahrheit aller Art kommen zum Vorschein und mit dem längeren und täglichen Zusammensein vieler Individuen in demselben Coetus treten auch die schlimmen Neigungen in nähere Berührung und es bilden sich Complotte und Conspirationen. Tausende von Lehr- und Erziehungsanstalten, denen nicht ein Lehrer, sondern ganze Lehrercollegien vorstehen, bezeugen dies durch ihre Geschichte. Rechnen wir hiezu die zahlreichen Conflicte mit dem Unverstande, der Affenliebe und dem Eigensinn der Eltern, die wie in jedem öffentlichen Dienstverhältnisse so auch hier eintretenden Schwierigkeiten mit Collegen und Untergebenen, weiter von oben her das Drängen der Aufseher und Visitatoren, die Ungeduld, da Erfolge zu sehen, wo es fast unmöglich ist, solche zu erzielen, endlich die bedrängte häusliche Lage der meisten Lehrer, welche so vielfach hemmt, lähmt und zu Boden drückt, so erhalten wir wohl ein Bild von den Leiden des Lehrstandes, welches keineswegs mit zu starken Farben aufgetragen ist. Wer mag sich wundern, wenn Unzufriedenheit, Ungeduld, Bitterkeit, Mistrauen, Aengstlichkeit und Pedanterie so oft fast als Attribute eines Standes bezeichnet werden, der sich von allen Seiten so gehetzt und in seiner Stellung so benachtheiligt sieht, während er an geistiger Bildung doch meist den Kreisen überlegen ist, mit welchen ihn seine sociale Stellung in nächste Berührung bringt.

Aber aus derselben Quelle, aus welcher die Leiden des Lehrstandes entstammen, fließen auch seine Freuden; oder ist es nicht das nachwachsende Geschlecht, an welches sich alle Hoffnung für die Zukunft knüpft? Ja wenn die Menschheit dazu bestimmt wäre, in jeder Generation nur die trostlosen Worte des alten Dichters zu wiederholen:

> Aetas parentum pejor avis tulit nos nequiores, mox daturos progeniem vitiosiorem! (Horat. Od. III, 6.)

Aber unsere Schulen sind auf Hoffnung gegründet. Es ist der Ruf ergangen, daß allen Menschen solle geholfen werden. Dieser Ruf ist seitdem den besten und edelsten Menschen ins Herz gedrungen. Er ist vor allen von unseren Reformatoren mit lauter Stimme wieder erhoben worden; unsere Schulen, hohe und niedere, sind auf diesen Ruf erstanden. Dieser Ruf ergeht freilich an alle, an Könige und Fürsten, Weltliche und Geistliche, Stände und Regierungen. Er ergeht aber vornehmlich an die Lehrer, deren Fürsorge neben den Eltern das nachwachsende Geschlecht anvertraut ist. So wird

denn in den christlichen Schulen ein anderer Geist wehen, als derjenige war, der sich in den oben citirten Worten des römischen Dichters spiegelt. Aus einem Schauplatz des Verderbens, der Hoffnungslosigkeit oder Resignation ist die Welt zu einem Arbeitsfeld des göttlichen Geistes, der hingebenden Liebe geworden, auf welchem Glaube und Hoffnung ihr Panier aufgepflanzt haben. In diesem Sinne betrachtet das Evangelium die Natur des Kindes, das von vorne herein aufgenommen in den Kreis des christlichen Lebens unter den Wirkungen der göttlichen Gnade die angeborene Lust zum Bösen überwinden lernen und zu einer neuen Creatur umgeschaffen werden soll, in welcher das Ebenbild Gottes erneuert ist. So hat der Erlöser die Kinder zu sich kommen lassen und ihnen das Reich Gottes zugesprochen. In seine Fußtapfen tritt der Lehrer. Er trägt zwar dem Kinde nicht jene Liebe des Instinctes entgegen, die der Vater zu seinem Kinde hegt, aber seine Liebe ist reiner, heiliger, verständiger, über den Stand der Natur emporgehoben in das Wesen des Geistes. Diese Liebe giebt ihm die Kraft, den Widerstand zu brechen, den Stumpfsinn, Trägheit, Gleichgültigkeit ihm entgegensetzen, sie läßt ihn nicht ermüden im Kampfe mit der üblen Gewöhnung der Kinder, mit den Vorurtheilen der Eltern, mit dem Geiste der Lüge und Bosheit; sie hält ihn aufrecht, auch wo er sich überfordert, verkannt, zurückgesetzt und mit Undank belohnt sieht, sie giebt ihm endlich Frische und Freudigkeit unter den Sorgen und Bekümmernissen eines bedrängten äußeren Lebens.

Doch sehen wir auch ab von diesem idealen Standpunct christlicher Auffassung des Lehrerberufs, welche wir uns freilich als den Grundton in der Stimmung des Lehrers denken müßen, so gewährt der Lehrerberuf auch manche Befriedigung und Entschädigung mitten unter den Mühen und Entsagungen, welche er auferlegt. Ein erhöhtes Gefühl von der Würde seines Amtes wird dem Lehrer einwohnen, wenn er diejenigen seiner Fürsorge übergeben sieht, auf welchen die Hoffnungen der Eltern, der Gemeinde, des Vaterlandes ruhen. Die Gelegenheit, immer wieder bei anderen Individuen das Erwachen und Fortschreiten der Geistesthätigkeit zu beobachten und zu leiten, der stete Verkehr mit dem frischen, von dem Treiben der Welt noch weniger berührten jugendlichen Alter, die warme Theilnahme an der ganzen Lebensentwicklung der Jugend, die nahe Berührung mit einer großen Zahl von Familien, denen die Kinder angehören, sind doch sehr geeignet, das Gemüth des Lehrers in einer gesunden und frischen Lebenserregung zu erhalten, und mit besonderem Interesse wird ein Lehrer, der eine Reihe von Geschlechtern schon an sich hat vorüber gehen lassen, auch die späteren Geschicke derjenigen verfolgen, die in der Jugend seiner Leitung anvertraut waren. Er wird in dem Verlaufe dieser Geschicke manche Aufklärung finden für die Erfahrungen seines Lehrerberufs, bald bestätigend, bald widerlegend, bald berichtigend, immer aber für ihn wichtig, spannend, interessant. Er wird, wenn er sein Amt mit Gewissenhaftigkeit und Ernst versah, durch manche dankbare Erinnerung überrascht werden und sein Andenken in den Schülern oft und viel befestigt finden, wo er es gar nicht ahnte. So kommt es denn auch, daß man eine gewiße Beweglichkeit, Lebendigkeit und Frische des Geistes, eine Wärme der Theilnahme für die höheren Interessen der Menschheit, endlich ein nicht unberechtigtes Bewußtsein von der Bedeutung ihres Berufs in dem Lehrstande allgemeiner verbreitet findet, als in anderen Kreisen öffentlicher Thätigkeit. **Hirzel.**

Lehrton (Niemeyer, Grundsätze I. § 141 ff., Schwarz-Curtman, II. §. 30 ff., Baur, Grundzüge, besonders in den Abschnitten „der Erzieher" und „das Wort des Erziehers").

Wie die Musik nicht feste, anschaubare Gestalten hervorbringt, gleich der bildenden Kunst, oder mit bestimmten Vorstellungen und Begriffen arbeitet, gleich der Poesie, sondern durch die Mittel des nicht einmal zum Worte gestalteten flüchtigen Tones „der dunklen Gefühle Gewalt" weckt, die im Innersten des Herzens schliefen, so leiden auch die aus der musikalischen Terminologie entlehnten wissenschaftlichen Beziehungen an einer Unbestimmtheit, welche es schwer macht ihren Inhalt in bestimmte Begriffe

zu fassen, wie sehr wir uns auch sagen müßen, daß sie einen wirklichen Inhalt haben, und zwar einen Inhalt, der um so bedeutsamer ist, je mehr er eben dem tiefen inneren Wesen der Sache angehört und nicht bloß der oberflächlichen leicht zu erkennenden und zu beschreibenden, oder auch nach bestimmten Vorschriften zu gestaltenden äußeren Erscheinung. Die hiermit angedeutete Verlegenheit, welche schon bei der Bearbeitung des Art. „Erziehungstakt" uns entgegentrat, begegnet uns jetzt wieder bei dem „Lehrton". Sehen wir, um einen festen Ausgangspunct zu gewinnen, in Krugs allgemeinem Handwörterbuch den Art. Ton nach, so finden wir die wenig tröstliche Bemerkung: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich nicht mit Worten sagen; man muß den Ton hören, also durch eine eigenthümliche Sinneserregung, durch eine Empfindung des Gehörs lernen, was ein Ton sei". Etwas mehr schon sagt uns Weigand (Synonymisches Wörterbuch) mit der Bemerkung, daß der Ton der unterscheidbare Laut sei, der im Verhältnis zu andern Lauten gedachte Laut, und noch fruchtbarer ist die Bestimmung Zamminers (Die Musik und die musikalischen Instrumente. Gießen 1855 S. 14): „Die Wiederkehr gleichartiger durch die Luft vermittelter Eindrücke auf unser Gehörorgan, in gleichen Abschnitten einander folgend, wird zur Tonbildung erfordert". Daran reiht sich endlich Schleiden (Studien. Leipzig 1855, S. 103) mit der durch Beziehung auf verwandte Begriffe weiter bestimmten Erklärung: „Jede aus Verdichtung und Verdünnung bestehende Schallwelle ist hörbar, wenn sie stark genug ist, und bildet so einen Schall. Mehrere dergleichen in unregelmäßiger Folge bilden ein Geräusch, in regelmäßiger Folge dagegen einen Ton, dessen Höhe und Tiefe von der größeren und geringeren Zahl der in einer Secunde sich folgenden Schallwellen abhängt".

Wir wagen nach solchen Belehrungen den Begriff des Lehrtons dahin zu bestimmen, daß dieser sei die Art und Weise, wie in dem belehrenden Worte des Lehrers dessen, einerseits durch seine Persönlichkeit, andererseits durch das Lehrziel, den Unterrichtsgegenstand, die Natur der Schüler und der jedesmaligen äußern Verhältnisse bedingte, gleichmäßige Grundstimmung vernehmbar wird. Unter den Begriff des Lehrtons also fällt nicht das Wort, insofern dieses bestimmte Begriffe und Urtheile ausspricht und bestimmte Forderungen an den Schüler richtet. Dieses alles bildet vielmehr nur den Inhalt, welcher durch den aus der persönlichen Stimmung des Lehrers unmittelbar hervorgehenden Lehrton verschieden modificirt wird: der Lehrton ist das Element, worin der Lehrinhalt sich bewegt, wodurch dieser seine verschiedene Färbung enthält und mehr oder weniger beigänglich gemacht wird. Was aber von dem musikalischen Ton gesagt worden ist, daß er erst durch die regelmäßige Wiederkehr gleichmäßiger Eindrücke entstehe, das gilt auch von dem Lehrton; und insofern ist vor allem die Forderung aufzustellen, daß der Lehrer überhaupt einen Lehrton habe, als den Ausdruck einer geordneten und in allem Wechsel gleichmäßig sich behauptenden Grundstimmung und daß sein persönliches Verhältnis zu seiner Berufsarbeit nicht bloß stoßweise und regellos hervortrete, gleichsam als ein widerwärtiges, unregelmäßiges Geräusch, welches verräth, daß die Seele des Lehrers bald zu schlaff besaitet ist, um einen bestimmten Lehrton überhaupt hervorzubringen, bald, von persönlicher Gereiztheit überspannt, die Saite völlig zerrissen ist. Die rechte Stimmung nun, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, wird der Lehrer dann besitzen, wenn er durchdrungen ist von einem deutlichen und lebendigen Bewußtsein der Aufgabe seines Berufes und von der Begeisterung, für die Lösung dieser Aufgabe zu wirken, wenn er jeden einzelnen Schüler auf diese Aufgabe bezieht, indem er als liebevoller Lehrer ihn dem vorgesteckten Ziele näher zu bringen sucht, und wenn er in seinem jedesmaligen Lehrgegenstande auch ein Mittel erkennt, um zu diesem Ziel zu gelangen, und ihn demgemäß behandelt. Dann wird der Lehrer bewahrt bleiben vor jener tonlosen und ertödtenden Gleichgültigkeit bei seinem Unterricht, und der volle Brustton heiliger Liebe wird in seinen Worten den eigentlichen Grundton bilden und sowohl

das rauh tönende Erz unheiligen Zornes, als das Schellengeklingel erbitternden Spottes niederhalten. Als einzelne Eigenschaften eines guten Lehrtons heben wir noch hervor, daß er rein sein muß, nicht zu stark und nicht zu schwach, nicht zu hart und nicht zu weich, nicht zu hoch und nicht zu tief, und daß er das richtige Tempo einhalten muß.

Auf die Quelle eines reinen Lehrtones weist der Apostel Paulus in dem bereits berührten und bekannten Worte hin (1. Cor. 13, 1): „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle"; und auch das Wesen der Liebe, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, bezeichnet er auf das bündigste mit der Bemerkung, daß die Liebe nicht das Ihre suche. Die Liebe sieht vielmehr auf das, das des andern ist (Phil. 2, 1), die erziehende und lehrende Liebe darauf, daß an dem Zöglinge zu dessen wahrem Heile der heilige Wille Gottes verwirklicht werde. Je höher dieses Ziel ist, je mehr der aufrichtige Lehrer sich sagen muß, wie weit er noch hinter demselben zurückbleibt, desto weniger bläht solche Liebe sich, indem sie nur die eigene Ehre sucht; und darum hält sie den Lehrton rein von dem Tone der unwahren Affectation selbstgefälliger Eitelkeit, und von dem hohlen Pathos sich spreizender Aufgeblasenheit, welche vergeblich den Mangel einer wahren, kernhaften, unmittelbar durch sich selbst wirkenden Auctorität zu ersetzen sucht. Weil aber die Liebe nicht das Ihre sucht, nicht die eigne Bequemlichkeit und das eigne Vergnügen, so ist sie auch langmüthig und freundlich und bricht nicht in den unreinen Ton ungeberdigen Eifers aus, wenn die natürliche Schwäche, die noch unüberwundene Trägheit und Gleichgültigkeit des Zöglings nicht sogleich leisten will, was der Lehrer fordert und wünscht. Selbst durch den noch ungebrochenen Eigensinn und bösen Willen des Schülers läßt die Liebe sich nicht erbittern, sondern nur um so mehr auffordern, das Böse mit Gutem zu überwinden, und so bewahrt sie den Lehrer vor den unreinen Ausbrüchen des unheiligen Zornes persönlicher Gereiztheit, und lehrt ihn dagegen den rechten und eindringlichen Ton heiligen Zornes über die durch das Vergehen des Zöglings dem Gesetze widerfahrene Verletzung finden. Noch weniger geht aus der Stimmung rechter Liebe der unreine Ton verletzenden Hohnes und Spottes hervor, durch dessen Anwendung der Lehrer ganz besonders gegen die apostolische Mahnung verstoßen würde, die Kinder nicht zu erbittern und zum Zorn zu reizen, auf daß sie nicht scheu werden (Eph. 4, 6. Kol. 3, 21). Der Spott, indem er den Verspotteten als lächerlich, mithin als nichtig darstellt, wirkt unmittelbar immer niederdrückend; aufregend erst in zweiter Linie und nur da, wo die durch den Spott veranlaßte Erbitterung sich Luft machen darf, wäre es auch zunächst nur in spottender Gegenrede. Diese Möglichkeit ist aber nicht vorhanden, wo der Höhnende zu dem Verhöhnten in einem Auctoritätsverhältnisse steht. In diesem Falle erzeugt die verhaltene Erbitterung Haß gegen den Spötter, welchem nicht erwidert werden darf, oder diese hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn die misbrauchte Auctorität die wünschenswerthe Pietät nicht mehr findet, sondern auch wohl einmal durch einen gewaltsamen Ausbruch des gereizten Zöglings verletzt wird. Der Erzieher, welcher durch sein eignes väterlich liebevolles Verfahren auch der Liebe seiner Zöglinge sich versichert halten kann, darf es im einzelnen Falle, zumal bei reifern Zöglingen, wohl wagen, dem Eitlen, Vorlauten, Anmaßenden durch einen treffenden Spott seine Schwäche fühlbar zu machen und ihn in die Schranken der Bescheidenheit zurückzuweisen, oder er mag eine Lächerlichkeit mit leichtem Scherz züchtigen, um zugleich den Schüler von eiteler Uebelnehmerei zu entwöhnen. Wann aber ein solcher Ausnahmsfall wirklich vorhanden ist, das zu beurtheilen muß dem eignen Takte des Erziehers überlassen bleiben, und als Regel bleibt stehen, daß der wahre Lehrton am wenigsten durch Anwendung des gefährlichen Mittels des Spottes verunreinigt werden darf. Auch jene unglückseligen, das Gefühl des Zöglings tief verletzenden und seine Thatkraft niederdrückenden Prophezeiungen, daß aus ihm doch nie etwas rechtes werden, daß er am

Ende gar im Zuchthaus enden werde u. dgl., stören die Reinheit des Lehrtons auf das gröblichste. Auch die erziehende Liebe glaubet und hoffet alles; vor allem dieses, daß auch in dem Unfähigsten und Verdorbensten doch noch eine Faser sei, an welcher sie ihn fassen könne, um ihn mit Gottes Hülfe noch zu einem gesunden und brauchbaren Gliede der Gesellschaft heranzubilden.

Daß der Lehrton rein sei, ist die Hauptsache; von den übrigen Anforderungen an ihn ist die erste, daß er *nicht zu stark sei und nicht zu schwach*. Der Zögling soll aus dem rechten Lehrton den Ruf vernehmen, einem bestimmten Ziele sich zuzuwenden, das er aber selbstthätig und unter Beihülfe des Lehrers zu verfolgen hat. Der Lehrton ist zu stark, wenn er immer nur, wie der laut mahnende und warnende, strafende und drohende Weckruf klingt, und nicht auch wie die sanftere Ermunterung des begleitenden Freundes und wie die ruhige Belehrung, an solche gerichtet, bei welchen der gute Willen, den rechten Weg zu gehen, vorausgesetzt werden darf. Je mehr der Lehrer den Schülern eine wirkliche Auctorität ist, desto weniger bedarf er jenes zu starken Lehrtons, durch welchen gerade energielose Lehrer nicht selten die ihnen mangelnde innere Kraft zu ersetzen suchen, statt dessen aber die Schüler nur betäuben, langweilen und die eigene Schwäche ihnen verrathen. *Zu schwach* dagegen ist der Lehrton, wenn der Schüler daraus überhaupt nicht die Auctorität des über ihm stehenden Mannes vernimmt, welcher ihn durch mahnenden, aufmunternden und anregenden Zuruf zu sich emporziehen will, wenn er über den Ton freundlichen Zuspruchs und ruhiger Belehrung, wie er wohl unter vollkommen Gleichstehenden berechtigt ist, nie hinausgeht. Spricht sich in der Stärke des Lehrtons das Auctoritätsverhältnis des Lehrers zu dem Schüler aus, so bezieht sich die Forderung, daß der Lehrton *nicht zu hart sei und nicht zu weich*, auf die Art, wie der Lehrer das höhere Gesetz in dem Zöglinge zur Geltung zu bringen sucht. Der Lehrer muß nicht immer in dur sprechen, indem er nur den Ton des strengen Gesetzgebers und des drohenden und strafenden Richters vernehmen läßt. Noch weniger aber taugt die Vorliebe zu Molltonarten, in welchen er nur die Töne zarter Liebe erklingen läßt, auch wohl eine Elegie darüber, daß seine Liebe von dem Leichtsinn und der Lieblosigkeit der Schüler so arg verkannt wird, und Bitte und Klage, wo Befehl und Strafe an der Stelle wäre. Der rechte Lehrton weiß Strenges und Mildes zu paaren. Er geht aus einem Gemüthe hervor, welches durch die Kraft heiliger Liebe das göttliche Gesetz in den eigenen Willen aufgenommen hat und darum auch fähig ist, in anderen den Gehorsam der Liebe zu erwecken. Die *Höhe und Tiefe* des Lehrtons beziehen wir auf die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes. Der Erzieher versteigt sich in seinem Lehrton, wenn er die Schüler wie Studenten und wie Erwachsene behandelt, indem er ihnen nur den objectiven Thatbestand vorlegt und versäumt, die nöthigen Brücken zu schlagen, um das Interesse der Schüler mit dem jedesmaligen Lehrgegenstande zu verbinden und ihrem noch unreifen Verstande den Weg zu demselben aufzuschließen. Sein Streben aber muß doch stets darauf gerichtet sein, mehr und mehr durch die Sache selbst zu wirken, und er sinkt in seinem Tone zu tief herab, wenn er vor allerlei methodischen Künsten, welche den Schülern die Sache leicht machen sollen, zur Sache selbst eigentlich gar nicht kommt und die Kraft selbstthätiger Bewältigung und Aneignung des Gegenstandes ungeübt läßt. Seine *Tempi* endlich muß der Lehrer nicht zu langsam nehmen und nicht zu rasch, denn in dem einen wie in dem andern Falle tritt Gleichgültigkeit auf Seiten der Schüler ein; dort, weil sie von der schleppenden Schläfrigkeit des Lehrtons unmittelbar selbst angesteckt werden, hier, weil die übergroße Eile ihnen unmöglich macht, dem Unterricht auf die Dauer mit Interesse und Verständnis zu folgen, und sie darum in Indolenz versinken läßt. Uebrigens ist, wie das Tempo, so auch Höhe und Tiefe des Lehrtons durch die verschiedenen Altersstufen bedingt: bei Kindern ist anregende Lebendigkeit und Munterkeit, bei Jünglingen größere Ruhe, bei jenen vertrauliche Herab-

lassung, bei diesen der aus dem Interesse für die Bedeutung des Gegenstandes hervorgegangene und dieses Interesse wiederum erzeugende Ernst vorzugsweise an der Stelle.

Bei dem Schlusse dieses Artikels angekommen, können wir doch nicht umhin, uns selbst zu gestehen, daß der oben angeführte Ausspruch: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich mit Worten nicht sagen", auch auf den Lehrton insbesondere gar sehr seine Anwendung findet. Mögen die obigen Sätze nun im Stande sein, dazu etwas beizutragen, daß der richtige Lehrton in der Praxis erkannt und gefunden werde! **G. Baur.**

Lehrziel. Für die Einrichtung einer Schule ist das erste und nothwendigste Erfordernis, das Ziel, was in ihr und durch sie erreicht werden soll, festzustellen. Es darf dies nicht bloß den Endpunct des Unterrichtes in den verschiedenen Fächern bezeichnen, sondern hat als dessen Voraussetzung den für Auswahl, Vertheilung, Umfang und Gestaltung maßgebenden Zweck bestimmt und klar auszusprechen und festzustellen. Hierbei hat man zweierlei ins Auge zu fassen, nämlich 1) die äußeren Verhältnisse der Schule und der Schüler und deren künftige Lebensstellung, 2) den Zweck, dem der Unterricht und die Erziehung überhaupt nach den pädagogischen Grundanschauungen dienen soll. Ein ganz anderes Lehrziel ergiebt sich nach philanthropischen, als nach Pestalozzischen Grundsätzen, und wiederum nach diesen ein anderes, als nach der Palmerschen Pädagogik. Man muß also zuerst wissen, was man will. Das versteht sich von selbst, aber macht sich nicht von selbst, am allerwenigsten in einer Zeit, wo die Richtungen in dem Bildungsgange der Lehrer sich vielfach durchkreuzen und in einem Gährungsprozesse begriffen sind. Es handelt sich also zunächst darum, die Aufgabe der Schule, für welche man das Lehrziel festzustellen hat, sich so klar zum Bewußtsein zu bringen, daß die maßgebenden Anschauungen von heterogenen Elementen gereinigt werden. Zum Glück sind dafür in den verschiedenen deutschen Ländern für höhere und niedere Schulen Seitens der Behörden so bestimmte Anhaltspuncte gegeben, daß kein Lehrer in Zweifel sein kann, was er als das Ziel auch seiner Schule anzusehen habe. Seine Aufgabe ist nur, das Allgemeine den besonderen Verhältnissen derselben anzupassen. An den Gesichtspuncten, durch die das Lehrziel normirt wird, kann freilich nichts geändert werden, wohl aber hat er nach der ihm zu Gebot stehenden Zeit, dem Standpuncte der Schule und der Schüler und nach den künftigen Lebensverhältnissen jene Gesichtspuncte so durchzuführen, daß sie zu ihrer vollen Verwirklichung kommen. Wenn z. B. für Volksschulen im allgemeinen eine bestimmte Anzahl Kirchenlieder als Memorirstoff vorgeschrieben sind, so wäre es verkehrt, daß ein Lehrer, in dessen Schule eine verkürzte Schulzeit, Vernachläßigung der Schüler und unregelmäßiger Schulbesuch den Fortschritt hemmen, um jeden Preis sämmtliche Lieder lernen lassen wollte; er wird das Lehrziel besser dadurch erreichen, daß er im Stoffe zwar hinter demselben zurückbleibt, dagegen um so mehr Fleiß auf richtiges Verständnis und guten Vortrag verwendet. Daraus ergiebt sich, daß Lehrziele vor allem den sittlichen und formellen Bildungszweck zu fixiren haben, und daß stoffliche Angaben, welche sie enthalten, nur an jenen sich anschließen können, um durch ihn richtig verstanden zu werden. Andererseits ist aber auch darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gesichtspuncte, selbst wenn sie den Zweck und das Ziel des Unterrichtes treffend und tief bezeichnen, nicht so in der Schwebe hängen, daß sie eine sichere Richtschnur für Stoff und Behandlungsweise nicht an die Hand geben. Wenn z. B. als Ziel für den biblischen Geschichtsunterricht ausgesprochen wird, daß „das Kind zu einem sichern Verständnis und zu einer glaubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung geführt werden und aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen lernen soll," so ist damit der Zweck so schön ausgesprochen, daß es kaum besser gesagt werden kann; und doch würde ein so fixirtes Lehrziel den Lehrer rathlos lassen, wenn er nicht zugleich weiß oder erfährt, wie er dies zu erreichen hat. Daher hat die Feststellung des Lehrzieles ihren Werth nur für Meditationen und Vorbereitungen zu der Einrichtung des Unterrichtes. Man kann an die Auswahl und Anordnung des Stoffes

und an die Normirung der Behandlungsweise nach festen und klaren Principien gar nicht gehen, sich auch über die Zweckmäßigkeit der Lehrmittel und deren Gebrauch nicht klar werden, ohne mit den Gesichtspuncten ins Reine gekommen zu sein, welche den Zweck und Schlußpunct des Unterrichtes bedingen. Von diesem aus hat man das Ziel für jedes einzelne Fach und zwar so zu bestimmen, daß eins das andere unterstützt und ergänzt und so jedes einzelne dem Gesammtzwecke dient. Aber eben auch nur als Vorstudien für die Entwerfung von Einrichtungs-, Lehr- oder Organisationsplänen hat die Fixirung des Lehrzieles ihren unbedingten Werth, während dieser höchst zweifelhaft wird, wenn das Lehrziel für sich allein hingestellt und als ausreichend angesehen wird, nach Maßgabe desselben einen zweckmäßigen Unterricht zu ertheilen. Dies kann nur auf der Grundlage eines geordneten Lehrplanes geschehen, der neben dem Lehrziele auch Stoff und Methode in den Hauptzügen angiebt.

Es macht sich diese Forderung um so mehr bei den Lehrzielen, wie sie für die einzelnen Classen und Abtheilungen festzustellen sind, geltend. Das Lehrziel der Schule haben alle Lehrer in allen Classen festzuhalten, aber jeder hat in einer andern Weise darauf hinzuarbeiten. Es kommt also bei der Aufstellung der Lehrziele darauf an, das Gemeinsame zu fixiren, wodurch das Gesammtziel erreicht werden soll, und das Besondere anzugeben, wodurch jede Classe die ihr speziell zufallende Aufgabe zu lösen hat. Um sich zu vergewissern, daß ein Lehrer den andern richtig verstehe, bedarf es bei den Angaben großer Genauigkeit und eingehender Auseinandersetzungen, die, wenn sie zunächst auch nur mündlich geschehen, doch in der Hauptsache auch schriftlich festgestellt werden müßen. So weit meine Erfahrung reicht, sind solche gemeinsam vereinbarte Lehrziele nicht gerade das Werk großer Sorgfalt; oft findet man sich damit so oberflächlich ab, als mache man sie schon in der Absicht, sich darnach nicht zu richten oder in ihnen doch möglichst viel Spielraum für das eigene Belieben zu haben. Ich habe Lehrziele gesehen, in denen mit ein paar Worten jedes Fach und in einer mäßigen Anzahl Zeilen eine ganze Classe absolvirt war. Sollten aber solche Bestimmungen ihren Zweck erfüllen, nämlich Lehrgebiete für Classen und Abtheilungen so fest zu begrenzen, daß ein stetiger Fortschritt erzielt, von unten nach oben auf gutem Grunde sicher fortgebaut werden kann und jede Stufe in der vorhergehenden ihre gute Vorbereitung hat, so ist in vielen Fällen nicht ausreichend, anzugeben, was in jeder Classe gelehrt werden soll, sondern es müßen auch die Grundzüge der Behandlung so vereinbart werden, daß sie jeder Lehrer nach Maßgabe seines Lehrgebietes und der Bildungsstufe seiner Schüler durchzuführen im Stande ist. In dieser Beziehung ist namentlich die Pflege des Anschauens, Denkens und Sprechens, der verständigen Verarbeitung und der sichern Einübung des Unterrichtsstoffes wichtig, weil ohne solche Vereinbarung eine Einheit in den Bildungsgang nicht zu bringen ist, auch viel Zeit mit müßigen Uebungen verbracht wird. Daher hat das Lehrziel die Lehrpensen sorgfältig nach dem Maße der zugemessenen Zeit zu bestimmen, damit jeder Lehrer gehalten ist, in jedem Fache das Ziel fortgehend im Auge zu behalten. Nur die Erfahrung kann zu richtigen Feststellungen führen. Es müßen daher dergleichen Lehrziele für Classen und Abtheilungen beim Beginn der neuen Schuljahre so oft revidirt werden, bis sie ganz zutreffen; und auch dann wird man nicht unter allen Umständen fordern können, daß das Ziel stets erreicht wird, da z. B. epidemische Krankheiten der Schüler (besonders in Elementarschulen), geringe Befähigung des Lehrers die vollständige Erreichung des Zieles in stofflicher und formeller Hinsicht verhindern können. In solchen Fällen wird wenigstens zu verhüten sein, daß nicht fühlbare Lücken entstehen; unter Beschränkung des Stoffes oder der Uebung ist ein Anschluß an die obere Stufe so zu bewirken, daß die erforderlichen Vorkenntnisse oder die nöthige Fertigkeit nicht fehlen*).

*) Es ist die besondere Aufgabe dessen, der eine Schule zu leiten hat, bei der Bestimmung der Classenziele der Individualität der einzelnen Lehrer in vorsichtiger und humaner Weise

Sicher wird aber in einer Schule mit mehreren Classen von den verschiedenen Lehrern nach einem Ziele hin nur dann gearbeitet werden, wenn nicht bloß jede Classe ihr Lehrziel hat, sondern auch Stoff, Methode und Lehrmittel nach einem wohl durchdachten Plane übersichtlich fixirt sind, d. h. wenn die Schule einen Lehrplan hat, der die Einrichtung bis ins Einzelne als eine wohl geordnete darstellt. Auch ist es für Elementarschulen nothwendig, daß jeder Lehrer auf seinem Gebiete den Stoff richtig vertheilt d. h. daß er nach einem Verzeichnisse arbeitet, welches die Stoffangaben für die einzelnen Disciplinen nach den Monaten enthält. Es ist dies auch ein sehr wesentliches Hülfsmittel, daß jeder Lehrer sein Classenziel sicher erreicht. Nur wenn die Lehr- und Classenziele in Lehrplänen und Stoffverzeichnissen ihre Durchbildung und Ausführung erhalten, dienen sie dazu, dem Unterrichte ein gewisses Ziel, stetigen und raschen Fortschritt und gute Erfolge zu sichern. **Bock.**

Lehrzimmer, s. Schulgebäude.

Leibesübungen. Um ein Gebiet, das bei der äußersten Weitschichtigkeit des Materials zugleich Fragen in sich schließt, die ein tieferes Eingehen unumgänglich fordern, hier einigermaßen genügend behandeln zu können, haben wir nach kurzer begrifflicher Erörterung den Gang der geschichtlichen Entwicklung betreten und erst gegen Ende der Arbeit einige für die Gegenwart wichtige Fragen besonders besprochen. Allein auch bei der geschichtlichen Darstellung mußte manches einzelne übergangen werden, um für eine kritische Würdigung des Wesentlichen Raum zu gewinnen und mit der Geschichte zugleich die leitenden Grundsätze für die Beurtheilung der bestehenden Systeme darzulegen.

Unter Leibesübungen verstehen wir diejenigen Thätigkeiten, welche bezwecken, den Leib durch die wiederholte Kraftäußerung selbst zu bilden und zu seinen allgemeinen Verrichtungen geschickter zu machen. So ist das Schwimmen des Badenden eine Leibesübung; nicht aber das Waschen und Reiben, welches erst durch seinen Erfolg vortheilhaft auf den Leib einwirken soll. Zwar schließt es den Begriff der Leibesübungen nicht aus, wenn sie sich mit einer Arbeit verbinden, wie bei dem Holzspalten, Drechseln und Graben; doch darf die verrichtete Arbeit, insofern man von Leibesübung redet, nicht als der Zweck der Thätigkeit gedacht werden. Vorübungen zu besonderen Fertigkeiten, wie z. B. die Fingerübungen des Clavierspielers, gehören nicht in den Kreis der Leibesübungen. Im pädagogischen Sinne müßen nun aber diese Uebungen nicht nur bestimmt sein zu bilden, sondern es muß auch, wie bei allem pädagogischen,

Rechnung zu tragen und möglichst dafür zu sorgen, daß die Mängel des einen durch die Vorzüge des andern ausgeglichen werden. Gelingt dies nicht und erwartet man von der schwächeren Kraft ebenso befriedigende Leistungen wie von der tüchtigeren, sind die Schwierigkeiten, welche ein geringeres Ergebnis zur Folge haben müßen, nicht im voraus in Berechnung genommen, so werden sich nach jeder Versetzungsprüfung die Klagen des Nachmanns über den Vordermann mit all den Störungen und Widerwärtigkeiten, welche sie hervorrufen, wiederholen. — Bemerkenswerth ist die Notiz der „Berliner Blätter für Schule und Erziehung" von 1861 N. 8, welche bei Besprechung des Programms der Dorotheenstädtischen Realschule in Berlin von 1860 sagen: „Die Schulnachrichten bieten einen bis ins kleinste Detail in Lehrerconferenzen berathenen, von dem Director überaus sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplan. Die einzelnen Fächer sind gesondert und die Classenziele wörtlich aus der Unterrichtsordnung („Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen" Berlin 1859) mit schiefer Schrift angeführt, die Classenpensa in absteigender Linie vor Augen gestellt und pädagogisch wichtige erläuternde Anwendungen hinzugefügt. Da man selten so klar wie hier übersieht, wie sich der Unterricht entwickelt, ineinandergreift und das gesteckte Ziel erreicht, so ist dieser Plan höchst dankenswerth und sein Studium sowie die Vergleichung mit andern für Schulmänner der verschiedensten Gattungen auf das angelegentlichste zu empfehlen."

Was übrigens die Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die verschiedenen Schularten betrifft, so verweisen wir auf die einzelnen Artikel, in welchen die Schularten und die Unterrichtsfächer besprochen werden. **D. Red.**

ein Bildungsideal gegeben sein, welches in der Uebung verfolgt wird. Dies Bildungsideal kann ein mehr oder minder vollkommnes sein, je nachdem etwa Abhärtung und robuste Gesundheit, oder Kraft und Kriegstüchtigkeit, oder Gewandtheit und schöne Haltung, oder sonst ein vereinzeltes Moment bald stärker bald schwächer in den Vordergrund tritt. Es giebt aber ein Ziel, in welchem alle jene Wirkungen nur als Momente enthalten sind, und dem gegenüber auch alle andern Bildungsideale nur als Stufen der Entwicklung eine relative Berechtigung haben. Es ist das Ziel der Vergeistigung des Leibes. Wir finden es in der Natur, in der Geschichte und in der Offenbarung gleich deutlich angezeigt.

Jede Leibesübung ist Geistesübung, und zwar, weil sie eben auf das Allgemeine geht, nicht etwa weniger als andere Uebungsarten, sondern sogar in einem hervorragenden Sinne; denn der Leib als Todtes, das Fleisch vielmehr, ist keiner Uebung fähig; wir sind unserem Wesen nach in all unserm Thun und Treiben nur Geist. Unser Geist übt sich; einerlei, ob wir, mit den Augen den Zügen einer Schrift folgend, eine Reihe von Vorstellungen in uns entwickeln, oder ob wir lernen, die Willensimpulse, durch welche unsere Muskelthätigkeit regiert wird, so zu combiniren, daß ein kunstvoller Sprung entsteht. Man darf also nicht dabei stehen bleiben, die Leibesübungen nur deshalb zugleich für Geistesübungen zu halten, weil bei ihnen gelegentlich zugleich Selbstüberwindung, oder Unterordnung des Einzelnen unter ein Ganzes, oder denkende Auffassung räumlicher Verhältnisse geübt wird, sondern man muß sich gewöhnen, die ganze zweckmäßige Leibesthätigkeit selbst im Lichte der zu Grunde liegenden geistigen Functionen zu betrachten. Es erscheint dann der Körper nach seinen materiellen Bestandtheilen lediglich als der Stoff, der von der Form, als die Masse, die vom Geist zu durchdringen und in allen Puncten zu beherrschen ist. Gegenstand der Leibesübungen aber ist, den Nerv dem Willensimpuls und diesen letzteren wieder dem maßgebenden Gedanken ebenso gehorsam zu machen, wie der Muskel dem Nerv, das Glied dem Muskel gehorcht. Je reiner und vollkommener aber dies erreicht wird, desto reiner und vollkommener wird auch das ganze geistige Wesen des Menschen im Aeußeren sich darstellen; das Fleisch wird überwunden sein und der Geist selbst, der an den Bewegungen des Leibes einen reinen Spiegel findet, wird die Idee des Maßes, der Zucht, der Harmonie so tief in sich begründen können, daß sie mit Nothwendigkeit auch auf andern Lebensgebieten sich geltend macht.

Die Geschichte zeigt uns dies Ideal, wo nicht verwirklicht, so doch klar erkannt und mit vielem Glück angestrebt von den Hellenen. Das Princip der hellenischen Gymnastik, wie es (vom Standpunct der Geschichte betrachtet wohl zu stark idealisirt) Jäger in seinem begeisterten Werke (Die Gymnastik der Hellenen, Eßlingen 1857) allenthalben hervorhebt, ist in der That das höchste Princip aller Gymnastik, und es fragt sich daher, wie wir es zu fassen haben, daß das Christenthum bisher eine solche Blüte nicht getrieben, ja daß man geglaubt hat, die hellenische Gymnastik vom Standpuncte des Christenthums aus schlechthin verwerfen zu müßen. Hier reicht es denn in der That nicht weit, wenn man die Mittel der hellenischen Gymnastik von ihrem Princip unterscheidet; denn eine solche Untersuchung kann doch, indem sie theils ergänzt, theils wegläßt oder modificirt, niemals leugnen, daß die Mittel auch durch das Princip bedingt werden, und daß auch in Hinsicht der Mittel den Hellenen eine gewiße Mustergültigkeit zukommt. Suchen wir über die Stellung des Christenthums zu jener Aufgabe der Vergeistigung des Leibes Aufschluß in der heiligen Schrift, so dürfen wir nicht bei dem viel citirten Worte des Apostels, 1. Kor. 6, 19 u. 20, welches auch Jäger zum Motto gewählt hat, stehn bleiben. Dort heißt es in einem zunächst negativen Zusammenhange: „Oder wisset ihr nicht, daß euer Leib ein Tempel des in euch wohnenden heiligen Geistes ist, welchen ihr habt von Gott und seid nicht euer selbst? Denn ihr seid theuer erkauft. Darum so preiset Gott an eurem Leibe und an eurem Geiste, welche sind Gottes." Vielmehr werden wir hinzuziehen müßen, was 1. Kor. 15.

von dem Leibe der Auferstehung gesagt wird; denn was in der Auferstehung vollendet erscheint, das beginnt mit der Erlösung. Nun heißt es aber a. a. O. V. 43 u. f.: „Es wird gesäet in Unehre und wird auferstehen in Herrlichkeit. Es wird gesäet in Schwachheit und wird auferstehen in Kraft. Es wird gesäet ein seelischer Leib (σῶμα ψυχικόν) und wird auferstehen ein geistiger Leib (σῶμα πνευματικόν)." Und V. 46: „Aber der geistige Leib ist nicht der erste, sondern der seelische, darnach der geistige." Hiernach ist deutlich, daß der Geist Gottes im Menschen sich nicht etwa nur in Mienen, Blicken und Gebärden äußern soll, während der Leib im ganzen todt und dem Geiste lediglich entgegengestellt bleibt (ist doch σάρξ nicht σῶμα!), vielmehr erstreckt sich die Erlösung, nach ihrer irdischen wie nach ihrer ewigen Wirkung, auf den ganzen Menschen. Dies ist auch Röm. 8, 10 u. 11 ausgesprochen in den Worten: „So aber Christus in euch ist, so ist der Leib zwar todt um der Sünde willen, der Geist aber ist das Leben um der Gerechtigkeit willen. So nun der Geist des, der Jesum von den Todten auferwecket hat, in euch wohnet, so wird auch derselbige, der Christum von den Todten auferwecket hat, eure sterblichen Leiber lebendig machen um deswillen, daß sein Geist in euch wohnet."*)

Hieraus ergiebt sich, daß das Christenthum zwar nicht ein anderes Princip der Gymnastik verlangt, als das der hellenischen, wohl aber diesem Princip eine andere Stelle und einen andern Zusammenhang mit der Gesammtaufgabe des Lebens anweist; denn die Frage der Erlösung ist im Christenthum die Grundlage, welche nicht umgangen werden kann. Nur so weit diese erste, wichtigste Aufgabe erfüllt ist, tritt, gleich als eine natürliche Folge, die Ausprägung der Vollendung ins Leben. Wie aber allenthalben Kunst und Wissenschaft in den Dienst des Christenthums treten und dazu helfen, die veredelnden Ausflüsse des göttlichen Geistes im menschlichen Leben zur Erscheinung zu bringen, so ist ohne Zweifel auch hier die besondere Kunst der Gymnastik auf dem Boden der christlichen Menschheit nur eine Folge des in voller Allgemeinheit gegebenen Princips der Vergeistigung des Leibes. Nicht durch diese Kunst allein, wohl aber unter ihrer Mitwirkung, soll das Ebenbild Gottes im Menschen auch in sichtbarer Herrlichkeit wieder hergestellt werden. Daß nun aber diese Kunst, einmal in der Christenheit erweckt, auch allgemeiner Natur wird, kann dem kein Bedenken erregen, der der allgemeinen Taufe gedenkt. Gewiß gehört die Frage nach der Entfaltung des Erlösungswerkes in der Geschichte der Menschheit zu den schwierigsten, die es giebt; allein wir dürfen doch daran erinnern, daß der Dualismus des Mittelalters, dessen höhere geistige Erziehung den Leib todt ließ, dem Standpunct von Röm. 8, 10 zu entsprechen scheint, während seit der Reformation (vgl. z. B. unten Luthers Worte) gerade das Streben aufkommt, die Leibesübungen in den Dienst der geistigen Erziehung hineinzuziehen**). So dürfen wir hoffen, daß mit der Gymnastik auch die Musik im

*) Wir folgen in der Auffassung dieser Stelle der Auslegung Calvins: „non de ultima resurrectione, quae momento fiet, habetur sermo, sed de continua spiritus operatione, quae reliquias carnis paulatim mortificans, coelestem vitam in nobis instaurat."

**) Zu der obigen Ausführung können wir nicht unterlassen zu bemerken, daß nach unserer Ueberzeugung eine theologische oder biblische Rechtfertigung der Gymnastik in dieser Weise nicht gelingen kann. Einen positiven Anhaltspunct für die Gymnastik giebt es im N. T., überhaupt in der Schrift nicht. Die Stelle vom Tempel des h. Geistes (1. Kor. 6.) hat das Keuschhalten des Leibes, nicht aber die ästhetische oder athletische Cultur desselben im Auge; und auf den Auferstehungsleib kann zu Gunsten der Gymnastik nicht hingewiesen werden, weil, was diese Kunst zu Stande bringt, mit Fleisch und Blut ebenso der Verwesung anheimfällt, wie die Glieder des Gebrechlichsten; auch des Turners Leib wird gesäet „in Schwachheit" (1. Kor. 15, 43.) und auch „als ein Krüppel einzugehen ins ewige Leben" (Matth. 18, 8.) ist dort kein Schaden. Das Einzige, was etwa citirt werden könnte, sind die die Gesundheit betreffenden Stellen, wie Röm. 13, 14. Kol. 2, 23; aber keine derselben, (vollends nicht der Rath des Paulus an den Timotheus 1. Tim. 5, 23.) deutet auf Leibesübung als Mittel zu jenem Zwecke hin. Allein eine

hellenischen Sinne in unserer Erziehung eine immer größere Rolle spielen werde, wenn nämlich die Grundlagen des Christenthums so weit befestigt sind, daß vom inneren Geiste desselben heraus jene Grundpfeiler vollendeter Menschenbildung neu emporgetrieben werden können.

Die griechische Cultur hat in ihrer herrlichen Vollendung bekanntlich nur eine äußerst kurze Blütezeit gehabt. In einen Zeitraum von weniger als hundert Jahren fällt die herrlichste Entfaltung der Poesie, der Philosophie, der Künste und der politischen, kriegerischen und ökonomischen Tüchtigkeit. Die Blüte der Leibesübungen ist etwas älter; doch fällt auch für sie wenigstens der Punct reifster Entfaltung, bei welchem die Ausartung in Künstelei und eitle Agonistik schon nahe lag, mit jener allgemeinen Blütezeit, von den Perserkriegen bis gegen Ende des peloponnesischen Krieges, ziemlich zusammen. Es ist anerkannt, daß ohne das Institut der Sklaverei auch die begabten Hellenen niemals für die Ausfüllung aller jener Lebensgebiete hätten Zeit und Kraft gewinnen können. Hiezu kam die strenge Abschließung gegen die Barbaren, welche die Kräfte der Nation zusammenhielt und eine, freilich dem Verfall nur zu sehr ausgesetzte Durchbildung im engeren Kreise möglich machte. Endlich aber, und dies ist hier der wichtigste Punct, umgieng der heitere Polytheismus der Griechen die tieferen religiösen Aufgaben; Schuldbewußtsein und Erlösungsbedürfnis treten gerade in der classischen Zeit mehr denn früher oder später je in das Dunkel der Mysterien, oder wurden von einer freien Poesie überflogen. Sammeln wir alle diese Züge, so ergiebt sich ein Zustand formeller Vollendung ohne materiell richtige Basis, eine flüchtige Vorausnahme des Entwicklungszieles der Menschheit unter Aufopferung jener Bestrebungen und Grundsätze, durch die allein dieses Entwicklungsziel rein, voll und dauernd erreicht werden kann. Offenbar hat das Christenthum bis heute schon nicht nur die Sklaverei fast völlig verdrängt und die starre Schranke der Nationalitäten gebrochen, sondern auch zu einer strengen, harten Arbeit in Wissenschaft und Industrie erzogen, welche mehr und mehr beginnt, für die rein menschliche Durchbildung kommender Generationen eine breite und solide Basis zu bilden. Man hat oft schon die Maschinen als die Sklaven der Zukunft bezeichnet. Unbedenklich wird man einräumen können, daß die inneren Wirkungen des Christenthums mit den äußeren Errungenschaften der modernen Welt im Zusammenhange stehen, und daß die Läuterung des sittlichen Lebens, welche bereits gewonnen ist, uns dazu berechtigt und verpflichtet, ohne den Kampf aufzugeben, doch jenen Bau schon jetzt zu beginnen, der allein das Reich Gottes auf Erden vollenden kann. Es ist hier nicht der Ort, diese Gedanken dahin weiter auszuführen, daß gezeigt würde, wie das Christenthum nothwendig den Bau der hellenisch römischen Welt zertrümmern und sich seiner Form anfangs sogar feindlich erweisen mußte, um sodann im Verlaufe seiner Entwicklung aus dem eigensten Lebensprincip heraus und auf der eigenen Basis doch gleichsam nach dem Muster neu zu bauen, welches die Trümmer der alten Cultur darboten. Machen wir vielmehr gleich die Anwendung auf die Leibesübungen, so dürfen wir sagen, daß wir das hellenische Princip der Vergeistigung des Leibes zur Darstellung vollendeter Kraft und Schönheit mit allen seinen Consequenzen wohl auch als das Endziel moderner Turnkunst hinstellen

vernünftige Thätigkeit, die irgend einem menschlichen Lebenszwecke, also insbesondere der Entwicklung und Vervollkommnung irgend einer von Gott in des Menschen Wesen gelegten Kraft und Fähigkeit dient, bedarf nicht erst einer positiven Legitimation durch ein ausdrückliches Schriftwort; es hat sich im Lauf der Zeit, im Gang der Geschichte, infolge der Verbindung des Christenthums mit den verschiedensten Nationalitäten gar vieles entwickelt, an was die neutestamentlichen Schriftsteller nicht denken, was bei ihren Schriften, zumal den Briefen, schon in Aussicht zu nehmen sie gar keinen Anlaß hatten. Dergleichen Dinge fassen wir einfach unter das schöne Wort: εἴ τις ἀρετή, εἴ τις ἔπαινος, ταῦτα λογίζεσθε. Phil. 4, 8. Was als sittlich untadelhaftes Mittel zur Erlangung eines sittlichen Gutes dient, das ist ebendamit auch christlich legitimirt.

Palmer.

müßen; daß dagegen das Christenthum eine vorzeitige völlige Realisirung dieses Zieles niemals zugeben wird, so lange sie von Aufgaben abziehen würde, die im Hinblick auf die Zukunft des ganzen Menschengeschlechtes sich als wichtiger herausstellen, oder so lange sie gar zur Lüge würde, weil der Erlösungskampf der christlichen Menschheit jene Unbefangenheit nicht zuläßt, welche dem Hellenen doch auch nur gleichsam in wenigen glücklichen Augenblicken rein geschenkt war.

Bei der Darstellung der hellenischen Gymnastik versetzen wir uns sofort in die eigentliche Blütezeit Athens und der peloponnesischen Staaten.

Wenn der Elementarunterricht, welcher übrigens bei den dorischen Staaten sehr zurücktrat, absolvirt war, begann für den griechischen Knaben der Unterricht in der Musik und theils gleichzeitig mit diesem, theils auf ihn folgend, der in der Gymnastik. Diente der Elementarunterricht wesentlich der Nützlichkeit, so überwog im musikalischen wie im gymnastischen Unterricht das pädagogische Element; der letztere stand, als Vorschule männlicher und kriegerischer Tüchtigkeit, in besonders engem Verhältnis zum Staate und war meist gesetzlich angeordnet, besonders bei den Doriern, wo er von vorn herein einen militärischen Schnitt hatte. Dagegen lehnte sich der musikalische Cursus, welcher außer Gesang und Zitherspiel auch die Aufführung und den Vortrag festlicher Chöre lehrte, mehr an die religiösen Institutionen an.

Der Uebungsplatz, auf welchem Knaben und Jünglinge gewiß den größten Theil des Tages zubrachten, hieß im allgemeinen Gymnasion (γυμνάσιον, von γυμνάζεσθαι sich üben, und dies von γυμνός nackt, oder leicht bekleidet. Die in den Begriffskreis der Leibesübungen gehörigen Worte scheinen verhältnismäßig jungen Ursprungs, können jedoch an sich wohl noch älter sein, als die Sitte völliger Nacktheit bei den Uebungen Vgl. Krause, Gymn. u. Agonist. I. S. 359 ff.). Für die Knaben diente die Palästra, die Ringschule, ein kleinerer und in der Regel bedeckter Uebungsplatz, welcher sowohl allein, als auch mit dem Dromos, einer Laufbahn im Freien, verbunden vorkommt. In späterer Zeit wurden alle drei Ausdrücke ohne strengen Unterschied gebraucht. Das vollständige Gymnasion, wie es Vitruv beschreibt, und wie es gewiß in seinen wesentlichen Grundzügen schon im fünften Jahrhundert sich in den bedeutendern Städten entwickelte, ist eine großartige Anlage. Denn die Laufbahn, von der Länge eines Stadion, d. h. 600 Fuß, bildete nur die eine Dimension eines vielleicht am häufigsten quadratförmigen Platzes, welcher außer dem Dromos, der Laufbahn im Freien, noch eine bedeckte Laufbahn (ξυστός) und eine zu wiederholten Umläufen bestimmte, vorzüglich bei Festspielen gebrauchte breite Laufbahn enthielt, welche insbesondere Stadion genannt wurde. Den übrigen weiten Raum bedeckte theils die Palästra mit ihren zahlreichen Hallen, Sälen und Nebenräumen, theils war er mit Bäumen bepflanzt und mit Spaziergängen umzogen, zwischen welchen noch weite Räume für das Ballspiel, für Diskos- und Speerwurf übrig blieben.

Die Leibesübungen wurden, obwohl auch dem freien Spiel der Knaben und Jünglinge ein weiter Raum vergönnt war, doch in allen bedeutenderen Städten, bei den Joniern nicht weniger als bei den Doriern, schulmäßig betrieben, und es ergiebt sich daraus schon von selbst, daß eine bestimmte Trennung der Altersclassen stattfand. Namentlich waren die Knaben gesondert von den Epheben, den Jünglingen im Alter der beginnenden Männlichkeit. Bei beiden Classen bestanden wieder mehrfache Unterabtheilungen, die von Ort zu Ort sehr verschieden gewesen sein mögen, und über die uns außer Namen nicht viel überliefert ist.

Der Lehrer der Knaben war der Pädotribe (παιδοτρίβης); die Jünglinge scheinen sowohl bei dem Pädotriben, als auch bei dem Gymnasten (γυμναστής) Unterricht genossen zu haben. Der letztere bereitete insbesondere auch diejenigen vor, welche sich als Athleten und Wettkämpfer ausbildeten. Von ihm wurde eine theoretische Einsicht in die physiologische Wirkung der Bewegungen verlangt, und er sollte den Leib planmäßig zur Kraft und Schönheit bilden, während der Pädotribe zunächst nur die Fertig-

keit in der Ausführung der einzelnen Bewegungsformen zu erzielen hatte. Daher wird dieser mit einem Koch oder Bäcker, jener mit dem Arzt verglichen (Krause I. S. 222).

Der Stoff der griechischen Leibesübungen erscheint uns so außerordentlich einfach, daß wir auch bei sorgfältiger Vergleichung aller specielleren Angaben der Alten, die sich übrigens nur sehr spärlich finden, uns kaum denken können, wie ein Unterricht in diesen Gegenständen Jahr aus Jahr ein vom frühen Knabenalter bis über die Jünglingszeit hinaus habe fortgesetzt werden können. Und doch muß dieser Unterricht ein systematischer, mit geordneter Stufenfolge vom Leichteren zum Schweren gewesen sein. Während wir heutzutage eine Menge verschiedener Geräthe herstellen, an welchen der Leib in den verschiedensten Formen und Lagen zur Stützung gebracht werden kann, so daß die Bewegungen und Uebergänge aus einer Stellung in die andere sichtlich bis ins unendliche variirt werden können, finden wir bei den Alten nur wenige, an sich schon zusammengesetzte Uebungsarten, bei denen nur der Boden als Stützfläche diente. Die beiden Grundübungen der griechischen Gymnastik sind das Ringen und der Lauf, jenes ursprünglich in der Palästra, dieser im Dromos oder Stadion geübt. Nun ist aber gerade das Ringen eine Uebung, bei welcher nicht nur durch den Antagonismus der Paare, die immer neu combinirt werden konnten, eine harmonische Körperbildung sich fast von selbst und ohne weitere Berechnung herausstellen mußte, sondern es läßt auch eine sehr weit gehende Analyse zu. Eben deshalb wurde es wohl auch Hauptgegenstand gerade des Unterrichtes der Knaben, da hier etwas zu lernen, nicht bloß zu üben war. Dabei blieb die Gefahr dadurch ausgeschlossen, daß im ganzen nur gleiche Kräfte einander gegenübergestellt wurden, und daß der Pädotribe schon um so eher die Aufgabe hatte, übermäßige Anstrengung zu verhüten, als es eben bei seinem Unterricht, im Gegensatz zu dem des Gymnasten, auf Erwerbung von Geschicklichkeit und Erlernung bestimmter Griffe, Stellungen, Druck-, Zug- und Hebewirkungen u. s. w. ankam. Jeder Turnlehrer muß aber aus Erfahrung wissen, daß alle Uebungen, bei denen es zunächst auf das Begreifen der Bewegungsform ankommt, zuerst mehrfach mit halber Kraft müßen vorgenommen werden, bis dann, wenn die richtige Combination der Muskelthätigkeit gefunden ist, die energische Ausführung der Sache ihre Vollendung giebt. Hiernach läßt sich mit wenig Phantasie ein annäherndes Bild von dem Knabenunterricht auf einer griechischen Palästra (ἐν παιδοτρίβου) gewinnen. Ist nur ein Pädotribe da (in späterer Zeit scheint er meist einen Gehülfen gehabt zu haben), so wird er Classe um Classe vornehmen, während die übrigen Abtheilungen in anderen Theilen des Gymnasiums sich freien Spielen hingeben, unter denen das Ballspiel eine große Rolle spielt, oder vielleicht auch zusehen, oder in Gesprächen unter sich oder mit Erwachsenen begriffen sind. Für die Ordnung in allen diesen Dingen sorgen theils bestimmte Aufseher, theils aber die Oeffentlichkeit und die allgemeine Theilnahme der Erwachsenen. Die zu unterrichtenden Knaben sitzen in geordneter Reihe auf dem Boden und treten einzeln oder paarweise zur Uebung an; auf den Wink des Pädotriben nehmen sie in bescheidener Ordnung ihren Platz wieder ein und andere folgen. Es liegt in der Natur der Sache, daß zuerst Stellungen, Auslagen, Armhaltungen u. s. w. einzeln vorgenommen werden, dann ebenso elementare Uebungen mit gegenseitigem Anfassen folgen mögen, und das eigentliche Ringen, wobei noch der Versuch bald dieses, bald jenes Kunstgriffes angeordnet sein mag, den Beschluß bildet.

Weniger wahrscheinlich, als beim Ringen, ist ein so systematisch geordneter Lehrgang hinsichtlich des Laufens; dagegen war der Lauf durch seine Wichtigkeit bei den Wettkämpfen, bei denen er meist die erste Stelle einnahm, durch die freie, anregende Bewegung, welche die Jugend besonders reizt, endlich durch seine nahen Beziehungen zum Kriege, in welchem bei der hellenischen Kampfweise schneller, stürmender Angriff und rastlose Verfolgung mit leichtem, sicherem Rückzug stets höchst wesentliche Elemente waren, jedenfalls ein Gegenstand unabläßiger Bemühung. Es gab daher verschiedene, durch den Gebrauch von Jahrhunderten festgesetzte Weisen, ihn zu üben, je nachdem

eine kürzere oder längere Strecke, nackt oder in Waffen zurückgelegt wird. Die einfachste, normale Art des Laufes erstreckte sich auf eine einmalige Durchmessung der Bahnfläche von 600 Fuß, eine Strecke, welche gerade abgemessen scheint, um einen kräftigen Körper seine volle Schnelligkeit gewinnen zu lassen, ohne daß der Dauer wegen eine schonende Berechnung der Kräfte eintreten mußte. Bei dem Doppellauf (δίαυλος) waltet insofern schon Kunst vor, als der Läufer bei der Umbiegung um das Ziel sich mäßigen und die höchste Vorsicht anwenden muß, um nicht zu stürzen oder ins Stocken zu gerathen. Der Langlauf (δόλιχος) endlich, welcher sich vermuthlich auf 24 Stadien, oder 12 Doppelläufe in der Bahn erstreckte, erforderte offenbar schon eine nicht geringe Ausdauer; die Leistung steigerte sich jedoch bei Wettkämpfen ins Riesige dadurch, daß sie dann immer noch als fortgesetzter Schnelllauf, wenn auch mit gemäßigtem Tempo, keineswegs aber lediglich nach unserer Art als Dauerlauf betrieben wurde. Alle drei Arten wurden nun wieder sowohl nackt, als auch in Waffenrüstung geübt, doch war ersteres die Regel, und auch der Waffenlauf, der besonders als Doppellauf vorkam, scheint sich wenigstens oft darauf beschränkt zu haben, daß der übrigens unbekleidete Läufer einen Hoplitenschild trug. In der pädagogischen Verwendung scheint der Lauf, sofern es sich nicht um die Ausbildung jugendlicher Wettkämpfer handelte, mit weiser Mäßigung geübt worden zu sein. Plato will in seinen Gesetzen (VIII. Steph. 833) sechserlei Entfernungen, bis zu 100 Stadien, meist in Waffen, geübt wissen, setzt aber für die Classe der „Bartlosen" zwei Drittel der Bahn und hievon wieder nur die Hälfte für die Knaben an. Gilt aber diese Beschränkung zunächst für die Wettkämpfe, so ist anzunehmen, daß bei den gewöhnlichen Uebungen noch mehr Maß gehalten wurde. Vermuthlich gieng der größere Theil der Turnstunde meist mit dem einfachen Stadiumlauf hin, bei welchem doch die Knaben zur Verbesserung der Fehler in Haltung und Bewegung zunächst einzeln mußten vorgenommen werden.

Beide Fundamentalübungen der hellenischen Gymnastik nehmen den ganzen Körper in Anspruch und stehen doch wieder hinsichtlich der Art und Vertheilung der Anstrengung in einem Verhältnis harmonischer Ergänzung. Plato empfiehlt das Ringen in aufrechter Stellung (neben welchem auch noch ein wälzendes Ringen am Boden geübt wurde), weil die mit Wetteifer und Anstand verbundenen Anstrengungen im Wenden des Nackens, der Hände, der Weichen zur Kraftentwicklung und Gesundheit beitrügen. Während nun das Ringen vorwiegend die Muskeln der Arme und des Rumpfes in eine allseitige Thätigkeit versetzt, ohne die Beine unbeschäftigt zu lassen, übt das Laufen diese vorzüglich und stellt zugleich eine möglichst freie, gestreckte Haltung her, im Gegensatz zu den vielfach gebückten und gedrückten Stellungen des Ringens.

Diesen beiden Uebungen schließt sich nun zunächst eine dritte an, der Sprung, welcher in der eigenthümlichen hellenischen Betriebsweise den ganzen Körper gleichzeitig und ebenmäßig in Anspruch nimmt, und die höchste Schnellkraft einer plötzlichen Gesammtwirkung fast aller Muskeln herausfordert. Recht bezeichnend für das Wesen der hellenischen Gymnastik ist es, daß von allen möglichen Arten des Sprunges nur eine einzige ganz bestimmte mit Vorliebe ausgebildet wurde. Diese einzige Art ist aber leider so vollständig verloren gegangen, daß wir uns nur mit Mühe von ihr ein genaues Bild entwerfen können. Es ist der Weitsprung mit Hanteln (ἁλτῆρες, Sprungbleie, nach deren Abbildungen auf antiken Vasen unsere Hanteln zuerst in England nachgemacht, und sodann verbreitet und mehrfach modificirt worden sind). Die Hanteln, bei den Alten meist kolbenförmige Bleigewichte, dem Anscheine nach etwa von 10—15 Pfund, und meist so eingerichtet, daß bei vorgestrecktem Arm das Hauptgewicht noch vor der Hand lag, dienten offenbar dazu, einen weiteren Sprung möglich zu machen. Das wirkende Princip hierbei ist die Möglichkeit, den Schwerpunct der gesammten fortzuschnellenden Masse durch Armbewegungen während des Sprunges, insbesondere unmittelbar nach dem Absprunge und kurz vor dem Niedersprunge beträchtlich zu verlegen.

Waßmannsdorf, welcher über diesen Gebrauch der Hanteln verdienstliche Versuche angestellt hat (N. Jahrb.*) VI, 1. S. 5. u. ff.), giebt für den Weitsprung mit Anlauf folgende Regel, welche ich durch eigene Erfahrung bestätigt gefunden habe. „Man trägt die Hanteln bei wagerecht nach vorn gehobenen Unterarmen, läßt bei dem vorletzten Anlaufschritte die Arme sinken, um mit dem letzten Schritte des Anlaufs, der zugleich der Aufsprung ist, sie kräftig nach vorn zu schwingen." Statt des Tragens mit gehobenem Unterarm kann man übrigens auch den ganzen Arm in mäßig gesenkter, fast horizontaler Haltung nach vorn strecken. Diese Stellung ist es, welche die antiken Abbildungen in der Regel zeigen. Indem nun beim vorletzten Anlaufschritt die Arme sinken, wird der Körper gleichzeitig stark nach vorn geneigt, was nöthig ist, damit die durch den Schwerpunct der Masse gehende Stoßlinie einer Neigung von 45° möglichst nahe komme. Man kann nun diese Neigung (wie es z. B. auch beim Längensprung über den Schwingel mit einmaligem Aufsetzen auf dem vorderen Ende der Fall ist) so stark nehmen, daß man ohne Hanteln (beim Längensprung ohne das Aufsetzen) stürzen würde. Die Correctur der Stellung, welche den Oberkörper wieder gerader richtet, erfolgt durch das kräftige Vorschnellen der Hanteln, welches übrigens erst einen Augenblick nach erfolgtem Abstoß vollendet wird. Hierbei geräth übrigens der Körper beim Niedersprung in eine, zwar für richtiges Ankommen nicht unbequeme, wohl aber stark gebückte Stellung, die wir denn auch auf den Abbildungen wiederfinden (Krause, Fig. 25 d. Bei andern Abbildungen kann es zweifelhaft erscheinen, ob nicht der letzte Schritt des Anlaufs gemeint ist, wie z. B. Kr. F. 25 c.). Waßmannsdorf bemerkt, was offenbar auf demselben Grunde beruht, daß sich für manche Turner ein Rückwärtsniederwerfen der Hanteln unmittelbar vor dem Niedersprunge als förderlich erweise, ein Verfahren, das für die Alten wohl durch Krause Fig. 25 f belegt werden dürfte, denn hier hat der Springer die Hantel noch gefaßt, jedoch in einer Stellung, in welcher er sie wegschleudern muß, um das Gleichgewicht wieder zu gewinnen.**)

In späterer Zeit wurden die Hanteln auch vielfach, wie bei uns, zu allerlei Kraftübungen und Schwüngen, insbesondere von Gesundheitsturnern verwandt. Ob eine solche Verwendung schon in der Blütezeit der hellenischen Gymnastik üblich war, ist zu bezweifeln, doch kann man gerade für den Unterricht des Pädotriben aus der Sache selbst wenigstens so viel vermuthen, daß zur Erzielung eines freien, geschickten Ge-

*) So citiren wir kurz die für den Lehrer besonders wichtige Zeitschrift, welche unter dem Titel: „Neue Jahrbücher für die Turnkunst, hg. von M. Kloß," seit 1855 in Dresden erscheint und jetzt (1862) als „Organ der deutschen Turnlehrerschaft" bezeichnet ist.

**) Hier wäre denn nun auch des berüchtigten Phayllossprunges von 55' zu gedenken, dessen gläubige Hinnahme seitens der Philologen Waßmannsdorf a. a. O. zu begründetem Spott veranlaßt. Da nun die Ueberlieferung an sich auf etwas positivem zu beruhen scheint, starke Uebertreibung bei den genauen Messungen der Sprünge durch die Kampfrichter nicht wohl möglich war, endlich eine Emendation des überlieferten Epigramms (πέντ' ἐπὶ πεντήκοντα πόδας πήδησε Φάϋλλος, vgl. Krause S. 387. A.) durchaus unzulässig erscheint, so gewinnt eine Erklärung an Wahrscheinlichkeit, welche Waßmannsdorf, a. a. O. in Anm. als Vermuthung einiger Neugriechen anführt, daß der Phayllossprung ein „Dreisprung" gewesen sei. Ich kann nicht umhin, hiemit eine Abbildung zusammen zu stellen, welche Krause einer Schaale der Berliner Vasensammlung, Gr. Saal XII. 883., entnommen und in Fig. 25 b reproducirt hat. Der Agonist, um den es sich handelt, ist in einer heftigen Schrittbewegung begriffen. Das linke Bein spreizt vor, während der linke Arm mit dem Sprungblei gebogen ist, so daß die Hand vor dem stark nach rechts gedrehten Leibe schwebt. Das rechte Bein stößt zum Sprunge ab, während der rechte Arm heftig rückwärts geschwungen ist. Der Kopf ist nach der rechten Schulter gewandt. Corrigirt man diese Stellung dahin, was bei der nicht sehr genauen Zeichnung der Vase gestattet ist, daß bei der betreffenden Armhaltung der rechte Fuß schon frei, dagegen der linke dem Niedersprung nahe ist, so entsteht eine Stellung, welche der eines Dreisprungs mit Handelschwung sehr gut entspricht, während mit ihr sonst ganz und gar nichts anzufangen ist.

brauchs der Hanteln beim Sprunge vorher Vorübungen (im Jahnschen Sinne) angestellt worden seien.

Man kann annehmen, daß zur harmonischen Durchbildung des Körpers im hellenischen Sinne die behandelten drei Uebungsarten, Laufen, Ringen und Springen schon völlig genügt hätten, wenn nicht noch das Streben nach besonderer Ausbildung des rechten Armes zwei weitere Uebungsarten, das Diskosschleudern und Speerwerfen hinzugefügt hätte. Plato klagt im 7. Buch der Gesetze (S. 794 u. f.) über die Vernachlässigung der linken Hand, ein auch von Neuern vielfach behandeltes Thema. Man darf dabei zweierlei nicht übersehen; einmal daß eine absolute Symmetrie im lebenden Wesen nicht einmal schön ist, obwohl in der ruhenden Naturform freilich eher als in Stellungen und Haltungen; sodann, daß dem Dualismus des Körpers nur ein einziger Geist und Wille entspricht, dessen Geheiß am schnellsten und sichersten vollzogen wird, wenn nicht erst eine Wahl der Ausführungsorgane erfolgen muß, sondern wenn Schick und Uebung schon einen bestimmten Vollzieher für jede Bewegung bezeichnen, der unwillkürlich eintritt. Dagegen pflegen auch gerade die tapfersten Völker, die tüchtigsten Handwerker, die geschicktesten Künstler am meisten von ihrer rechten Hand zu halten. Die linke secundirt oder wird im Nothfalle zur Stellvertreterin. Diese Ordnung ist auch natürlich, wenn sie gleich mehr auf der Natur unseres Geistes, als auf der des Körpers beruht. Ihr gegenüber sind die ausgleichenden Bestrebungen der heutigen Turnkunst wohl berechtigt, aber nur bis zu einem gewißen Puncte. Der Grieche verfuhr auch hier nicht berechnend, sondern natürlich unbefangen und erreichte sein Ziel. So scheint es z. B. nach den Abbildungen, daß der Diskos so lange in der linken Hand getragen wurde, bis der Augenblick des Schleuderns gekommen war. Dies geschah, wie es auch beim Steinstoßen beobachtet wird, um den rechten Arm nicht zu ermüden, indem ein Theil der Arbeit auf den linken übertragen wurde. Beim Wurf selbst wirkte übrigens der ganze Körper mit. Der Diskos, eine linsenförmige Metallscheibe von etwa 10″ Durchmesser, wurde in gestreckter Armhaltung aus der linken in die rechte Hand gelegt, fest und sorgfältig gefaßt und sodann zum Ausholen nach unten und hinten geschwungen. Der ausholende rechte Arm beschrieb unter begleitender Drehung des ganzen Körpers und Zurückwendung des Kopfes mehr als einen Halbkreis, kehrte dann auf demselben Wege unten her zurück und ließ im heftigsten Vorschwung den Diskos fahren. Es kam lediglich in der Regel darauf an, möglichst weit gradaus zu schleudern. Wo der Diskos niederschlug, wurde ein Zeichen gemacht und das fernste Zeichen gewann den Sieg. Da der Diskos leicht der Hand entglitt oder einen unregelmäßigen Flug nahm, so erforderte diese Uebung ebensoviel Geschicklichkeit als Kraft. Der Speerwurf endlich entspricht fast völlig unserem Gerwerfen; der Wurfspieß (ἀκόντιον) war leicht, und es wurde auch hier, wie beim Diskosschleudern, auf möglichst große Weite des Wurfes gesehen, jedoch sollte der Wurfspieß zugleich auch treffen. Welcher Art das Ziel gewöhnlich war, ist uns nicht mit Sicherheit überliefert.

Wir haben nun fünf Uebungsarten besprochen, welche im höchsten Ansehen standen und bei den Wettkämpfen der großen Festspiele zu einem Ganzen, dem Pentathlon, Fünfkampf, vereinigt wurden. Zwar gab es bei diesen Spielen auch Preise für bloßen Sieg im Laufen, oder im Ringen, oder endlich im Faustkampf und im Pankration, die beide im Pentathlon nicht enthalten sind; allein es war anerkannt, daß der Leib der Sieger im Pentathlon der schönste zu sein pflege*), und so galt denn auch der Cyklus dieser fünf Uebungsgattungen als eine Art Kanon für die pädagogische Gymnastik. Der Faustkampf, welcher trotz seiner abschreckenden Roheit bei den heiligen Spielen eine hervorragende Stelle einnahm, hat seine Bedeutung weit mehr für die Athletik, als

*) Arist. Rhet. 1, 5. διὸ οἱ πένταθλοι κάλλιστοι, ὅτι πρὸς βίαν καὶ πρὸς τάχος ἅμα πεφύκασιν.

für die Erziehung; ebenso das Pankration, eine Verbindung des Ringens und des Faustkampfes. Merkwürdigerweise ist es gerade das abhärtende Sparta, das sich von diesen Kampfweisen am meisten fern hielt, und also wohl auch in der Erziehung den Kanon der fünf verbundenen Uebungsarten am reinsten bewahrte. Die Faustkämpfer von Profession erhielten übermäßig starke Arme und Schultern, wogegen der Unterkörper auffallend zurückblieb. Freilich haben wir Spuren genug, daß auch Knaben im Faustkampf unterrichtet wurden, allein wahrscheinlich handelt es sich dabei meist um die Ausbildung jugendlicher Athleten, welche in den Preiswettkämpfen der Knaben auftreten wollten, oder der Kampf wurde wenigstens mit hinlänglicher Mäßigung geübt, um das Einschlagen der Zähne, das Zerschmettern der Ohren zu verhüten. Wurde doch in älterer Zeit auch von Männern der Faustkampf mit unbewehrter Hand, später mit einem weichen, mehr schützenden Riemen, und erst in den Zeiten der ausartenden Agonistik, als mehr und mehr nur handwerksmäßig eingeübte Kämpfer auftraten, mit jenem fürchterlichen Cestus geübt, indem zuerst dem weicheren Riemen, mit dem die Hand umwickelt war, noch ein harter und scharfer hinzugefügt und später dieser noch mit metallenen Knoten, Nägeln und Buckeln verstärkt wurde.

Ein Hauptzweig der hellenischen Leibesübungen war endlich der Tanz, der jedoch zwischen Musik und Gymnastik gewißermaßen in der Mitte stand, indem einzelne Tänze nur in langsamen und feierlichen Chorbewegungen bestanden, andere dagegen lebhafte, nicht nur das rhythmische Gefühl übende, sondern auch Kraft und Ausdauer in Anspruch nehmende Bewegung hatten. Hieher gehörte besonders die Pyrrhiche, ein alter Waffentanz, in welchem nach Plato's Beschreibung durch rasche Wendungen des Körpers das Vermeiden der feindlichen Waffenstöße und Geschosse ausgedrückt und zugleich die Bewegungen des Angriffs nachgeahmt wurden. Uebrigens wurde die Pyrrhiche in verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten mannigfach umgestaltet und scheint namentlich in späterer Zeit zu den von fachmäßigen Tänzern betriebenen Kunstleistungen gehört zu haben. In Sparta war sie jedoch ein regelmäßiger Act in dem großen musisch-gymnastischen Feste der Gymnopädien und wurde vermuthlich von allen Bürgersöhnen erlernt. In Athen wurde sie an den großen und kleinen Panathenäen aufgeführt, und die Einübung der dazu bestimmten Epheben gehörte zu den Leistungen der Choregie. Von den übrigen Tänzen kennen wir meist wenig, außer den Namen; eigenthümlich war aber allen die rhythmische Mitbewegung der Arme, wie denn überhaupt der Tanz der Alten stets den ganzen Körper in eine harmonische und ausdrucksvolle Bewegung brachte.

Fast noch mehr als der Tanz tritt das Spielen der Jugend in eine enge Beziehung zur Gymnastik. Von den zahlreichen hieher gehörigen Spielen heben wir nur das Ballspiel hervor, das nicht nur von Knaben und Jünglingen mit Eifer betrieben wurde, sondern auch in den Kreis der Gymnastik gleichsam eingereiht war, so daß es mit seiner Beförderung geschmeidiger Behendigkeit und lebendigster Präcision eine nothwendige Ergänzung jener Uebungen bildete, welche zunächst nur Kraft und Schnelligkeit pflegten.

Die Römer haben keine nationale Gymnastik zur Entwicklung gebracht, und was sie in diesem Gebiete von den Griechen entlehnten, ist eben so wenig zu einem wirksamen Elemente der Volksbildung geworden, als die vereinzelten einheimischen Anfänge. Wie das ganze altrömische Wesen und Leben von dem Gesichtspuncte der Nützlichkeit ausgieng, so dachte man auch hinsichtlich der Körperpflege durchaus nur an zwei Dinge, an Gesundheit und Kriegstüchtigkeit. Die alten Römer stählten ihre Gesundheit an rauher Feldarbeit, der sich, ganz im Gegensatze zu den Griechen, der Patricieradel mit derselben bäuerlichen Derbheit hingab, wie die geringeren Stände. Wurden dabei gewisse Leibesübungen mit Vorliebe getrieben, so waren es durchaus praktische, wie Reiten, Fahren, Schwimmen. Die letztere Uebung scheint namentlich in Rom urwüchsig gewesen zu sein und bis zu einem gewissen Grade den Mangel anderer Lei-

besübungen ersetzt zu haben. Mit dem Eintritte in das Heer hatte freilich der junge Römer noch manches zu lernen, was zur Uebung des Leibes diente, nicht nur die Elemente der militärischen Bewegungen in Reih und Glied, sondern auch den Dauerlauf und das Schwimmen in voller Ausrüstung; vor allem aber mußte er jene zähe Unverwüstlichkeit in Märschen, Kämpfen und Beschwerden aller Art gewinnen, auf welche die Ueberlegenheit der römischen Kriegstüchtigkeit weit mehr begründet war, als auf Schnelligkeit und Muskelkraft in der einzelnen Action.*) Wie verschieden aber diese im Grunde mehr passive Kraft von voller, harmonischer Körperentwicklung ist, kann man noch heutzutage auf jeder anstrengenden Turnfahrt sehen. Nicht als ob beide Gebiete einander ganz fremd wären; gewiß ist im allgemeinen beiderlei Eigenschaften ein fördernder Einfluß auf einander nicht abzusprechen, aber doch trifft das Verhältnis der Leistungen in ihnen nicht zusammen. Die neuere Turnkunst hat daher mit Recht die Uebung beschwerlicher Fahrten als wesentliche Ergänzung mit in den Kreis ihrer Bestrebungen aufgenommen. Die Römer blieben hierin so einseitig, daß sie sogar die Uebungen der griechischen Palästra als Verweichlichung betrachteten, in ähnlichem Sinne, wie sie das Verlangen der Soldaten nach Kampf oft als Weichlichkeit oder gar Feigheit ansahen, wo sich durch längeres ermattendes Stillsitzen im Lager und ruhige Duldung des Hohnes der Feinde ein größerer Vortheil erzielen ließ.

Dessenungeachtet brach sich mit allen Künsten und Wissenschaften der Griechen auch die Gymnastik ihre Bahn nach Rom, freilich nicht mehr die alte edle und einfache Gymnastik der Blütezeit. Schon seit dem Ausgange des peloponnesischen Krieges hatte in Griechenland wenigstens bei dem überwundenen Theile der allgemeine Eifer der Bürger für die Leibesübungen beträchtlich abgenommen, während die Vorbereitung für die Festspiele mit ihren Wettkämpfen von den Athleten, die hier Preise zu erringen gedachten, immer sorgfältiger und kunstmäßiger betrieben wurde. Waren die glänzenden Leistungen der olympischen Sieger früher nur die höchste Blüte der allgemeinen Gymnastik des Volkes, so entstand jetzt zwischen der normalen Jugendbildung und der fachmäßigen Uebung von Leibeskünsten ein Riß, welcher jener den Gipfel und dieser die Basis raubte. Mit dem Untergange der Freiheit Griechenlands durch Macedonien schwand die regelmäßige gymnastische Jugenderziehung aus den meisten Staaten völlig, und es bildeten sich Turnvereine unter den Jünglingen, welche auf eigene Faust, und meist ohne als Knaben vorgebildet zu sein, die gute Sache, nicht ohne Anflug von Renommisterei, aufrecht erhielten.

Für das Turnen der Männer entwickelte sich mehr und mehr der Gesichtspunct der Gesundheitspflege, der denn auch von Aerzten, Gymnasten und Aleipten (diese ἀλείπται besorgten das Einreiben der Uebenden mit Oel, was durch eine complicirte physiologische Theorie zur Kunst war erhoben worden, an die sich andere Functionen, z. B. Bestimmung der Kost und Lebensweise für die Athleten anschloßen) bis zur Entwicklung einer vollständigen medicinischen Gymnastik fortgebildet wurde. Was in dieser für Goldkörner neben dem Phantastischen enthalten sein mögen, ist bis jetzt nicht ermittelt; interessant ist jedoch, daß die Hantelübungen, ganz wie bei unsern heutigen Gesundheitsturnern, zum Lieblingsgegenstand wurden und sich nun zu einem selbständigen, vom Sprunge ganz getrennten Uebungszweig entwickelten.

In diesem Zustande fanden denn nun auch die römischen Eroberer die Gymnastik vor, und so bürgerte sie sich unter heftigen Kämpfen mit vererbten Vorurtheilen in Rom und dem römischen Reiche ein. Wo daher griechische Gymnastik bei römischen Schriftstellern vorkommt, hat man es entweder mit fachmäßigen Athleten zu thun, oder mit Gesundheitsjägerei, oder endlich mit den in die Mitte von beiden fallenden Bestrebungen einer von der Sitte der Väter emancipirten Jugend. Es leuchtet ein, daß eine genauere

*) Specielleres über die Uebungen der römischen Soldaten nach Vegetius I, 9 f. bei Mendelssohn, Beitr. zur Gesch. des Turnens S. 17 f. und bei Vieth III. S. 180 f.

Untersuchung über Stoff und Betriebsweise dieser entstellten Fragmente des großen hellenischen Gebäudes außer dem Zweck dieser Darstellung liegt.

Das Christenthum vertilgte zunächst die letzten Spuren der alten Gymnastik, indem theils die völlige Veränderung der Geistesrichtung, theils das Emporkommen bisher unterdrückter Bevölkerungsschichten, welche der Gymnastik, als einer Kunst der vornehmen Müßiggänger, niemals hold waren, jene förmliche Feindschaft erzeugte, welche z. B. bei Tertullian ihren Ausdruck findet. Bedenkt man, daß die Ausartung der Leibesübungen bei den Alten eben darin bestand, daß der Leib nicht mehr als Ausdruck der persönlichen Würde des Mannes gebildet und dem Geiste ganz zu eigen gemacht, sondern als Erscheinung für sich gepflegt und zu mannigfachen Künsten geübt wurde, so sieht man, daß das Christenthum den Dualismus nur umzukehren hatte, den schon das spätere Alterthum hervorbrachte. Mit dieser Umkehrung aber wurde nicht nur das Recht des Geistes gewahrt, sondern auch eine neue Basis gebildet, auf der allein in ferner Zukunft die Leibesübungen wieder gesunder und dauerhafter emporblühen konnten. Es sind daher von nun an die germanischen Völker, dieselben, bei denen das Christenthum die kräftigste Wurzel schlug, welche für die gymnastischen Bestrebungen in den Vordergrund treten.

Vieth, Enc. der Leibesüb. I. S. 199, theilt die Geschichte der Leibesübungen in Deutschland in drei Epochen, in die Zeit vor den Turnieren, die Zeit der Turniere und die Zeit nach diesen. Bei dieser Eintheilung sind jedoch fast nur die höheren Stände berücksichtigt. Auf dem Lande erhielten sich hie und da uralt germanische Volksübungen fast unverändert in Kraft. Wenn auch Tacitus nur den Schwerttanz als gymnastisches Schauspiel der Germanen anführt, so läßt sich doch jedenfalls annehmen, daß Steinstoßen, Springen und das Ringen oder Schwingen der Schweizer uralte Volksübungen sind, welche sich in den entlegenen Gebirgsthälern erhielten, während sie bei den Rittern später durch das einseitige Vorwalten der Reitkünste und der Waffenführung zu Pferde verdrängt wurden.

In den Nibelungen kommt Sprung und Steinwurf neben dem Lanzenwurf als Bestandtheil des Wettkampfes zwischen Gunther und Brunhild vor. Ein Wettlauf zwischen Hagen und Siegfried giebt zur Ermordung des letzteren Veranlassung. Auch das Ringen erscheint als eine durch Uebung ausgebildete Kunst. Setzen wir nun das germanische Steinstoßen an die Stelle des Diskos der Hellenen, so hätten wir damit ein vollständiges Pentathlon, dem nur die, freilich entscheidend wichtige Regelmäßigkeit der Zusammenstellung in der Jugendbildung fehlt. Das Steinstoßen kann übrigens den Vergleich mit dem Diskosschleudern als Leibesübung wohl aushalten. Beide Uebungen nehmen hauptsächlich den rechten Arm, demnächst aber den ganzen Körper in Anspruch; erfordert das Schleudern des Diskos mehr Schwungkraft und Geschick, so wahrt dafür das Steinstoßen eine natürlichere Lage und nimmt in dieser eine plötzliche, gewaltige Muskelanstrengung in Anspruch, welche gleichsam zum Sprung einen ergänzenden Gegensatz bildet. Bei dem Steinstoßen, wie es in der Schweiz, z. B. im Canton Appenzell, noch heutzutage üblich ist, wird ein großer schwerer Stein, von rundlicher, unregelmäßiger Gestalt, so auf die rechte Hand genommen, daß dieselbe zurückgebeugt einige Zoll über der rechten Schulter schwebt. Manche verstehen es, dabei den Stein sachte an den Hinterkopf anzulehnen, ohne dadurch dem Stoß, der durch plötzliche Streckung des Armes den Stein im Bogen nach vorn schleudert, seine Sicherheit zu nehmen. Mit dem Strecken des Armes wird ein gleichzeitiges Strecken und Vorschnellen des ganzen Körpers verbunden, das jedoch keineswegs nothwendig, wie es Hesse, N. Jahrb. V. 2. S. 91 beschreibt, auf ein plötzliches Uebergehen aus der Parade in die Ausfallstellung beschränkt ist. Nur der rechte Fuß muß zur Einhaltung des Males bis zur Vollendung des Stoßes fest stehen bleiben. Das linke Bein wird oft zu einem kräftigen Mitschwung benutzt, der um so mehr zu empfehlen ist, als er nicht nur seine eigene Kunst hat, sondern auch die gymnastische Gesammt-

wirkung der Uebung wesentlich erhöht; es schwingt nämlich in einem Bogen vor dem stehenden rechten Beine kreuzend zum Ausholen nach rechts und hinten, während gleichzeitig die rechte Schulter zurückgedreht und das rechte Knie ein wenig gebogen ist. Nun schnellt der Körper plötzlich, gleichzeitig mit dem Stoße des Armes, vor, das linke Bein fliegt in die Ausfallstellung und der Stein fährt in einem flachen Bogen vorwärts. Daß für den Stoß der sonst günstigste Winkel von 45° nicht benutzt werden kann, liegt in der Gesammtwirkung des Muskelapparates. Denn bei dem mehr horizontalen Stoße der beschriebenen Art wirkt offenbar außer den Streckern des Armes auch noch unter andern der große Brustmuskel mit, dessen mächtige Hülfe beim Aufwärtsstrecken größtentheils verloren geht.

Minder sicher sind wir über das Alter jener Ringübungen, welche in der Schweiz unter dem Namen des Schwingens oder des „Hosenlupfs" ebenfalls bis auf die Gegenwart sich erhalten haben. Wohl werden auch hier Traditionen bis in graue Vorzeit zurückreichen; allein der eigenthümliche Gebrauch der Schwinghosen deutet, wo nicht auf gallischen Ursprung, doch jedenfalls auf eine Aenderung des altgermanischen Ringens. Diese Hosen müßen kurz, weit und von starkem Zeuge sein und um die Hüften durch einen Gurt zusammengehalten werden. Diejenigen, welche besonders zum Zweck des Schwingens gemacht werden, reichen nicht ganz bis ans Knie, werden, wie auch der Gurt, aus starkem, grobem Leinen verfertigt und können über die sonstige Bekleidung angezogen werden. Es ist nunmehr Regel, daß die Gegner, in Ausfallstellung stehend, sich so fassen, daß die rechte Hand den Gurt des andern, die linke dagegen den untern Rand seiner Schwinghose, der dabei ein wenig zusammengerollt wird, anfaßt. Durch diesen Griff, der freilich bei künstlicherem Ringen mannigfach gewechselt werden kann, wird das Heben „Lupfen" des Gegners an Gurt und Hose zum wesentlichsten Element der Uebung, daher der volksthümliche Name „Hosenlupf." Ein regelrechter Sieg fordert, daß der Gegner, wo möglich mit einem freien, kräftigen Schwung, auf den Rücken gelegt wird.*) Beachtenswerth ist, daß die Aelpler bei ihren Schwingfesten oft auch das Springen treiben, und zwar, wie die Hellenen, mit Vorliebe den Weitsprung, der ja auch im Nibelungenliede vorkommt.

Ohne Zweifel war schon für die alten Deutschen das Pferd ein Gegenstand mannigfacher Uebung. Denn nicht nur zeichneten sie sich zu Cäsars Zeiten als kühne Reiter aus, sondern sie verstanden es auch, im Kampfe vom Pferde herab und wieder hinauf zu springen, was eine Art von Voltigirübungen voraussetzt; und wenn Teutoboch, der König der Teutonen (nach Florus III, 3) über 4—6 Pferde hinwegzuspringen pflegte, so wird solche Sprungübung schwerlich ganz vereinzelt gewesen sein. In der Blütezeit des Ritterthums waren Uebungen dieser Art keineswegs ausgestorben, doch traten vor allen Dingen die Uebungen im Reiten und Lanzenstechen, wie das Turnier und der ritterliche Zweikampf sie forderten, hervor. Wir könnten diese Uebungen als lediglich dem Nutzen im Kriege dienende Waffenübungen außer Betracht lassen, wenn nicht das gymnastische Element im ganzen Betriebe derselben sich unverkennbar ausspräche. War doch in dem eigenthümlich poetischen Wesen des Ritterlebens niemals genau zu scheiden, wie weit die Uebung auf den Kampf und hinwieder der Kampf selbst nur auf die Uebung und Ausbildung des echt Ritterlichen abzielte. Daß aber edle, vergeistigte Menschenbildung, von jenem ästhetischen Princip getragen, das der echten Gymnastik niemals fehlen darf, ein Hauptzweck der ritterlichen Uebungen war, zeigt am schönsten die Bildung des jungen Parcival durch Gurnemans in der sinnigen Darstellung Wolframs von Eschenbach. Als Parcival bei Gurnemans ankam, fehlte es ihm nicht an Kraft und Tapferkeit, wohl an Kunst und ritterlichen Sitten. „Wie kamt ihr zu mir hergeritten! Glaubt mir, ich sah schon manche Wand, wo der Schild an seinem Band

*) Eine eingehende technische Beschreibung nach einem Aufsatz von C. Lion in der deutschen Turn-Zeitung giebt Kluge, N. Jahrb. III. 3. S. 263 u. ff.

Besser hieng als euch am Hals. Es ist wohl Zeit noch allenfalls: Laßt uns gleich hinaus zu Felde, Daß ich euch manche Kunst vermelde." Mit diesen Worten wird der junge Held in Unterricht genommen, wie „Schildesamt" zu verwalten sei. „So trieb er Ungeschick ihm aus, Wie ein schwankes Reis im Saus Unartgen Kindern gerbt das Fell." Diese strenge Zucht des jungen Helden in Bezug auf geziemenden Anstand im Reiten und Kämpfen folgt unmittelbar auf die moralische Unterweisung und bildet den letzten, vollendenden Abschluß der pädagogischen Thätigkeit des alten Gurnemans.

Immerhin blieb die eigentlich ritterliche Gymnastik von Kampf und Ritt so wesentlich unzertrennlich, daß es sich nicht für uns lohnt, auf ihre Einzelnheiten einzugehen. Noch weniger bedarf es einer Betrachtung der von Vieth I. 218 ff. ausführlich behandelten Turniere oder gar des Carousselreitens, das mit dem Verfall des Ritterwesens sich eine Zeit lang immer pomphafter entwickelte. Je mehr in diesen Dingen Prunk, Etikette und Allegorie sich geltend machten, desto mehr mußte das gymnastische Element in den Hintergrund treten, und leider wurde es bei unserm Adel durch nichts genügend ersetzt. Die Feuerwaffe verdrängte den Ritter vom Felde, während die Ausbildung der absoluten Monarchieen ihm die Grundlage der früheren Würde raubte; bald fochten die Sprößlinge der alten Geschlechter nach französischer Art mit leichten Stoßdegen und lernten den Tanz als den Gipfel vornehmer Bildung betrachten. Heißt doch in der Stiftungsurkunde einer Académie royale de danse vom Jahre 1662 der Tanz: „l'art le plus avantageux et le plus utile à Notre noblesse et autres qui ont l'honneur de nous approcher." (Vieth I. S. 320). Trotz dieses Sinkens der adeligen Leibesübungen blieb es jedoch immer noch ein entschiedener Vorzug des Adels, daß er die physische Erziehung niemals ganz aus dem Auge verlor.. Jagen, Reiten, Fechten und Tanzen kräftigten und entwickelten den Leib so sehr, daß er, wo nicht maßlose Ausschweifungen jede gesunde Grundlage vernichteten, eine Ueberlegenheit der Erscheinung, und in mancher Beziehung auch der Leistungen behauptet hat, welche nur eine gesundere Richtung haben müßte, um noch immer den übrigen Ständen als Vorbild dienen zu können. Der englische Adel, der in der physischen Erziehung eine größere Kraft und Würde bewahrt hat, und dessen hervorragendste Mitglieder oft eine erstaunliche Leistungsfähigkeit in Ertragung körperlicher Anstrengung zeigen, verdankt seine unangefochtene Stellung gewiß nicht minder dem Charakter seiner Leibesübungen, als seiner gründlichen classischen Bildung.

Haben wir so die ländliche und die ritterliche Gymnastik in Betracht gezogen, so ließe sich derselben wohl eine bürgerliche ergänzend anreihen, die ebenfalls mit ihren Spuren sich bis in die Gegenwart erstreckt. Fanden wir auf dem Lande die ältesten nationalen Uebungen wenigstens im Hochgebirge der Schweiz noch hie und da erhalten, so sind in den Städten mehr die Erfindungen späterer Zeiten zur Geltung gekommen. Eine Ausnahme hievon macht jedoch das Ballspiel italienischer und französischer Städte, das bis auf die Zeiten der Römer und Griechen zurückreicht und im späteren Mittelalter auch in Deutschland vielfach verbreitet war (vgl. Hüllmann, Städtewesen, IV. S. 176). Zwar sind die Ballhäuser, welche für Spieler und Zuschauer eine Anziehungskraft besaßen, gleich unsern Billardsälen, eine Erfindung des Mittelalters; ebenso gewiß die höchst verwickelten Spielregeln und die Raketen zum Ballschlagen. Die Grundidee des Spieles aber, das Hinundherschlagen eines Balles zwischen zwei Personen oder zwei Parteien ist jedenfalls uralt. Auch besteht, während die Ballhäuser des Mittelalters wieder verschwunden sind, ein anderes Ballspiel in Italien bis auf den heutigen Tag, bei welchem der Ball mit Armschienen geschlagen wird, und das einer Spielweise der Alten, dem sogenannten expulsim ludere (vgl. Guhl u. Koner, das Leben der Griechen u. Römer II. S. 274) fast völlig zu entsprechen scheint. Göthe sah diesem Spiele in Verona zu und spendet ihm in der italienischen Reise vorzügliche Lobsprüche. „Die schönsten Stellungen, werth in Marmor

nachgebildet zu werden, kommen dabei zum Vorschein." Sehr ausführliche und sorgfältige Nachrichten über die verschiedensten Ballspiele stellt Vieth zusammen. Enc. III, S. 296—366; mit Recht giebt derselbe jedoch unter allen dem deutschen Ballspiel (vgl. Art. Bewegungsspiele) den Vorzug.

Die Erfindung des Schießpulvers brachte den Städten die Schützenfeste, die, abgesehen davon, daß im Schießen nach einem Ziele an sich schon eine gewiße Leibesübung enthalten ist, mit gymnastischen Volksbelustigungen mannigfacher Art verbunden waren. In den Niederlanden erhielt sich daneben das in höherem Grade gymnastische Armbrustschießen. Diese vortreffliche Uebung, welche die Fähigkeit richtigen Zielens und Treffens bildet und dabei gleichzeitig eine sehr heilsame Anstrengung der Muskeln des Oberkörpers, namentlich des Rückens und beider Arme bewirkt, ist in neuerer Zeit auch mehrfach in die pädagogische Gymnastik mit Erfolg aufgenommen worden. Was übrigens die ebenfalls in den Niederlanden und im Nordwesten Deutschlands verbreitete alte Sitte betrifft, nach einem auf einer hohen Stange aufgesteckten Vogel zu schießen, so ist jedenfalls das Scheibenschießen, wie es in der Schweiz besonders blüht, schon deshalb vorzuziehen, weil es als mindestens gleich gute Uebung für Arm und Auge gleichzeitig dem praktischen Gebrauch der Feuerwaffe im Kriege als Grundlage dient. Im ganzen haben Volksfeste, welche mit gymnastischen Uebungen irgend welcher Art verbunden waren, bei dem Mangel bürgerlicher Freiheit in den neueren Jahrhunderten mehr und mehr abgenommen. Zeigt auch ein Blick in die frühere Art solcher Feste erstaunlich viel Roheit und namentlich hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Uebungen, als Mastklettern, Sacklaufen, kunstloses Ringen (richtiger Balgen) um geringe Geldpreise, weit mehr den Trieb nach toller Belustigung, als nach edler Leibesübung, so ist doch ihr Eingehen zu bedauern. Vielleicht hätte oft eine allmähliche Veredlung der Ueberlieferungen gelingen können, wo sich ein neuer Boden für Besseres nur äußerst schwer finden läßt.

Weit überlegen sind uns in der Erhaltung und Fortbildung einer echt bürgerlichen Gymnastik, so weit wir die eigentliche Turnkunst noch außer Betracht lassen, die Engländer

Bleibt es auch zweifelhaft, ob wir diese Nation um ihre Uebung im Boxen,*) dem anglosächsischen Faustkampf, beneiden dürfen, so sind dagegen die Ruderwettkämpfe und die vielfachen, auch von Erwachsenen noch mit Leidenschaft betriebenen Bewegungsspiele ein Lebenselement, das nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

Gehen wir nunmehr auf die Entwicklung unsres Turnwesens ein, das jedenfalls in der Geschichte der Leibesübungen für alle Zeiten Epoche machen wird, so haben wir uns vor allem klar zu machen, welches die eigenthümlichen Züge dieser neuen Erscheinung sind. Da treten uns denn folgende Puncte als entscheidend entgegen.

1) Das Turnen schließt sich eng an die Erziehung an. 2) Es strebt mehr und mehr Gemeingut aller zu werden. 3) Es trachtet nach systematischer Begründung und kunstmäßiger Vollendung. — Wenn sich auch die beiden letzten Puncte etwas später als der erste zum klaren Bewußtsein durchgekämpft haben, so liegen sie doch von Anfang an im nothwendigen Zuge der modernen Gymnastik, die sich damit unmittelbar zur Seite der hellenischen stellt und ein noch höheres Ziel als diese, wenn auch für ferne Zukunft, ins Auge faßt. Namentlich ist es GutsMuths, den man wohl mit demselben Recht den Begründer der modernen europäischen Gymnastik, wie Jahn den der specifisch deutschen, Ling der specifisch schwedischen Richtung nennen kann; GutsMuths ist es, der den großen Gedanken einer allgemeinen physischen Nationalerziehung mit zündender Glut erfaßt hatte, während er gleichzeitig mit männlichster Klarheit einsah, daß man nicht „mit drei Fingern und drei Federzügen der Menschenwelt im Umsehen ein neues Gepräge geben" könne.

Wie das neue Princip der Leibesübungen allmählich aufgekommen, ist noch keines-

*) Vgl. hierüber Rothstein im Athenäum für rationelle Gymnastik. Bd. III. Heft 2 u. 3.

wegs völlig klar. So viel läßt sich aber aus der Geschichte der Pädagogik leicht entnehmen, daß wir eine vollständige Kette haben, welche aus dem Alterthume und seinen gymnastischen Traditionen bis in die Gegenwart herüberreicht, und in welcher, was wenigstens die Theorie betrifft, die Humanisten und die Philanthropine die wesentlichsten Glieder bilden.

Es ist also keineswegs Zufall, daß das Princip der modernen Gymnastik mit dem der antiken übereinstimmt, da es in der That ein und dasselbe ist. Nicht nur zogen die Humanisten mit dem ganzen Alterthum nothwendig auch die Gymnastik indirect wieder in den Kreis der allgemeinen Aufmerksamkeit, sondern dieselbe harmonirte auch nicht übel mit ihren sonstigen Wünschen und Idealen; nur daß sie als gar zu fremdartig in der Praxis noch in den Hintergrund trat. Vorab sind hier die italienischen Humanisten zu nennen, die es nicht lassen konnten, die Zustände des Alterthums als eine eben zerstörte Herrlichkeit zu betrachten, deren Neubau Aufgabe der Zukunft sei. Wählen wir unter den zahlreichen Belegen die Aeußerungen Sadolets in seinem Buche von der rechten Kindererziehung.*) Nachdem er die Griechen als Vorbilder aller Bildung gelobt hat, sagt er Folgendes: „Aber da das Knabenalter, sogar noch etwas mehr als das Jünglingsalter, äußerst feurig und lebhaft, durchaus nicht rasten kann, und immer in Unruh und Bewegung ist und des Schwatzens, Einherlaufens und Rufens kein Ende findet, so haben sie (die Griechen) diejenigen Künste zuerst angewandt, welche sie für besonders geeignet hielten, jenes Lebensalter zu lenken und durch Mäßigung zu bilden, nämlich die Gymnastik und die Musik, von denen die erstere beim Knaben die an sich ausschweifenden und ungezügelten Bewegungen des Körpers, die letztere die der Seele gewissen Gesetzen unterwerfen sollte, so daß sie zwar der Natur freien Lauf lassen, aber ihr dennoch einen Anstrich von Kunst und Zucht geben sollte, welcher allen jenen Bewegungen Anmuth, dazu aber dem Körper Gesundheit, dem Geiste Sittsamkeit verleihen möchte." Nachdem Sadolet in diesen Worten wirklich das Wesen der hellenischen Gymnastik trefflich bezeichnet hat, bemerkt er mit einigem Bedauern, daß seine Zeit nur noch diejenigen Uebungen beibehalten habe, welche den alten Römern eigenthümlich gewesen seien, Reiten, Laufen, Ballspielen, Speerwerfen und Seilziehen, in denen sich mehr Eifer als Kunst darstelle. — Während schon der fromme, aber vom Humanismus berührte Mapheus Vegius die Gymnastik eifrig empfiehlt, und Vittorino von Feltre sie von seinen zahlreichen Schülern auch praktisch eifrig üben ließ, war es ein italienischer Arzt, der schon durch sein Latein und seine Belesenheit sich als Humanist erweist, Hieronymus Mercurialis, der es versuchte, ohne specielle Rücksicht auf Jugendbildung, das Ganze der antiken Gymnastik wieder in einem einzigen Gemälde zur Anschauung zu bringen. Daß er dabei keineswegs ein bloß historisches Interesse hatte, geht aus verschiedenen Stellen seines Werkes, namentlich auch aus der Dedicationsschrift (an Maximil. II.) klar hervor.

Unter den deutschen Humanisten nennen wir statt aller andern Joachim Camerarius als den, der ein klares Bild vom pädagogischen und ethischen Werth der alten Gymnastik gewonnen hatte und zu verbreiten suchte. Nicht nur hat er in seinen Lebensregeln für Knaben statt des schändlichen Würfelspiels das Ballspiel, und Laufen und Springen, Kämpfen und Ringen (im Hause das edle Schach) kräftig empfohlen, sondern er hat auch in seinem Dialog de gymnasiis in einer Sadolet mindestens ebenbürtigen Weise das Wesen der antiken Gymnastik treffend bezeichnet und dasselbe nicht nur überhaupt in lebhaftere Beziehung zur Gegenwart gesetzt, sondern es auch speciell gegen die germanischen Leibesübungen und gegen die Athletik der Alten abgewogen. Die Uebungen, welche in diesem Dialog ein Knabe dem Fremden beschreibt, sind offenbar, ebenso wie die darauf folgenden Bewegungsspiele, nicht blos der Lectüre der Alten entnommen, sondern mit einer Selbständigkeit, wie sie nur der praktische

*) De pueris recte ac liberaliter instituendis, Basil. 1538.

Versuch geben konnte, ausgeführt. Wir werden in der That kaum irre gehen, wenn wir annehmen, daß seit der Anregung der Humanisten solche Versuche niemals völlig ausgiengen; doch flossen dieselben, namentlich an höheren Lehranstalten, von selbst mit den traditionellen Uebungen des Adels in einander. Hierzu mußte auch Luthers mächtiges Wort beitragen, der in seiner Empfehlung der „Ritterspiele" offenbar nicht nur den Adel im Auge hat: „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben, und etwas ehrlichs und nützlichs vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen ꝛc., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet, das andre machet feine geschickte Gliedmaß am Leibe, und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen ꝛc." (Vgl. v. Raumer, Gesch. d. Päd. III. S. 404, 3. Aufl.) Hatte das Mittelalter zwischen der ritterlichen und der scholastischen Erziehung streng geschieden, und zwar so, daß der letzteren keinerlei Leibesübung irgendwie zukam, so brachte die Reformation eine ganz neue mittlere Erziehungsart auf, welche schon ihrem Princip und ihrer Anlage nach auf Harmonie der Bildung abzielen mußte. Dabei hielt man sich aber anfangs von der alten ritterlichen Gymnastik fern. Reiten und Jagen wird oft bekämpft, merkwürdiger Weise auch mit größter Consequenz das Schwimmen. Man suchte nach mäßigen, gefahrlosen und systematisch bildenden Uebungen, deren Veranstaltung außerdem nicht viel kosten durfte. Natürlicherweise aber mußten diese Uebungen im 17. Jahrhundert, wo in Deutschland der humanistische Schwung erlahmt war, der französische Einfluß zunahm und die alten Ueberlieferungen sich noch fortschleppten, mit den fremdartigsten Elementen zusammenfließen. In diesem sinnlosen Gemenge erscheint die Gymnastik z. B. bei Gumpelzhaimer in seinem Gymnasma, de exercitiis Academicorum, Argentinae 1621.

In diesem mehrfach interessanten Schriftchen wird Schwimmen und Laufen nach dem Miniren, der Artillerie und dem Feuerwerk unter den Künsten des Krieges, das Ballspiel, worüber sich bemerkenswerthe Mittheilungen finden, neben Schach, Würfel und Karten abgehandelt. Wenn um dieselbe Zeit auch der Compilator Alsted, in der Pädagogik bekannt als Lehrer des Comenius, seiner Encyklopädie eine „Gymnastik" einverleibt hat, so handelt es sich dabei größtentheils um Excerpte aus H. Mercurialis, ohne daß sich, wie bei Gumpelzhaimer, ein lebendiger Einblick in die Sache verriethe; sie ist jedoch mit sichtbarer Neigung behandelt. Auch Comenius hielt Leibesübungen für nothwendig.

Im ganzen darf man annehmen, daß auf diesem Gebiet, wie auf so manchem andern, das 17. Jahrhundert rückgängig war; allein gleichzeitig rannen doch die mächtigen Ströme weiter, aus denen der Gymnastik neue Belebung kommen sollte: die Philologie, die Philosophie, die Pädagogik und die Medicin.*) Die Philologie konnte die Gymnastik schon als eins der wichtigsten Lebenselemente des Alterthums nicht mehr aus dem Auge verlieren. Männer, wie Ger. Jo. Vossius, Budäus, J. C. Scaliger, Meursius, hatten sich gelegentlich mit ihr befaßt. Dazu kam der langsam aber mächtig wirkende Einfluß der Schulschriftsteller. Entscheidend wurde endlich die Neubelebung des Studiums der alten Kunst durch Winckelmann. Wer die mächtige Wirkung dieses Mannes auf die Heroen unserer Literatur in den verschiedensten Gebieten

*) Der Einfluß dieser ist noch nicht genug beachtet und kann hier unmöglich auch nur genügend angedeutet werden. Es handelt sich nämlich keineswegs bloß um die medicinische Gymnastik (vgl. hiezu Friedrich, über Fullers medicina gymnastica in d. N. Jahrb. III, 1 u. 2.) sondern namentlich um die, vorzüglich durch Boerhaave, Sydenham und Alb. v. Haller herbeigeführte Reform in den medicinischen Ansichten und die endliche Verdrängung eines bedeutenden Theiles der abergläubischen Vorurtheile des Mittelalters. Erst seit die Masse der Aerzte vernünftige Ansichten über physisches Leben erhielt, wurde die praktische Ausführung des längst erfaßten Ideals möglich.

ermißt, wer den nahen Zusammenhang zwischen der Kunst und der Gymnastik bei den Griechen bedenkt, wird sich nicht wundern, seinen Namen in die Geschichte unserer Leibesübungen verflochten zu sehen. Hochheimer, der mit seinem „System der griechischen Pädagogik" (Göttingen 1788) einen neuen Anstoß zur Beachtung der Leibesübungen gab,*) ist, wie mehrere Stellen seiner Vorrede zeigen, von Winckelmanns Ideen angeregt (S. IV, V, XIX). Die Einwirkung der Philosophen können wir wohl unter Verweisung auf von Raumers Gesch. der Päd. III. (3. Aufl.) S. 404 u. f. um so kürzer behandeln, da sie bekannt genug und vielleicht überschätzt ist, es sei denn, daß man die indirecte Wirkung durch Anregung der gesammten Pädagogik betont. Montaigne, Locke und Rousseau (vgl. übrigens die betr. Artikel), die hier in Betracht kommen, und von denen der erste rückwärts mit den Humanisten zusammenhängt, während der letztere zur Entstehung der Philanthropine den Anstoß giebt, empfehlen allerdings die Leibesübungen, aber fast nur mit Rücksicht auf Einzelerziehung unter bevorzugten Verhältnissen und ohne jene durchgreifende Rücksicht auf das hellenische Vorbild, ohne jene weittragenden nationalen Gesichtspuncte, welche GutsMuths direct aus dem Studium der Alten gewann, und die dem Werke dieses Mannes seinen höchsten Werth verleihen. Unmöglich kann man im Hinblick auf diese Thatsachen mit von Raumer (a. a. O. S. 405) sagen, daß die Gymnastik GutsMuths aus dem Emil Rousseaus hervorgegangen sei. Ist es doch auch auf dem allgemeineren Felde der Pädagogik, wo Rousseaus Anregung so bedeutend wirkte, keineswegs zufällig, daß die Neuerungen in Deutschland am tiefsten und kräftigsten Wurzel schlugen. Das Entstehen des Emil dürfte aus den französischen Culturverhältnissen schwerer zu erklären sein, als das Auftreten Basedows und Salzmanns aus den deutschen. Eine Herstellung gesunden Jugendlebens durch Spiel und Anstrengung, Genuß der freien Natur und Aufhebung des jämmerlichen Kleiderzwanges jener Zeit lag der deutschen Reform-Pädagogik fast mehr als irgend etwas anderes am Herzen. Während Basedow und Salzmann die Leibesübungen, so gut sie es verstanden, schon praktisch ins Werk setzten, schrieb Villaume seine Abhandlung von der Bildung des Körpers (Revis. Werk VIII, S. 213 f.), in welcher er versucht, S. 422 f., die Uebungen, „die wir noch jetzt mit der Jugend vornehmen können," zusammenzustellen. Diese sind, wenn wir von Reiten, Tanzen u. dgl. absehen, Laufen, Springen, Klettern, Balanciren, Ringen und Tragen. Fünf von diesen Uebungen (wahrscheinlich fehlte das Ringen, welches anfangs viel Bedenken erregte und das GutsMuths (II. S. 357) erst 2 Jahre vor Herausgabe seiner Gymnastik in Regeln zu bringen begann) bildeten das Dessauer Pentathlon, welches der unscheinbare, aber fruchtbare Keim war, der sich unter GutsMuths Pflege zu dem weitverzweigten Baume moderner Leibesübungen entwickeln sollte. „Im J. 1785" sagt GutsMuths (in seinem Turnbuche für Söhne des Vaterlandes, Vorbericht, S. VII.) „betrat ich als Jüngling Schnepfenthal, da führte mich Salzmann auf einen hübschen Platz mit den Worten: Hier ist unsere Gymnastik. Auf diesem Plätzchen, am Rande eines Buchenwäldchens, entwickelte sich nach und nach die deutsche Gymnastik; ein erzdeutscher Mann — das war Salzmann — gewährte ihr da Schutz, und nur wenige Schritte davon ruht der irdische Theil des Vortrefflichen. Hier belustigten wir uns täglich mit fünf Uebungen in ihren ersten, ungeregelten Anfängen. Diese stammten von Dessau, wo Salzmann zuvor gewesen. Ob dort Basedow oder sonst jemand den Gedanken gefaßt hatte, die Körpererziehung der Griechen ein wenig in Anwendung zu bringen, ist mir unbekannt. Salzmann übertrug mir bald die Leitung dieses ersten Anfanges der Uebungen. Ihre Bedeutung kannte ich. Was ich aus dem uralten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Alterthums herausgrub, was das Nachsinnen und bisweilen der Zufall an die Hand

*) Vieth citirt ihn z. B. I, S. 39, 60, 73; III, S. 344. GutsMuths, Gymn. f. d. Jugend II, S. 352. Anm.

gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heitern Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben, und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln. So entstand nach sieben Jahren in der ersten Ausgabe meiner Gymnastik die erste neue Bearbeitung eines sehr vergessenen und nur noch in geschichtlichen Andeutungen vorhandenen Gegenstandes" (vgl. d. Art. GutsMuths).

Betrachten wir nun die Gymnastik, wie sie sich unter den Händen von GutsMuths gestaltet hat, näher, so sieht man leicht, daß die von ihm selbst gegebene Erklärung, die Gymnastik sei „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude", nichts weniger als eine erschöpfende Definition sein soll. In dem ausführlichen Theile seines Werkes, welcher von der Nothwendigkeit der Gymnastik, von ihrem Zweck, Nutzen und ihrer Einrichtung handelt, tritt das Princip vollendeter Menschenbildung in so mancher schönen Aeußerung deutlich hervor, daß wir es als den leitenden Gedanken des Ganzen anerkennen müßen. Wie deutlich namentlich unserem Begründer der Gymnastik der ästhetische Gesichtspunct vorschwebte, mag nachfolgende Stelle aus dem Capitel von dem Nutzen der Gymnastik beweisen. „Sollte die Uebung des Körpers nicht auch auf seine Form und Bildung wirken? — Es ist anerkannt, daß die Griechen sich durch Schönheit und Ebenmaß des Körpers auszeichneten. Die Ursachen davon waren, wie es mir scheint, ihr glückliches Klima, ihre vortrefflichen Kunstwerke, ihre Kleidung und Lebensart; aber ganz besonders starken Einfluß darauf hatten die gymnastischen Uebungen. Lastende Arbeit verdarb die Glieder und verzerrte die Physiognomieen eben so wenig, als unmännliche, weiche Ruhe sie erschlaffte, oder in einer ausdruckslosen Unbestimmtheit erhielt. Alle Glieder genossen Freiheit und Bewegung, die nach der körperlichen Constitution weise eingerichtet waren. Man übte alle Glieder nicht nur, sondern besonders auch die, welche der Uebung am meisten bedurften, um sie, in Rücksicht ihrer Masse und Kraft, mit den übrigen in gehöriges Verhältnis zu setzen. So wuchsen sie zu ihrer naturgemäßen Größe heran, so hoben sich die Muskeln zu einer schönen, männlichen Bestimmtheit hervor, so bildeten sich die Züge des Knaben und Jünglings unter beständigen Geistesarbeiten und Muth erfordernden Beschäftigungen des Körpers zu der einzigen Schönheit des männlichen Gesichts, zum Ausdrucke des Geistvollen und Muthigen. Nicht so bei uns. Gegen Einen gut geformten Menschen stellen wir immer einen ziemlichen Haufen solcher, die bald so bald so, bald weniger bald mehr misgestaltet sind. Ich möchte nicht behaupten, daß unser Klima einigen Einfluß darauf hätte. Unsere Kunstwerke kommen hierbei vielleicht mehr in Betracht. Spottet nicht der Ideale; sie sind die höhere Nahrung des geistigen Menschen, von dem die Form des physischen nicht so ganz unabhängig ist."

Hand in Hand mit dieser Würdigung der ästhetischen Seite der Leibesübungen geht bei GutsMuths die Erkenntnis ihrer geistigen Seite. Und hier theilt er zwar die oft bis zur unwahren Einseitigkeit getriebenen Ansichten jener Zeit, die, von Rousseau und theilweise auch von den Materialisten ausgehend, sich besonders bei den Medicinern festgesetzt hatten: daß Gesundheit und Heiterkeit des Geistes von der guten Beschaffenheit des Körpers bedingt sei, daß Energie und Thatkraft zu ihrer vollen Entfaltung auch eines kräftig entwickelten Muskellebens bedürfen, daß Verweichlichung des Körpers dagegen auch den Geist nothwendig erschlaffe. Sein Ideal jedoch, wie er es in dem Abschnitt von der harmonischen Bildung als Zweck der Leibesübungen entwickelt, trägt ein Motto aus Plato: *„Μία δὲ σωτηρία πρὸς ἄμφω, μήτε τὴν ψυχὴν ἄνευ σώματος κινεῖν, μήτε τὸ σῶμα ἄνευ ψυχῆς, ἵνα ἀμυνομένω γίγνωνται ἰσορρόπω καὶ ὑγιᾶ.* Eine längere Stelle aus dem 3. Buch des Staates, welche GutsMuths mittheilt, enthält die Worte: „Nicht zur Bildung des Geistes und Leibes (nur gelegentlich zieht dieser Vortheil) sondern zur Bildung des Geistes allein, zur Ausbildung seines Muthes und seiner philosophischen Kraft schenkte ein Gott den Menschen Musik und Gymnastik, um jene Eigenschaften gehörig zusammen zu stimmen, sie im rechten Grade zu verstärken

oder zu vermindern. Der Künstler folglich, welcher Musik und Gymnastik im schönsten Maße mischt, sie auf den Geist anwendet, ist mir der vollkommenste, der harmonievollste Musikus." Man sieht, wie weit Plato von der rohen Theorie des Gleichgewichtes zwischen Leib und Seele entfernt ist.

GutsMuths billigte und bewunderte Platos Standpunct und kam dennoch in diesem Puncte nicht zur Klarheit, eben weil er in den Fesseln Rousseaus gieng. Daher denn auch der durchaus falsche, aber gewiß noch heute populäre Satz: „Die Gymnastik wirkt unmittelbar auf den Körper, nur mittelbar auf den Geist." Als ob die Willensimpulse, Combinationen und Maßbestimmungen in den Bewegungen, ganz abgesehen von kühnem Wagen und männlichem Ueberwinden schreckender Sinnestäuschung nicht eben durch und durch reine Geistesthätigkeiten wären, wenn auch solche, die, in das Muskelsystem eingreifend, sich nach außen leibhaftig darstellen!

Mit vollkommener Klarheit aber erfaßte GutsMuths die Idee der nationalen Bedeutung der Leibesübungen; nur hält er dieselbe einstweilen für jenseits der Grenze des Erreichbaren liegend. „Freund, ruft man mir zu, du idealisirst deinen Liebling! — — Vollkommen wahr, erwidere ich; denn ich rede von einem Ideale, das bis heute noch nicht realisirt ist, von einer zur Nationalsitte gewordenen gymnastischen Erziehung der Jugend, und daß ich bei der Darstellung dieses Ideals kein Wort zu viel, aber wohl manches zu wenig gesagt habe, davon bin ich innig überzeugt." Auch hier lehnt GutsMuths sich an die Betrachtung Griechenlands an. „Vortreffliches Volk! Du bist so ganz ins Elysium hinübergeschlummert, aber das Verhältnis zwischen Körper und Geist lebt noch, es ist ewig. Du bildetest unsern Geist, warum achteten wir der Lehren nicht, die du uns für die Erhaltung und Verschönerung des Körpers gabst? Gymnastische Uebungen machten bei dir den Haupttheil der Jugenderziehung; körperliche Abhärtung, Stärkung, Geschicklichkeit, schönere Bildung, Muth, Gegenwart des Geistes in Gefahren und darauf gegründete Vaterlandsliebe waren ihr Zweck; die Anstellung öffentlicher, vom Staate besoldeter Lehrer dieser Kunst, die in allen Städten Griechenlands dazu errichteten öffentlichen Gebäude, theils von unermeßlicher Größe und auffallender Pracht, verkündigten schon den hohen Werth, welchen man auf die Gymnastik setzte. Hier erschienen Redner, Philosophen, um Gedanken zu wechseln; Jünglinge und Männer, um zu lernen und um sich körperlich zu üben; Athleten, um sich zu zeigen; Kränkliche und Schwache, um sich durch Uebungen zu stärken; Jung und Alt, Reich und Arm durch alle Stände, um zu sehen, sich zu belustigen, theilzunehmen." Und weiter hinsichtlich der Festspiele. „Man braucht wahrlich nicht Schwärmer zu sein, um etwas herzerhebendes darin zu finden, wenn ein Kranz von Oel- und Fichtenzweigen die Jugend eines ganzen Volkes der trägen, weichlichen Ruhe, die seinem Klima sonst so angemessen war, entriß und sie aufforderte, anstatt einer weibischen Entnervung zu unterliegen, Körperkraft und Mannsinn zu erringen. Wenn auch in keiner andern Rücksicht die Frage, ob sich die Landesregierung in die Angelegenheiten der Erziehung zu mischen habe, Bejahung verdiente: so müßte man sie doch, insofern die Regierung öffentliche Spiele begünstigte, zugestehen. Diese ganz vorzüglich waren es, die den Nationalgeist unterhielten, den Jüngling von Weichlichkeit zurückzogen, ihm Mannsinn einflößten, ihn zum Heroen bildeten."

Der Kreis der Uebungen, welche GutsMuths beschreibt und empfiehlt, ist ein sehr weiter, da außer den allgemeinen Uebungen, als Laufen, Gehen, Springen, Heben und Tragen, Klimmen, Balanciren, auch solche Gebiete aufgenommen sind, in denen eine bestimmtere Reihe zusammengehöriger Bewegungen in den Dienst eines, der reinen Leibesübung fremden Zweckes tritt, als Fechten, Exerciren, Baden und Schwimmen. Unter „Tanz" dagegen sind unter völliger Uebergehung der Gesellschafts- und Schautänze nur turnerische Uebungen, Sprünge mit dem Reife, dem Seilchen („kleinen Schwungseil" nach Spieß) u. s. w. behandelt, wo denn die Forderung des Taktmäßigen oft sehr

locker angebracht ist. Unter Springen ist neben dem Freisprung auch der gemischte Sprung, welcher das Voltigiren, den „Gesellschaftssprung" („Bockspringen") und das Stabspringen umfaßt. Das Voltigiren, welches seit Jahn unter dem Namen „Schwingen" (minder treffend gewählt, als sonst Jahns Bezeichnungen; Waßmannsdorf schlägt „Pferdspringen" vor) ein Hauptbestandtheil der Turnkunst geworden ist, hatte damals für seinen noch geringen Uebungskreis in der Regel französische Namen, als Echappés, Pommades, Voltes, Ecartés, Révers, Croisés, Esquillettes. Diese Bezeichnungen hatten, trotz des von GutsMuths getadelten unlogischen Eintheilungsgrundes, den Vortheil, daß sie generische waren, neben denen sich für einzelne besonders charakteristische Sprungweisen deutsche Namen ausgebildet hatten, wie Hexensprung, Todtensprung, Riesensprung, Jungfernsprung, Affensprung, Bärensprung u. s. w. An solche Namen knüpfte bekanntlich Jahn später wieder an, während Vieth sie nur in Klammer neben den französischen gebraucht. Verschieden von beiden strebt GutsMuths deutsche generische, und zwar nach einem bestimmten Princip gebildete Bezeichnungen zu gewinnen. Nach dem Gebrauch der Hände theilt er ein in 1) handfeste Sprünge, und zwar a) unverwandte (die Brust nach den Händen gekehrt), b) verwandte (der Rücken nach den Händen), 2) Lüftungen, 3) Gleichgewichtshaltungen. Offenbar fehlte GutsMuths jenes urkräftige Erfindungsvermögen, mit dem Jahn so manches Wort für immer dem Sprachgebrauch einverleibte, doch wäre es für die Uebersichtlichkeit und Gemeinverständlichkeit vielleicht vortheilhafter gewesen, seinen Versuch zu verbessern, als direct die einzelnen Uebungen, deren Zahl doch kein Ende sein kann, namhaft machen zu wollen. — Reck und Barren, jene beiden herrschenden Rüstzeuge unserer jetzigen Turnplätze, neben denen der Schwingel nur die dritte Stelle behauptet, kannte GutsMuths noch nicht, doch findet sich der erste Anfang des Reckturnens in dem Abschnitt vom Klimmen. Der „Querbalken," 6—8″ hoch, unten 3—4″ dick, oben abgerundet, ruht auf 2 Pfeilern von 6′ und 8′ Höhe, welche 12— 15′ auseinanderstehen. Er steigt also in schräger Richtung mäßig an, und die Uebungen können in Folge dessen meist nur im Querhang gemacht werden. Dauerndes Anhängen, das damals in die Wette, bis auf eine Viertelstunde getrieben wurde, Aufschwingen der Füße, Aufziehen (Ziehklimmen), „Gehen mit den Händen" (Hangeln) sind unverkennbare Grundelemente des Reckturnens. Man durfte nur den Querbalken horizontal stellen und in den Dimensionen etwas verfeinern, so war schon ein Reck gegeben, wie es sich in der schwedischen Gymnastik erhalten hat und wie die Berliner Central-Turnanstalt es auch in Deutschland wieder einzuführen versucht.

So hat denn GutsMuths nicht nur mit begeisternder Beredtsamkeit der Sache der Leibesübungen einen gewaltigen Anstoß gegeben, sondern auch durch consequente Fortbildung des Dessauer Pentathlons (Laufen, Springen, Balanciren, Klettern, Tragen) zu der nachmaligen Entfaltung des Gerätheturnens den ersten Grund gelegt.

Die von ihm gegebene Anregung verbreitete sich durch ganz Europa, vorzüglich aber nach dem Norden hin, zunächst nach Dänemark, wo sich die Regierung der Sache kräftig annahm, sodann auch nach Schweden. In der Vorrede zur zweiten Auflage seiner Gymnastik konnte der Verfasser bereits zahlreiche Beweise glänzender Fortschritte seiner Sache anführen. In Deutschland gieng es, wie sich bei den öffentlichen Zuständen unseres Vaterlandes vor dem Aufschwung, mit dem die Freiheitskriege sich vorbereiteten, nicht anders sein konnte, nur zäh und langsam vorwärts, und die Pflege der Leibesübungen beschränkte sich fast völlig auf Privatanstalten der neuen pädagogischen Richtung.

Bezeichnend ist es für die tiefe Begründung der Sache in unserem Vaterlande, daß gleichzeitig mit GutsMuths auch ein anderer Mann dasselbe Ziel, und zwar mit noch größerer Gründlichkeit, wenn auch geringerem Schwung, verfolgte.

Wollten wir die Geschichte der Gymnastik philosophisch construiren, so müßten wir Viehs Encyklopädie der Leibesübungen nothwendig vor GutsMuths setzen, obwohl

das Werk ein Jahr später erschien, als die Gymnastik für die Jugend. Vieth sagt zwar in der Dedication seines Werkes, daß er ursprünglich beabsichtigt habe, eine pädagogische Gymnastik zu geben, woran ihn nur das Zuvorkommen eines andern (GutsMuths) gehindert habe; allein es läßt sich kaum denken, daß bei der ungestörten Ausführung jenes Planes ein dem GutsMuths'schen ähnliches Werk herausgekommen wäre.*) Es fehlt nämlich bei Vieth, was sich doch auch in der Encyklopädie hätte aussprechen können, das Princip des neuen Schaffens eines nach allen Seiten unsern gegenwärtigen Verhältnissen angemessenen, jedoch gewißermaßen im hellenischen Geiste erfundenen Uebungskreises.

Dies Princip des Schaffens hat GutsMuths gehabt und hat es auf Jahn vererbt; es konnte aber erst in einem Geiste entstehen, der schon mit den alten Ueberlieferungen der Gymnastik vertraut war und nun im praktischen Streben den Sporn zum Fortschritt empfand, ganz wie GutsMuths nach seiner eignen Schilderung zur Sache gekommen ist. Bei Vieth waltet das theoretische Interesse des Begreifens noch vor, doch freilich eines solchen Begreifens, wie es seitdem nicht wieder da gewesen ist, und wie es ohne praktische Anschauung sich nicht hätte bilden können. Namentlich ist es neben dem anatomischen Verständnis das mechanische, welches Vieth als Mathematiker, leider nur stellenweise, in eminenter Weise bethätigt. Rechnet man hiezu die ausgedehnteste und vielseitigste Belesenheit, kritischen Blick und eine besonnene, wenn auch eben nicht strenge Methode in philologisch-historischen Dingen, so sieht man, daß Vieths Werk (von dem freilich die trefflichen Ergänzungen im 3. Bande erst 1818, also nach Jahns Turnkunst, erschienen) eine Grundlage von ungewöhnlicher Gediegenheit darbot.

Vieth hatte gleichsam den Bauplatz abgesteckt und geebnet, GutsMuths durch den provisorischen Plan die allgemeine Theilnahme für den Aufbau der Leibesübungen gewonnen; die Ausführung des Baues aber warfen übergewaltige Zeitverhältnisse zwar nicht einem sachverständigeren Meister, wohl aber einem ungleich stärkeren Geiste zu.

Ein Mann und Eine Epoche gaben den Leibesübungen in Deutschland eine ganz bestimmte Richtung; eine Richtung, mit der nach mancherlei Wandlungen noch heute die wesentlichsten Vorzüge und Fehler der mächtig herangewachsenen Sache zusammenhängen. Es war Jahn und die Epoche der Befreiung. — GutsMuths betrachtete noch die allgemeine körperliche Nationalerziehung zunächst als ein Ideal menschenfreundlicher Wünsche, während Scharnhorst bereits im J. 1807 damit umgieng, ein Institut, welches bald gewaltig und urkräftig in die Wirklichkeit treten sollte, die Landwehr und die allgemeine Dienstpflichtigkeit, auf die Einführung körperlicher Uebungen an allen Stadtschulen zu begründen (Waßmannsdorf in N. J. I. 3, S. 248 Anm.). So schnell kann ein richtig gegriffnes Ideal auf die Schwelle der Praxis treten! Drei Jahre später (Lübeck 1810) erschien Jahns Volksthum, und hier empfahl derselbe Mann zum erstenmale die Leibesübungen als Theil der Volkserziehung, der bald mit dem neuen Namen der Turnkunst auch eine neue Sache ins Leben rief. Im Frühjahr 1811 wurde der Turnplatz auf der Hasenheide bei Berlin eröffnet. Hier, in Berlin, war der Boden vorzüglich vorbereitet, denn nirgend mochte man die Schmach der Unterdrückung des Vaterlandes so tief empfinden, nirgend den Tag der Erhebung so heiß herbeisehnen. War es doch auch hier, wo drei Jahre vorher Fichte in seinen begeisternden „Reden an die deutsche Nation" auf die Erziehung als den alleinigen Ausgangspunct der Rettung hingewiesen hatte. Was war natürlicher, als daß unter solchen Umständen die Leibesübungen, wie einst in Theben unter der Gewaltherrschaft Spartas, eine enge Beziehung

*) Andererseits trug sich auch GutsMuths mit dem Gedanken, seinem Werke eine Geschichte der Gymnastik beizugeben; schade, daß nicht diese nebst Vieths pädagogischer Gymnastik gleichzeitig zu Tage gekommen ist; sind doch beide Männer wohl bis auf den heutigen Tag noch die bedeutendsten Schriftsteller auf unserem Gebiete. Jahns Hauptverdienst im schriftstellerischen Fach liegt anderswo.

zu dem großen Gedanken der Befreiung gewannen? Dieser Gedanke der Befreiung aber war, wohin tausend Strömungen der politischen, literarischen, religiösen Lebensquellen drängten, kein anderer als der einer völligen Wiedergeburt des großen gesammten deutschen Volkes. Diese Tiefe und Gründlichkeit in der Erfassung der wahren Aufgabe erfüllt uns mit Staunen über die Kraft der ahnungsschweren Bewegungen jener zukunftschwangern Jahre. Ja, fast möchte man es beklagen, daß der baldige Sturz Napoleons dem riesigen Bauen und Schaffen unter der Oberfläche der Tyrannenherrschaft nicht mehr Zeit zur Vollendung vergönnte. Der Augenblick rief die große Sache aus ihren ersten Keimen schon hervor auf den Schauplatz der Handlung, und bald traten nach Erringung des Nothwendigsten ihrer Vollendung Feinde entgegen aus Kreisen, welche bei längerer Fortdauer des Drucks hätten Bundesgenossen werden und bleiben müßen. In der That, hätte Jahn im Sommer 1811 vermuthen können, daß schon nach zwei Jahren der große Kampf begonnen, nach abermals zwei Jahren der Sieg errungen und nach wiederum derselbigen Zeit eine Reaction gegen die Turnkunst in vollem Zuge sein würde, der das kaum angefangene Werk schon bald zum Opfer fallen sollte, wer weiß, ob jemals dieser tiefe Zug nach voller und gründlicher Rückeroberung deutscher Kraft und Männlichkeit sich hätte bilden können? Wer weiß, ob nicht directer zum Ziel führende Waffenübungen der heranreifenden Jugend, wie sie jeder, auch der flachsten nationalen Bewegung voranzugehen pflegen, den beschränkten Kreis der Vorbereitungen zum Sturme gebildet hätten, während jene Dessauer und Schnepfenthaler Leibesübungen sich langsam und ohne Beziehung zur Politik fortgepflanzt und vielleicht ausgebreitet hätten. Denn wie sehr auch GutsMuths die nationale Bedeutung der Leibesübungen empfand, so setzte er sie doch nicht als gewaltigen Hebel für alle andern nationalen Zwecke hin, nicht als Vorbedingung einer dringend nöthigen Wiedergeburt des Volkes überhaupt. Dies that Jahn. Für den nächsten Zweck war das Mittel zu groß in der Anlage, zu klein in seinem wirklichen Bestand, als wie ein Dieb in der Nacht die Entscheidungsstunde herankam. So gewaltig aber war der angefachte Geist, daß er sich aus der Turnkunst nicht mehr wollte bannen lassen, daß er mit wilder Elasticität über das Ziel hinausstrebte, welches unter den veränderten Umständen allein erreichbar war, und daß übel berechnete Hemmungen ihn nur in falsche Bahnen treiben, nicht aber beseitigen konnten. Der Patriotismus selbst wurde zur Partei. Dies unselige Verhältnis erhielt Dauer durch die Dauer der ungenügenden Verfassung des deutschen Gesammtvaterlandes, das nun einmal in den Zeiten der Noth Ziel und Leitstern aller wahrhaft vaterländischen Bewegung gewesen war. Einmal in die falsche Bahn gedrängt, verband sich das Streben der Turnerei vielfach mit andern Strömungen der Zeit. Unmöglich können wir der geschichtlichen Entwicklung dieser politischen Seite der Sache hier auch noch folgen, wo sich von den großen Gestaltungen des Stoffes ohnehin kaum die wesentlichsten Grundzüge zusammenstellen lassen. Beachten wir hier als unmittelbar in das Wesen der Leibesübungen eingreifend nur dies: Mit Jahn schwand die historisch so vollberechtigte Anknüpfung an die hellenische Gymnastik aus dem Bewußtsein der Träger der Sache in Deutschland; dieser Zug verlor sich nach dem Norden, wo er in Schweden durch Ling aufs neue belebt werden sollte, während er doch ursprünglich gerade dem deutschen Wesen entsprungen ist. Jahn erinnert sich zwar dankbar seiner nächsten Vorarbeiter, GutsMuths und Vieth; allein er kümmert sich wenig um die Griechen und gar nicht um Rousseau, der ihm schon als Franzose zuwider sein mußte. Seinem Zweck entsprechend kehrt Jahn die Anknüpfungspuncte an die Leibesübungen unserer deutschen Vorfahren so viel hervor, als irgend möglich; daher denn auch das mit Turnier und tourner zusammenhängende Wort „Turnen," dessen ursprünglich deutsche Stammhaftigkeit Jahn nicht nur mit Recht behauptete, sondern auch durch die fruchtbarsten Verbindungen und Ableitungen, welche die Sprache mit einem ganzen Schatz echter Ausdrücke bereicherten, lebendig bethätigte. Sprachbildung und Erfindung von Uebungen und Einrichtungen giengen überhaupt

bei Jahn Hand in Hand. Auf diesem Gebiete war Jahn vollendeter Meister. Vor allem aber gab er zu den wichtigsten Bezeichnungen in einer staunenswerthen Fülle die fruchtbarsten Stammwörter, die wirksamsten Weisen der Fügung und Ableitung her. Daß er dabei mit bewußter Kunst verfuhr, geht aus seinem „Vorbericht" zur „deutschen Turnkunst" (Berlin 1816) hervor, wo er die Turnsprache von S. XIX. an ziemlich ausführlich behandelt. Dieser „Vorbericht" kann füglich zu den classischen Schriften der Deutschen gezählt werden, und wie man fordern könnte, daß jeder Pädagog — Turnlehrer oder nicht — Spieß kennen lerne, so müßte jeder gebildete Deutsche — Turner oder nicht — Jahn in seinen Schriften kennen lernen. Raumer sagt, nachdem er übrigens eine treffliche Auswahl von Stellen aus der „Turnkunst" gegeben, es sei schwer dies zu thun, „weil eben alles charakteristisch, das Buch wie sein Verfasser aus einem Guß ist."

Betrachten wir nun die Schöpfungen Jahns und seiner Jünger auf dem Gebiete praktischen Turnens, so treten uns zunächst zwei neue Geräthe entgegen, die für das deutsche Turnen von entscheidender Bedeutung geworden sind: Reck und Barren.

Reck und Barren sind mit dem gegenwärtigen deutschen Turnen so innig verwachsen, daß mancher Turner den Zusammenhang seiner Kunst mit der hellenischen Gymnastik schon deshalb leugnen möchte, weil die Alten kein Reck, keinen Barren gehabt. In der That hängen auch beide Geräthe mit dem Turnen der Alten, von dem doch, wie wir sehen, auch für die Gegenwart der Impuls gegeben wurde, nicht einmal indirect zusammen. Das Reck war in seinem Vorstadium als Querbalken eine Vorrichtung zur elementaren Einübung des Klimmens. Der Barren scheint erfunden, um Vorübungen zum Voltigiren, insbesondere zu den Geschwüngen am Pferde zu gestatten. Nun stammt aber das Pferd mit seinem Uebungskreise aus dem Ritterthum des Mittelalters; das Klimmen und Klettern ist den modernen Nationen durch die Entwicklung des Seewesens nahe gelegt. Reck und Barren aber sind wieder wichtiger geworden, als jene Geräthe, zu denen sie Vorübungen verstatten sollten; sie wurden die bevorzugten Geräthe, bei kleiner Einrichtung oft die Geräthe schlechthin. Das Turnen aber wurde, namentlich in der Praxis der Turnvereine, seit Jahn mehr und mehr Gerätheturnen, so daß heutzutage die Fertigkeit, an Reck und Barren eine Reihe schwieriger Stücke auszuführen, mehr als irgend etwas anderes den Turner auszumachen scheint.

Betrachten wir zunächst die innere Berechtigung dieser gewaltigen Veränderung im Wesen der Leibesübungen, sodann die Ausartungen, welche sich an sie anknüpften und die Heilung derselben. In dem ganzen Leben der modernen Welt spielt das Geräth oder Gerüst eine Rolle, welche das Alterthum nicht kannte. Wir denken dabei nicht nur an die industrielle Entwicklung der Neuzeit, obwohl mit dieser alles weitere zusammenhängt. Wir finden im Kriegswesen ein Uebergewicht der Artillerie und daneben eigene Bautruppen in mannigfachen Abtheilungen. Das künstliche Befestigungssystem großer Städte und die weitgetriebene Terrainbenutzung, bei welcher Bäume, Gräben, Hecken, Steine zu wichtigen Gegenständen werden, entsprechen unsern hohen, vielstöckigen Häusern, die mit Hülfe schwindelnder Gerüste erbaut werden, unsern künstlichen Verkehrsstraßen und der raffinirten, durch mancherlei Erfindungen und Maschinen unterstützten Bodenbenutzung. Man bedenke nun ferner unsere hohen Kirchthürme und die oft weit höheren Kamine der Fabrikanlagen; man bedenke die Schachte, Stollen und Fahrten der Bergleute; den Schaffner, der um die brausenden Eisenbahnzüge klettert, und den Steiger einer Löschabtheilung, der beladen durch Rauch und Qualm hindurch die Außenwand eines mehrstöckigen Hauses erklimmt; allenthalben wird man finden, daß bald im Gebrauch, bald in der Herrichtung jener Bauten und Geräthe der Mensch in die mannigfachsten Körperlagen entweder schon durch seine Arbeit versetzt wird, oder durch die geringste Störung versetzt werden kann. Vermöchte man die verschiedenen Stützungsarten des menschlichen Körpers vom einfachen Stand auf ebener Erde bis zu den abweichendsten Figuren nach der Wirklichkeit zu beobachten,

zu zählen und nach Classen in Vergleich zu bringen, so würde man zweifellos den Körper des modernen Menschen schon im Leben selbst verhältnismäßig weit öfter in den ungewöhnlichen Stützungsarten und Gleichgewichtslagen erblicken, als den des alten Griechen. Dies Verhältnis ist nicht nur durch die Zunahme der industriellen Entwicklung noch in der Steigerung begriffen, sondern auch durch die Uebung selbst, wie sie neben der Praxis namentlich auch das Turnen bietet. Denn in unzähligen Fällen läßt sich eine Bewegung weit rascher und leichter ausführen, wenn man den Durchgang durch eine abweichende Körperlage, etwa eine Stützung bloß durch die Arme, einen Kniehang u. dgl. nicht scheut, als wenn man zu demselben Ziele in der gewöhnlichen Körperlage zu gelangen sucht. Räumt man nun diesen veränderten Verhältnissen einen Einfluß auf unsere Leibesübungen ein, so ist man keineswegs dabei gezwungen, zum bloßen Nützlichkeitsprincip seine Zuflucht zu nehmen. Wie alle andere Künste, so darf auch die Gymnastik in der modernen Welt Anspruch darauf machen, mannigfaltigere Motive zu entwickeln, als die des Alterthums, und in einem reicheren Stoff dieselbe gewählte Harmonie zur Anschauung zu bringen. Das Princip der Einfachheit wird dadurch nicht aufgegeben, daß eine vollere Entwicklung der möglichen Grundformen, wie in den zahlreichen Tonarten und der reichen Instrumentirung unserer Musik, eingeführt wird, so lange nur alles einzelne stets vom Ganzen, der Stoff vom Zweck und Gedanken beherrscht bleibt. Wenn daher die neuere Turnkunst eine Reihe neuer Stützungsarten als Ausgangsformen für ganze Geschlechter von Uebungen aufstellt, so ist dies nur die dem ganzen Leben der modernen Welt entsprechende Fortentwicklung der Gymnastik, bei der das eigentliche Princip der vergeistigenden und damit veredelnden Durchbildung des Leibes durchaus unverändert bleibt. Hier sind nun aber Reck und Barren zwei Geräthe, welche mit jener instinctmäßigen Sicherheit, die stets das Einfache trifft und dadurch grundlegend wird, gewählt scheinen. Man vergleiche die von Waßmannsdorf angeführten neugriechischen Namen *μονόζυγον* (Reck) und *δίζυγον* (Barren), wörtlich „Einjoch" und „Zweijoch." Den später erfundenen Doppelbarren könnte man in dieser Analogie als „Dreijoch" bezeichnen; allein man fühlt, daß damit schon die Einfachheit des Grundgedankens, an die Stelle der Flächenstützung, welche der Boden gewährt, eine Balkenstützung zu setzen, verletzt wird.

Daß nun gerade die einfachsten Grundgeräthe die complicirtesten und zum Theil zweckwidrigsten Uebungen haben entstehen lassen, ist natürlich, weil sie die beliebtesten und die allgemeinsten blieben. Eine Kritik der Reck- und Barrenübungen wollen wir unten an die Besprechung der Fortentwicklung des Jahnschen Turnens in den Turnvereinen anknüpfen. Hier sei zunächst nur bemerkt, daß Jahn selbst jene Einseitigkeit des Gerätheturnens jedenfalls würde getadelt haben, welche gegenwärtig in so manchem Turnverein Platz gegriffen hat. Ringen und Springen, Schieben und Heben, Gehen und Laufen bilden für Jahn gar wichtige Dinge, indem ihn schon seine beständige Rücksicht auf die Wehrhaftmachung der Nation die Richtung nicht verlieren ließ. Dagegen hängt freilich die Künstelei und das Haschen nach immer neuen, schwierigeren Schaustücken mit einer Schwäche der Principien Jahns zusammen. Es ist dies die kritiklose Hinnahme aller möglichen aus der Stützung des Körpers an den einmal erfundenen Geräthen zu entwickelnden Uebungsformen. Der leitende Grundsatz alles zu machen, was gemacht werden kann, läßt uns ganz deutlich die Schule des systematisirenden Pestalozzi erkennen, welche auf die Entwicklung des deutschen Turnens entscheidenden Einfluß gewonnen hat und bei Spieß wohl noch durchgreifender hervortritt, als bei Jahn. Pestalozzis Ideal war eine möglichst vollständige Aufzählung aller möglichen Elementarbewegungen in allen möglichen Gelenken, aus welchen sich demnächst wieder die Combinationen möglichst vollständig entwickeln sollten.*) Man hat es vielfach

*) Vgl. v. Raumer III. S. 410 ff. Es gilt übrigens auch für Pestalozzi, was ganz besonders bei Spieß in Anschlag zu bringen ist, daß die Praxis nie so einseitig ist, als die Theorie.

streng getadelt, daß im deutschen Turnen das Geräth gewißermaßen zum Zweck werde, indem die Frage: „Was läßt sich an dem Geräth machen?“ an die Stelle der richtigen trete: „Für welche Muskelthätigkeit bietet das Geräth die geeignete Stützung?“ Der Fehler liegt jedoch weit mehr in dem Princip der systematischen Entwicklung selbst, wenn demselben nicht ein kritischer Blick und große Beherrschung des Stoffs in der Ausführung zur Seite stehen. In der That würde eine Gymnastik, welche ein Glied des Körpers nach dem andern, vom Halswirbel bis zu den Zehengelenken, seine Bewegungen durchmachen ließe, nicht nur entsetzlich langweilig, sondern auch grundfalsch sein. Denn welcher Physiologe möchte uns wohl zu bestimmen im Stande sein, in welchem Maße der Dauer und der Intensität ein jeder Muskel contrahirt, ein jedes Gelenk bewegt werden müßte, damit aus der Gesammtthätigkeit schließlich eine harmonische Körperbildung hervorgienge? Um uns aber aus dem System in die gesunde Praxis hinüber zu retten, bedarf es nur der Hülfe der Natur, welche, sobald man einen scheinbar außerhalb des Körpers liegenden Zweck ins Auge faßt, gleich fertige Gruppencombinationen der Muskelthätigkeit durch den auf den Zweck gerichteten Willensimpuls, übrigens unbewußt, entstehen läßt.*) Gerade in solchen Combinationen aber stellt sich das natürliche Verhältnis der Zusammenwirkung starker und schwacher, rechts- und linksdrehender, beugender und streckender Muskeln theilweise von selbst her, und wenn statt der einseitigen Wiederholung weniger Bewegungen, wie sie die körperliche Arbeit oft bringt, mannigfaltige und einander ergänzende Thätigkeiten der Art vorgenommen werden, so wird sich eine Harmonie erzielen lassen, wie sie durch physiologische Berechnung oder gar unphysiologische Gliederpuppen-Durchbildung nie zu erreichen ist. Wenn der äußere Zweck beim Fechten, Reiten, Schwimmen u. s. w. grundsätzlich maßgebend bleibt, so wird er ja wohl auch beim Reck und Barren als natürlicher Führer der Bewegungsverbindungen nicht ganz zu verachten sein.

Um dies zu veranschaulichen, wollen wir an einige nicht gar zu leichte, aber durchaus innerhalb der Schulgrenzen liegende Uebungen erinnern. Jeden Turner muß es reizen, ein schulterhohes Reck mit Unterstützung der Arme zu überspringen. Hier bildet sich in den einfachsten Formen dies auszuführen eine treffliche Reihe von Uebungen, die alle in anatomisch-physiologischer Hinsicht schon sehr zusammengesetzter Natur sind. Noch mehr ist dies der Fall, wenn man das Reck sprunghoch stellt und nun versucht, in schönen genau bestimmten Bewegungen den Körper zum Sitz oder Stütz auf der Stange zu bringen. Das schöne Schwungstemmen, das praktisch vielfach verwendbare Ziehklimmen mit gleicharmigem Aufstemmen, die leichteren Aufschwünge mit Kniehang eines Beins (die ebenso nützlich sind, als die Kniewellen, namentlich mehrmals fortgesetzt, verwerflich), dies alles sind Bewegungsformen, deren heilsamen Einfluß man unmittelbar spürt und durch die Erfahrung bestätigt findet. Wer aber hätte ihn wohl bisher physiologisch berechnet? Wer hätte auch nur sich bemüht, von den die Hauptlast hebenden Muskelcontractionen abgesehen, alle die für die körperbildende Wirkung so wichtigen Nebenthätigkeiten aufzusuchen, wenn bis in das letzte Zehengelenk hinein jetzt Beugung, jetzt Streckung, jetzt leichte Erschlaffung, jetzt jene gleichzeitige Spannung der Antagonisten sich verbreitet, die dem Anfänger das Aussehen steifer Unbeholfenheit, dem Geübten die edle, mannhaft feste Haltung verleiht?

Mendelssohn, Beitr. zur Gesch. d. T., nimmt in dieser Hinsicht Pestalozzi in Schutz und zeigt, daß in dessen Anstalt namentlich unter Ramsauers Leitung der gymnastische Unterricht zweckmäßig betrieben wurde. Dies mag im allgemeinen ebenso wahr sein, als es gewiß ist, daß Pestalozzi in die Geschichte der Leibesübungen fruchtbar und folgenreich eingegriffen hat. Deswegen bleiben doch die Einseitigkeiten der Theorie nicht nur als solche bestehen, sondern sie werden auch immer mehr oder weniger in der Praxis hervortreten.

*) Der Beweis dieses Satzes gehört in die naturwissenschaftliche Psychologie; mit Bedauern habe ich alle dahin führende Fäden kurz abschneiden müssen.

So ist also das so viel geschmähte Ausgehen vom Geräthe ein treffliches heuretisches Mittel zur Auffindung guter in mannigfacher Zusammensetzung doch wieder einfacher, harmonischer Bewegungen, die auf den Turnplätzen wohl gegen das Streben, nur mit physiologisch berechneten Thätigkeiten einer Muskelgruppe nach der andern zu wirken, sich eben so lange behaupten werden, als man natürlich zusammengesetzte Speisen bei Tisch der Ernährung durch chemisch dargestellte Elemente vorzieht. Der große Fehler jedoch, in welchen Jahns Schule verfiel, war der, daß man nun glaubte, durch systematisches Aufsuchen aller möglichen am Geräth auszuführenden Bewegungen die Turnkunst zur Vollkommenheit bringen zu können. Das heuristische Princip wurde zum Entwicklungsprincip erhoben und dadurch die natürliche Leitung des gesunden Instinctes, des Schönheitssinnes und der Beachtung augenfälliger Wirkungen sehr beeinträchtigt. Schön und belebend war freilich der Eifer der Erfinder in brüderlichem Zusammenwirken, wie Jahn im Vorbericht zur Turnkunst ihn schildert; aber wem sollte es nicht schon als der Keim eines großen Uebels erscheinen, wenn (S. VI.) auf die Erfindung von 132 verschiedenen Wellenaufschwüngen am Reck ein großes Gewicht gelegt wird, während vom Werth derselben gar keine Rede ist? Der Hauptvertreter dieser systematisirenden Richtung war übrigens Eiselen, dessen große Verdienste um die Turnkunst durch unsere Nachweisung einer Schattenseite nicht geschmälert werden sollen.

Die Periode der Eroberung des Stoffes, des Erfindens, Benennens, Ordnens nahm die Kräfte der begeisterten Träger der Kunst so vollständig in Anspruch, daß an kritische Richtung zunächst nicht gedacht werden konnte. Sicherlich aber wäre die Rücksicht auf harmonische Menschenbildung im deutschen Turnen nicht zurückgegangen, sondern vorwärts, wenn nicht die politischen Verhältnisse die höher gebildeten Stände den Turnplätzen meist entfremdet hätten.

Im Jahnschen Turnen liegen die Keime des heutigen Schulturnens und des Vereinsturnens noch ungesondert neben einander. Jahn war Lehrer und Erzieher; sein Wirken galt vor allem der Jugend; diese hat er auch in der deutschen Turnkunst vor Augen, und zwar ganz besonders die Schuljugend der höheren Classen von Gymnasien und andern Lehranstalten.

Die Vereinigung der Turner ist eine freie Gemeinschaft; der Lehrer — seine Person erscheint von der des Turnwarts noch nicht geschieden — ist auf dem Turnplatze der „ältere Freund" der Turner, er soll „auch den Schein von Schulsteifheit vermeiden" und „mit seinen Schülern, Zöglingen und Anvertrauten zu leben verstehen und umzugehen wissen, daß sie ihn als Menschen lieben und als Mann achten." So unterrichtet denn, auch während derjenigen Uebungszeit, welche der eigentlichen Turnschule gewidmet ist, der Lehrer nicht direct, sondern er wählt aus den Verständigsten und Turnfertigsten Vorturner aus. Diese „müßen die Neuen in den Vorübungen unterweisen, und bei den Uebungen, wo es Noth thut, selbst vormachen (vorturnen). Sie müßen Hülfen zu geben wissen, und wo ein Ausgleiten oder Fallen leicht möglich ist, besonders Acht geben und bei der Hand sein, um allen Schaden zu verhüten .... Bei der Aufsicht über Jüngere und Schwächere müßen sie besonders berücksichtigen, daß es hier nicht sowohl auf Erlangung von Fertigkeiten, als auf allgemeine Vorbereitung zur Turnfähigkeit ankommt." Auch der Vorturner muß die Uebungen nicht immer selbst vormachen, sondern er kann dies von dem Ersten oder dem Anmann jeder Riege thun lassen. Bei der Turnkür aber, da jeder sich seine Beschäftigung selbst wählt, haben Lehrer und Vorturner theils die Ordnung zu erhalten, gelegentlich einen einzelnen oder eine Riege zu unterweisen, theils aber auch sich selbst zu üben, und vom Lehrer heißt es, er solle „es bei Leibe nicht allen Turnern zuvor- oder gleichthun wollen, sondern sich still und bescheiden ohne Lärm und Geschrei einturnen." Diese eigenthümliche Einrichtung hat sich ebenso zäh an den Schulen gehalten, als sie in den Turnvereinen Deutschlands, unter Studenten und Bürgern, maßgebend geblieben ist. Die Vorturner blieben in beiden Fällen dasselbe; die Stellung des Turn-

lehrers jedoch, der unter Schülern mehr die gewöhnliche Auctorität des Schulverhältnisses in Anspruch nahm — oft freilich beim Mangel eigener gründlicher Befähigung zum bloßen Aufseher herabsank —, sonderte sich von der des Turnwarts, der bei festerer Begründung der Vereine meist die Spitze des Vorstandes wurde, auf dem Platze die Uebungen leitete und in den Verhandlungen den Vorsitz führte. Ja nach Umständen setzten dann oft die Vereine dem Turnwart noch für die letztere Function den „Sprecher" zur Seite. Sehr häufig ist aber noch heute derselbe Mann Turnlehrer an einer Schulanstalt und gleichzeitig Turnwart oder Sprecher eines Vereins. Diese Zusammenhänge, der gemeinsame Ursprung, endlich das Beispiel, insbesondere bei Schauturnen und Turnfesten, bewirken, daß trotz aller theoretischen und theilweise auch praktischen Umgestaltungen des pädagogischen Turnens doch im ganzen der Jahnsche Geist, wenigstens was die Uebungen und die ganze Betriebsweise betrifft, in den Schulen herrschend geblieben ist, in deren Gebiet er von den Vereinen aus durch tausend Pforten immer neu wieder eindringt.

Seit die Breslauer Kämpfe (vergl. über sie v. Raumer III. S. 422—426 und IV. S. 121—134. 3. Aufl.) das Augenmerk der Regierungen auf die politische Seite der Sache gerichtet hatten, verfolgte man bald die Turner wie die Demagogen, und in Preußen, wo gerade ein Plan zur allgemeinen Anlegung von Turnplätzen durch die ganze Monarchie war ausgearbeitet worden, wo tüchtige Offiziere schon die Wichtigkeit des Turnens als Vorschule zur Landwehr erkannt hatten, eben hier wurde bald die Beförderung in Unterdrückung verwandelt, während sich in Süddeutschland und noch mehr in der Schweiz die Turnvereine ausbreiteten und entwickelten*). Die durch Cabinetsordre vom 12. Nov. 1819 geschlossenen Turnplätze wurden erst seit 1834 in einzelnen Fällen, seit 1837 aber allgemein den Schulen wieder freigegeben, worauf die durch Lorinser angeregte Frage der Gesundheit in den Schulen (vergl. d. Art. Lorinser) nicht ohne Einfluß geblieben war.

Als im J. 1842 durch Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 endlich allgemeine Ansetzung von Turnstunden bei den höheren Schulen angeordnet wurde, waltete bereits das Bestreben vor, welches sich auch in der betreffenden Cabinetsordre deutlich ausspricht, die Sache auf einen neuen Boden zu stellen und von den Traditionen der Jahnschen Zeit möglichst frei zu erhalten. Damit stand freilich die gleichzeitig erfolgte Berufung Maßmanns zur Oberleitung des Turnwesens im Widerspruch, denn Maßmann hielt die Idee des Jahnschen Turnens unbedingt fest und konnte deshalb, auch ehe Rothstein an seine Stelle trat, nie zu einer durchgreifenden Wirksamkeit gelangen. So trat hier zunächst auf negativem Wege die Trennung des Schulturnens von dem Vereinsturnen ein, welche im Süden auf dem Wege positiven Fortschrittes durch Einführung des Spießschen Turnens sich Bahn brach. Dennoch beherrschte das Turnen der Vereine im Norden wie im Süden auch die weit überwiegende Mehrzahl der Turnplätze höherer Schulen.

Es wäre nunmehr diejenige Fortbildung der deutschen Turnkunst zu besprechen, welche in den Turnvereinen ihren hauptsächlichen Sitz hat, wobei wir von dem gegenwärtigen Betrieb derselben ausgehen und die Vorwürfe, welche insbesondere von den Vertretern der „rationellen Gymnastik" ausgegangen sind, in Betracht ziehen müßen. Wie

*) Es ist eigenthümlich, daß gerade in der Schweiz sich das Turnen im ganzen am reinsten nach Jahns Grundsätzen fortbildete. Hier, wo es nicht geschehen konnte, daß die Vaterlandsliebe des Bürgers an sich schon Parteisache schien, und daß die sittliche und physische Kräftigung des Volkes Bedenken einflößte, dachte man niemals ernsthaft daran, aus den Turnvereinen Mittel politischer Agitation zu machen. Die Verbindung zwischen den einzelnen Vereinen diente dazu, den großen Turnfesten Glanz und Halt zu verleihen, und die Sache selbst trat je länger je reiner hervor. In Süd- und Mitteldeutschland haben die Vereine nicht selten politischen Bewegungen zur Stütze gedient, während sie im Norden hauptsächlich um ihre Existenz zu kämpfen hatten: ein Kampf, der freilich an sich schon oft eine oppositionelle Stellung mitbringen mußte.

schon bemerkt hat sich die Vorliebe der Turner mehr und mehr auf Reck und Barren geworfen; ja es giebt tüchtige Vereine, in denen die ausgezeichnetsten Turner fast ausschließlich das Reck behandeln. Sehen wir nun zu, was an diesen beiden aus Jahns Schule hervorgegangenen Geräthen gegenwärtig gemacht wird.

Beginnen wir mit dem Barren. Ein hervorragender Turner unserer Zeit würde lächeln, wenn man ihm den ganzen Uebungsvorrath aus Jahns Turnkunst darlegen wollte. Das Wippen bis beinahe zum Ueberschlagen, nach Jahn „mit großer Vorsicht" zu treiben, ist ihm aus seinen Anfängerzeiten erinnerlich. Seit lange ist das Handstehen mit senkrecht in die Höhe gestreckten Beinen für ihn die wichtigste Operationsbasis, wenn es sich um das Erlernen neuer Stücke handelt. Er wandelt sicher auf den Händen über die Holme hin, rückwärts und vorwärts; vielleicht hat er einen Anfang im gleichhandigen Hüpfen gemacht. Er übt sich gern darin, im sogenannten „Hochstand" mit einer Hand auf den Holm der andern überzutreten und dann nach der Seite hinaus den Ueberschlag oder die Wende zu machen. Am Ende das Barrens macht er aus der Stellung des Ueberschlagens, wenn die Beine senkrecht emporgeworfen sind, plötzlich rückkehrend die Grätsche über die Enden der Holmen weg. Im Hochwippen die Hände zusammenschlagen und ähnliche halsbrechende Dinge sieht man bei Schauturnen häufig. Für den Turner zweiten Ranges sind es namentlich die Knickstützübungen, die in den mannigfachsten Variationen und Combinationen immer wieder kehren. Die Folge dieser Uebertreibung ist eine zu starke Ausbildung der Brust- und Rückenmuskeln und eine Entwicklung der Schultern, welche oft den Kopf etwas nach vorn drängt.

Ist diese Ausbildung gewonnen und sind dabei die Beine in der Uebung und somit auch in ihrem Gewichte zurückgeblieben, so werden dann jene „Wagen" leichter, bei welchen der Körper im Hang horizontal gehalten wird. Die Wage nach vorn, wobei der Rücken in der horizontalen Lage der Erde zugekehrt ist, ist auch auf unsern hervorragenden Turnplätzen ein seltenes Stück, welches jedenfalls eine kräftige Gesammtentwicklung des Rumpfes voraussetzt; allein ich habe es fast nie gesehen, ohne bei den Turnern, welche es machten, ein Misverhältnis in der Entwicklung der Beine im Vergleich mit dem Oberkörper zu bemerken. So bringt denn allerdings der Barren gegenwärtig gerade für die besten Turner die Gefahr einer einseitigen Körperbildung und die Gewöhnung an unnatürliche Stellungen mit sich.

Wenn dagegen die Feinde des deutschen Turnens den Barren verbannen wollten, weil die Uebungen an demselben „zum Theil der körperlichen Entwicklung und der Gesundheit nachtheilig, zum Theil entbehrlich" seien, so ist dies Uebertreibung. Selbst das Gutachten des Dr. Abel, (Centralbl. f. d. Unterr. Verw. 1861 S. 543) muß eingestehen, daß Unglücksfälle — Beinbrüche, Verrenkungen — nach des Verfassers Erfahrungen am Barren seltener vorkommen, als am Balancirbaum, am Schwingel, am Reck. Von den als Folgen des Barrenturnens angegebenen Erscheinungen der „übermäßigen Ermüdung, Muskelschmerzen, Bruststechen, Kopfcongestionen, partiellen Muskelzerreißungen" ꝛc. ist weder der Grad des Uebels noch die relative Häufigkeit bestimmt beobachteter Fälle angegeben. Was soll man vollends zu der Möglichkeit von Lungenblutungen oder schlimmen Knochenhautentzündungen (infolge Anschlagens der Schienbeine bei der Scheere) sagen, wovon doch der Verfasser jenes Gutachtens bei den Millionen von Barrenübungen, welche alljährlich in Deutschland gemacht werden, kein einziges Beispiel in Erfahrung gebracht hat? Entbehrlich ist der Barren nicht mehr und nicht weniger als das Reck oder der Querbalken; namentlich bilden die Stemmübungen an ihm einen für den ungekünstelten Betrieb wohl nothwendigen Gegensatz zu den Hangübungen am Reck. Die oben von uns berührten Fehler aber kann auch der gesunde Menschenverstand durch Maßhalten und entsprechendes Betreiben des Laufens und Springens zur Stärkung der untern Extremitäten beseitigen.

Noch allgemeiner steht das Reck in üblem Rufe bei den Gegnern, wie gleichzeitig

im Ansehen bei den Turnern. Die Neigung zum Reck kann bei seinen Freunden, wie es vielleicht mit keinem andern Turngeräthe so der Fall ist, zur schwärmerischen Liebe werden. Doch betrachten wir die Schattenseiten! Hier treten sie schon bei Jahn selbst zu deutlich hervor. Es sind zunächst die Wellen, die Mühlen, die Felgen aller Art, kurz die Umschwünge, bei denen der Kopf sich in der Peripherie eines Kreises bewegt, gegen welche die Angriffe sich richten. Jahns Kniewelle, Sitzwelle, Burzelwelle, Mühle u. s. w. möchten schwerlich eine vom physiologischen und ästhetischen Gesichtspuncte ausgehende Kritik bestehen können und dürften namentlich von den Schulturnplätzen gänzlich zu verbannen sein.

Schädlich muß man sie jedenfalls nennen, wenn, wie Gedankenlosigkeit und Stoffmangel es oft herbeiführen, dergleichen Uebungen am Reck Hauptgegenstand werden, indirect vielleicht der überwiegende Stoff des ganzen Turnunterrichtes. Besser als vom Geschmacklosen und Unzweckmäßigen hat sich Jahn vom Uebertriebenen, Halsbrechenden und Seiltänzerhaften fern gehalten; hier war denn für die Entwicklung des Vereinsturnens ein ergiebiges Feld von Erfindungen. Namentlich wurden viele Uebungen in modificirter Gestalt vom Barren und vom Schwingel auf das Reck übertragen; letztere zum Theil, sofern es sich um ein Sprungreck von mäßiger Höhe handelt, mit Recht. Schulterstehen, Handstehen, Ueberschlag, Grätsche mit Griffwechsel und Kreuzwelle combinirt sind keine seltenen Dinge mehr. Sitzwelle und Kniewelle rückwärts werden mit frei erhobenen Armen gemacht; Freiübungen, die schon auf ebener Erde nicht gerade leicht sind, im Stand auf der Reckstange ausgeführt. Dabei findet man häufig in den Vereinen gänzlichen Mangel des Schulturnens mit seinen Vorübungen und geordnetem Uebergang vom Leichteren zum Schwereren; die Vorturner entbehren oft des Geschicks und der Lust die Anfänger heranzuziehen, so daß eine tüchtige Durchbildung der Mehrzahl fehlt. Der Anfänger macht am Barren seine Scheere, wenns hoch kommt den Ueberschlag mit einknickenden Armen, am Reck die Kniewelle oder gar die häßliche Armwelle, und verliert darüber die Lust den Platz zu besuchen. Das Reck insbesondere, an dem sich doch so manche schöne, einfache Uebung machen läßt, ist wegen des Vorwaltens der schwierigen und glänzenden Stücke und als Lieblingsgeräth der Heroen für den Anfänger oft ein Gegenstand ängstlicher Scheu. Fast immer, auch bei Uebungen, die dies keineswegs fordern, sprunghoch gestellt, schreckt es schon durch seine Höhe und den Schein der Gefährlichkeit ab oder lockt umgekehrt den eitlen Waghals zu Versuchen, die seiner Kraft und Geschicklichkeit weit voraneilen. Das Publicum sieht natürlich bei Festen und andern Gelegenheiten gerade auf das Reck theils mit unverständiger Bewunderung, theils mit Abneigung und mit um so größeren Vorurtheilen, als manche beliebte Uebungen mit den Productionen der Seiltänzer eine unverkennbare Aehnlichkeit haben. Nun ist aber dagegen wohl zu beachten, daß alles dies nur Schattenseiten einer an sich guten Sache sind. Nicht nur machen manche blühende Vereine schon jetzt in den meisten Beziehungen eine rühmliche Ausnahme, sondern es ist auch leicht zu sehen, daß auch jenes mangelhafte Turnen immer noch der gänzlichen Vernachlässigung gegenüber ein hoher Gewinn ist. Für den fördernden Reiz der elastischen Reckstange kann in freien Vereinen junger Männer der starre Querbaum keinen Ersatz bieten. Wir sind übrigens auch weit entfernt, jede glänzende und schwierige Reckübung zu tadeln. Selbst ganz außergewöhnlichen Leistungen, welche im Wetteifer zur vollen Entwicklung männlicher Kraft auffordern, muß ein gewißer Spielraum bleiben, und nicht einmal vom Schulturnen wird man sie, wenn man z. B. mit oberen Gymnasialclassen zu thun hat, grundsätzlich fern halten dürfen. Zunächst sind natürlich Kraftübungen, wie Aufziehen im Hang an einem Arm, gleicharmiges Aufstemmen aus dem Ziehklimmen, verschiedene Wagen, Felgaufzug u. s. w. unbedingt zuzulassen; nicht minder aber großartige, voll ausholende Schwungübungen, wenn sie den Körper in schöner und gesunder Haltung und Streckung wirken und große, wichtige Muskelgruppen in

ausgiebiger Verkürzung arbeiten lassen. Hieher dürfte wohl die Riesenwelle, Schwungstemmen mit Wende, die Kippe (eine schöne Abart des Schwungstemmens) u. a. zu rechnen sein. Ein Stück wird um so verwerflicher, je größer die Mühe des Einstudirens im Verhältnis zu der Wirkung der Ausübung ist. In sehr vielen Fällen trifft dieses Kriterium mit andern, ebenfalls berechtigten Rücksichten zusammen: die mühsam einstudirten Stücke sind meist unschön, oft gefährlich und gehen fast immer von ungewöhnlichen Gleichgewichtslagen aus, die zwar, wie wir gesehen haben, in der modernen Welt mehr Geltung haben dürfen, als in der antiken, jedoch immer in der Anwendung beschränkt bleiben müßen.

Wäre es nun richtig, das Turnen der Turn-Vereine für Erwachsene und die von hier aus sich verbreitenden Strömungen schlechthin als das „deutsche Turnen" zu bezeichnen, so möchte es noch vielleicht scheinen, als ob diejenigen Recht hätten, welche ihm die Gymnastik oder die „rationelle Gymnastik" gegenüberstellen, in dem sie behaupten, daß diese allein wahre und gesunde Leibesübung lehre, jenes aber in Athletik ausgeartet sei.

Dennoch aber ist dieser Gegensatz nach allen Seiten falsch. Denn nicht nur hat das deutsche Turnen in folgerechter Entwicklung ursprünglich vorhandener Momente auf dem pädagogischen Gebiete noch ganz andere Sprossen getrieben, die wir gleich werden kennen lernen, sondern es ist auch das Vereinsturnen, so sehr es sich leider vielfach der Athletik genähert hat, doch noch durch eine große Kluft von dieser geschieden, weil es nicht fachmäßig, sondern zu freien Bildungszwecken betrieben wird. Nun aber ist der Grund jener Ausartung zum großen Theil die aus politischen Gründen hervorgegangene Hemmung und Unterdrückung, welche den Vereinen die praktische Theilnahme der Gebildeten nur zu oft entzogen hat. Daß unter einigermaßen günstigen Verhältnissen neben dem Uebel sofort auch das Heilmittel entwickelt wird, zeigt z. B. der Umstand, daß auf einem Turntage zu Cöln im Juni 1861 von mehreren Vereinen ganz unabhängig der Antrag gestellt wurde, daß in Zukunft mehr Gewicht auf ein genaues und schönes Schulturnen gelegt werde, als auf vereinzelte seltene Kunststücke*). Wenn dies allgemein durchgeführt wird, so werden die Folgen davon unberechenbar sein; denn das Preisturnen übt einen durchgreifenden Einfluß auf die Praxis der Vereine aus, während diese wieder dem pädagogischen Turnen einen mächtigen Strom der Anregung zusenden müßen. Eine völlige, principielle Spaltung zwischen dem Turnen der Schule und dem der Erwachsenen wäre dagegen ein unersetzlicher Verlust nationaler Kraft und echten volksthümlichen Lebens.

Es ist nur zu natürlich, daß eifrige Jugendlehrer in der Zeit der politischen Verfolgung und Unterdrückung des Turnwesens versuchten, die Leibesübungen aus der durch Jahn geschaffenen Verbindung mit Volksthümlichkeit und Vaterlandsliebe herauszureißen und dadurch den auf ihnen ruhenden Bann zu lösen. Dies ließ sich um so sicherer erreichen, je mehr die Leibesübungen auch ihrem Stoff und ihrer Betriebsweise nach sich vom Jahnschen Turnen unterschieden, je enger sie zu den Künsten der vornehmen Welt, als Fechten, Tanzen, Anstandslehre u. s. w. in Beziehung traten. Einen solchen Weg schlug Werner ein, welcher als tüchtiger Fechtmeister bereits bekannt, im Jahre 1820 als Lehrer der Gymnastik, insbesondere der Fecht- und Voltigirkunst, an die Universität Leipzig berufen wurde. Hier fand er das Fechten verwildert, das Voltigiren vergessen, das Turnen gescheut und verdächtigt. Mit Geschick und Energie wußte Werner auf dem Fechtboden Ordnung zu schaffen, den Sinn für Waffenübungen unter der akademischen Jugend zu beleben, das Voltigiren ans Licht zu ziehen, und bald zog er auch andere Leibesübungen unter dem Namen der Gymnastik in den Kreis

*) Seitdem ist von W. Angerstein eine diesem Zweck durchaus entsprechende Preisturn-Ordnung vorgelegt worden, welche für Rheinland und Westfalen ohne Zweifel in der Hauptsache zur Anwendung kommen wird.

seiner Thätigkeit. Während die jugendlichen Freunde der Turnkunst sich hierüber ärgerten und in dem neuen Namen und veränderten Wesen der Sache einen Versuch sahen, die echte Turnkunst zu verfälschen oder zu verdrängen, stattete der preußische Minister von Altenstein Werner einen Besuch ab und erklärte, daß er der Wahl jenes Namens für die geregelten Leibesübungen völlig beistimme. Vorurtheilsfreie Männer unter den Begründern der Turnkunst, wie namentlich Eiselen, erkannten das Zeitgemäße und Lobenswerthe in Werners Streben und traten in regen Verkehr mit ihm, als er sich, nachdem er einige Jahre in einer anderweitigen Laufbahn verlebt hatte, in den dreißiger Jahren in Dresden fast ausschießlich der pädagogischen Gymnastik widmete. Werner hatte sich bereits in Leipzig eifrigst bemüht, durch anatomische und physiologische Studien eine Grundlage für den Uebungsbetrieb zu gewinnen, die ihm um so nothwendiger schien, als er eine dreifache Richtung der Gymnastik in ihrer Anwendung auf die Schule, das Heer und die Heilkunde annahm. Sein System ist hierin dem des Schweden Ling ähnlich, welcher übrigens noch einen vierten Theil, die ästhetische Gymnastik, aufstellt. Mit Recht ließ Werner diese in ihrer Einheit mit der pädagogischen Gymnastik bestehen, gieng aber freilich in einseitiger und äußerlicher Hervorkehrung der ästhetischen Seite der Leibesübungen weit ab von der einfachen Bahn gesunder Erziehungsgrundsätze. Eben seine Spielereien mit Fahnen, Kränzen und Shawls und die öffentlichen Aufführungen im Gewandhaussaale zu Dresden erweckten den Pflegern der ernsteren Turnkunst Mistrauen und den Pädagogen die wohlbegründete Befürchtung einer Beförderung der Eitelkeit. Mit Ling und Spieß theilt Werner das Verdienst, die Gymnastik der weiblichen Jugend mächtig angeregt zu haben; wie Ling aber concentrirte auch er sein Interesse mehr und mehr auf die Heilgymnastik, der er sich später als Vorsteher einer orthopädisch-gymnastischen Anstalt zu Dresden ausschließlich widmete.

Weitaus die bedeutendste Fortbildung erfuhr indes das deutsche Schulturnen durch Adolf Spieß.

Die von ihm ausgehenden Bestrebungen tragen in pädagogischer, stofflicher und theoretischer Hinsicht je einen ganz bestimmten Grundsatz an der Spitze: unbedingte Einordnung des Turnens in den Organismus der Schule nicht als Erholungsmittel, sondern als Bildungsmittel für Geist und Leib; Ableitung des Uebungsstoffes aus den natürlichen Bewegungsverhältnissen des Einzelnen und der Massen, mit strenger Unterordnung des Geräthes unter den Zweck, dem es jedesmal dient; systematische Vollständigkeit in der Darstellung aller Bewegungsverhältnisse, unter Einordnung derselben in gewiße große Hauptclassen. Man sieht, daß in jeder dieser Beziehungen das Streben nach Ordnung das eigentliche Lebensprincip der Spießschen Schöpfungen ist; kein Wunder, daß man oft einseitiger Weise die „Ordnungsübungen" als alleiniges Kennzeichen Spießscher Turnweise nahm; kein Wunder, daß Spieß, bei aller Begeisterung, die seine edle Persönlichkeit, sein eben so sinniges wie energisches Walten auch in andern Kreisen weckte, doch ganz besonders die Aufmerksamkeit der Schulmänner des Verwaltungsfaches auf sich zog. Mußte doch dies letztere schon deshalb wohl der Fall sein, weil Spieß in natürlichster Weise und ohne gerade diese Absicht zu hegen, dem Turnen der Schüler jede politische Seite entzog. Was sich auf negativem Wege so schwer erreichen ließ, eben dasselbe bot sich hier als beiläufig sich ergebende Consequenz eines in sich berechtigten positiven Schaffens ganz von selbst dar. Auf diese Unbefangenheit, die bei Spieß durchaus wahr und lauter ist, hat ohne Zweifel der Umstand mächtig eingewirkt, daß ihm vergönnt war, eine langjährige Lehrthätigkeit in der Schweiz zu üben, auf jenem Boden, wo, wie wir gesehen haben, das Turnen seine naturgemäßeste Entwicklung genommen hatte. Ein anderer Vortheil, der zur Ausbildung seines Systems mächtig beitrug, war der, daß Spieß in Burgdorf auch den Turnunterricht für Mädchen zu leiten hatte und sich dadurch von selbst auf die Verallgemeinerung des Uebungsbegriffs

geführt und zur Vollendung der längst in ihm keimenden Neuschöpfungen fast genöthigt sah, während ein Turnplatz von 300′ Länge und 156′ Breite den genügenden Raum zur Entfaltung und Gestaltung seiner Gedanken darbot.

Aus dem Grundsatze völliger Einordnung des Turnens in das Ganze des Schulunterrichtes leitet Spieß eine Reihe durchgreifender Forderungen ab. Die bisher übliche Weise, die sämmtlichen Schüler einer oder mehrerer Anstalten gleichzeitig auf dem Turnplatze zu beschäftigen und den einzelnen Abtheilungen aus den gereifteren Schülern Vorturner zu bestellen, verwarf Spieß, indem er vielmehr will, daß nur die gewöhnliche Classe, in welcher die Schüler auch sonst vereinigt sind, je eine Turnabtheilung bildet, in welcher der Lehrer so viel als möglich den ganzen Unterricht direct und persönlich ertheilt. Dabei soll sich jedoch die Thätigkeit des Lehrers nicht nur auf die ernste Zucht und Gewöhnung an bestimmte Bewegungsformen, an Unterordnung des Einzelnen unter ein Ganzes, des Ganzen unter Befehl und Gedanken ausdehnen, sondern es soll auch zu freier Turnkür Raum verstattet, die Lust der Kinder an mancherlei Spiel und fröhlichem Bewegen angeregt und geleitet werden. Wo möglich soll jede zusammengehörige Classe täglich auch neben dem übrigen Unterricht mindestens eine Stunde Turnunterricht haben, von der etwa die Hälfte auf die strengere, durch unmittelbaren Befehl des Lehrers geregelte Thätigkeit, die Hälfte dagegen auf freieres Ueben und Bewegen zu rechnen ist. Die Schule soll auf diese Weise auch im Spiele selbst einen ernsteren Sinn erzielen, ohne der jugendlichen Heiterkeit zu nahe zu treten; sie soll durch solchen Turnunterricht ergänzt, recht eigentlich zum Mittelpunct der Erziehung und des Jugendlebens werden. Es ergiebt sich aus dieser Auffassung von selbst, daß der Turnplatz auch räumlich womöglich mit der Schule vereinigt sei, daß die Stunden dem Lectionsplan eingeordnet und der Lehrer völlig gleichberechtigtes Mitglied des Collegiums sei. In der gesammten pädagogischen Haltung der Turnstunde aber wird, abgesehen von dem Einflusse der Ordnungsübungen, im wesentlichen derselbe Geist strenger Unterordnung des Schülers unter Wort und Wink des Lehrers Platz greifen müßen, welcher auch sonst im geregelten Schulleben unentbehrlich ist.

In der Abgrenzung und Ausdehnung des Uebungsstoffes gieng Spieß darauf aus, allenthalben die natürlichsten Stützungsarten und Bewegungsformen aufzusuchen, nicht um bei ihnen stehen zu bleiben, sondern um so gleichsam den zu entwickelnden Uebungsbegriff in möglichster Allgemeinheit zu erfassen. So kam er dazu, Gehen und Stehen, Hüpfen und Drehen in einfachen und zusammengesetzten Bewegungsformen als besonderes Uebungsfeld anzubauen. Sprung und Lauf, die beiden Grundsäulen volksthümlicher Gymnastik, treten daher in seiner Theorie verhältnismäßig sehr zurück. Wollte man nach seiner Lehre der Turnkunst urtheilen, so könnte man vermuthen, daß ihm auch Springen und Laufen, wie Stehen und Gehen hauptsächlich als Ausgangspunct für geregelte Gelenkthätigkeiten und Gliederbewegungen aller Art, für willkürliche Umgestaltung des natürlich einfachen Verfahrens gedient hätte. In seinem System konnte er das Springen nur bei den Freiübungen anbringen und doch fühlte er wohl, daß es auch hier keinen angemessenen Platz fand. Daher heißt es I. S. 135: „Das Springen in seiner ganzen turnerischen Ausbildung ist für den Zweck der Freiübungen zu sehr ausgedehnt, als daß hier alle reinen und gemischten Springarten, wie sie in der Turnkunst geübt werden, mit aufgenommen werden könnten; wir verweisen darum für diesen weiteren Kreis von Springarten auf die Werke von GutsMuths, Jahn und Eiselen, wo das Springen nach Regeln beschrieben ist.“ Man sollte glauben, es wäre noch nicht genug an den von Spieß angegebenen Arten von einbeinigem, beidbeinigem, wechselbeinigem Springen in Ballenstellung und in Zehenstellung, an dem Springen in den verschiedensten Winkel- Schritt- und Hockstellungen, so daß Jahn und GutsMuths dies Verzeichnis noch vermehren müßten. Sprung und Lauf sind aber in ihren einfachen Grundformen würdige Gegenstände immer neuer täglicher Uebung, und das Sinnen und Streben des Lehrers

wie des Uebenden soll sich im Grunde mehr darauf erstrecken, die eine Art des für Schnelligkeit oder Dauer, Weite oder Höhe in Sprung und Lauf vortheilhaftesten Verfahrens immer reiner und bestimmter zu erfassen, als statt dessen zu fragen, wie man auch sonst noch laufen oder springen, und was man mit diesen Thätigkeiten für andere verbinden kann. Oder sollen wir etwa hier ein modernes, christliches Princip der Leibesübung im Gegensatz zum hellenischen erkennen? Es könnte nur liegen in dem Gegensatz des Strebens nach vollendeter Beherrschung des Leibes zu demjenigen nach Steigerung seiner natürlichen Leistungsfähigkeit. Allein die Erfahrung spricht nicht für die Stichhaltigkeit dieses Gegensatzes; vielmehr ist unser Leib von Gott so geschaffen, daß er gerade durch das Streben nach äußeren Zwecken, wie dem der Schnelligkeit, der Dauer, der Ueberspringung von Hindernissen zugleich seine vollkommenste Durchbildung und eben jenen Zustand erhält, in dem er dem Geist am vollkommensten gehorcht. Hiezu kommt, daß auch gerade das volle Ausproben und Ausholen der Kraft in einfachen Leistungen Momente der Geistesbildung enthält, die in anderer Weise nicht wohl zu gewinnen sind.

Dies ist eben die Seite, welche der Spießschen Turnlehre fast völlig fehlt. Anders ist es freilich in dem Turnbuch für Schulen, wo z. B. bei den Freiübungen der vierten Stufe (II. S. 407) nach Verweisung auf Repetition der Springübungen dritter Stufe ganz zweckmäßig geäußert wird: „Wir meinen, es solle insbesondere, etwa am Hochspringel, der gewöhnliche Hochsprung mit größerem oder kleinerem Anlauf, wobei mit einem Fuße abgesprungen, auf beide Füße niedergesprungen wird, und zwar öfter in die Wette geübt werden." Im ganzen waltet jedoch auch in diesem, zur Anleitung des Lehrers bestimmten Werke der Grundsatz der mannigfaltigen Entwicklung des Uebungsstoffes vor, und nur hie und da finden sich, wie Goldkörner, Bemerkungen eingestreut, die von einer tiefern technischen Einsicht zeugen. Der gediegene Schulpädagoge zeigt sich fast auf jeder Seite, allein das Jünglingsalter kommt auch in dieser Hinsicht im ganzen zu kurz. Dieser Mangel findet in dem Umstande seine volle Erklärung, daß Spieß das bisher nur zu einseitig auf das Jünglingsalter berechnete Turnen erst für Knaben zarteren Alters, und besonders auch für Mädchen umgestalten mußte und dabei ganz natürlich in der Richtung seiner Neuschöpfungen zu weit gieng.

Insofern nun aber Spieß seine Erfindungen auf dem Gebiete kunstvollen Gehens und Stehens, Hüpfens und Drehens mit rhythmischem Gepräge versah und sie mit musikalischer Begleitung darstellen ließ, gehören sie in das Gebiet des Tanzes im Sinn der Alten. Hier aber sind sie vollkommen berechtigt, wenn nur die Schönheit der Darstellung als beständige Richtschnur festgehalten und auch hier die Mannigfaltigkeit wenigstens so weit beschränkt wird, daß sie gewiße einfache Grundzüge nicht überwuchert. Es ist nicht das kleinste Verdienst unseres Spieß, daß er durch seine Bestrebungen auf diesem Felde den hellenischen Begriff des Tanzes uns wieder näher gebracht und einer — leider müßen wir noch sagen zukünftigen — Hineinziehung auch dieses Gebietes in den Bereich besonnener und pädagogisch durchdachter Erziehung durch Wort und Beispiel mächtig vorgearbeitet hat. Ganz besonders tritt nun diese Hineinziehung des rhythmischen Elementes in das Gebiet der Leibesübungen bei denjenigen Uebungsformen hervor, welche zum Zweck haben, das Verhalten in geordneten Massen zu lehren, welche in Aufstellungs- und Bewegungsweise die mannigfachsten Veränderungen vornehmen: bei den Ordnungsübungen. Mit Recht betrachtet man diese als mit den Freiübungen eng verbunden und zusammengehörig, obwohl sie bei Spieß in der Turnlehre erst den vierten Theil umfassen, während die Freiübungen den ersten bilden. Daß sich das Princip der Ordnungsübung, die Bewegung in geordneten Massen, auch auf Uebungen anwenden läßt, bei denen nicht der natürliche Boden die Stützfläche bildet, mochte für die Theorie Grund zu dieser Stellung am Schlusse des ganzen Systems abgeben; im Gebrauch sind die Ordnungsübungen von den Freiübungen unzertrennlich. Hier entwickelt nun Spieß die ganze Fülle seiner Erfindungskraft; hier findet sein musi-

kalisches Talent, seine classische Bildung, sein echt deutsches Gemüth den reinsten und fruchtbarsten Vereinigungspunct mit der Turnfertigkeit und der sinnenden Ergründung aller Leibeskünste. Bei dem Grundgedanken der Ordnungsübungen entsteht freilich die Frage, ob sie streng genommen in das Gebiet der eigentlichen Leibesübungen gehören oder nicht. Allein abgesehen davon, daß sie auch in letzterem Falle ein wichtiges Gebiet der Erziehung bleiben, stehen sie doch jedenfalls mit der Gymnastik im engern Sinne in unzertrennlicher Verbindung. Ihr Zweck ist nämlich, den Einzelnen in der Einordnung zu einem Ganzen zu üben, ihn zu geregelter Theilnahme an einem aus einer beliebigen Zahl von Individuen bestehenden Körper zu erziehen, der in sich gegliedert, sich nach bestimmten Gesetzen bewegt und umgestaltet. Hiebei werden denn allerdings zunächst und in den Anfangsgründen hauptsächlich die Sinne geübt: das Auge, das Ohr, das Muskelgefühl und vor allem der wache Zustand des Bewußtseins, welcher die Thätigkeiten dieser Organe und Kräfte beständig zusammenfaßt. Die Anstrengung, die Arbeit der großen Muskelgruppen, tritt dagegen so sehr zurück, daß z. B. für kräftige Knaben und Jünglinge eine Stunde Ordnungsübungen, selbst wenn die Elemente überwunden sind, ein anderweitiges Turnen nicht ersetzen kann. Mit Recht findet ein mir handschriftlich vorliegender Bericht sachkundiger Männer*) in den Spießschen Ordnungsübungen ein beachtenswerthes Gegengewicht gegen die Gewöhnungen des Bücherlebens. „Der Büchermensch" heißt es dort „wird durch die beständige Beschäftigung mit der Gedankenwelt, mit den sprachlichen Formen der Dinge statt mit den Dingen selbst, mit Vorstellungen und Begriffen statt mit Anschauungen, von der ihn umgebenden realen Welt abgezogen, das Sensorium für diese wird allmählich abgestumpft, das Bewußtsein und die Beherrschung der eigenen körperlichen Fähigkeiten wird mit den Jahren gemindert, statt gemehrt. Es würde noch weit mehr Exemplare solcher vertrockneten Menschen geben, wenn nicht die gesunde Natur besonders in der Jugend gegen den Zwang reagirte und die Fesseln sprengte. Dieser gesunden Natur kommt das Turnen zu Hülfe, und die Spießschen Ordnungsübungen eignen sich vorzüglich dazu, die Aufmerksamkeit des Turners aus dem Reich des Denkens zu den realen Dingen zurückzurufen, an die er sonst nicht gedacht, zu den Bewegungen des Körpers und dessen schlummernden Kräften." Wenn der junge Gelehrte linksum statt rechtsum macht, so wird er ausgelacht und merkt das nächstemal besser auf, und wenn unter seiner Mitwirkung eine Umsetzung der Glieder schön zu Stande kommt, so erregt dies auch in ihm ein sinnliches Wohlgefallen. Da nun diese Schärfung der Aufmerksamkeit auf äußere Verhältnisse nicht nur durch keine andere Turnart vollständig ersetzt wird, sondern auch in mancher Lebensbeziehung die beste Grundlage giebt, um den Leib zu seinen Verrichtungen geschickter zu machen, so ist man wohl berechtigt, auch dieser Uebungsgattung eine allgemein bildende Bedeutung zuzuschreiben, die denn auch Spieß in vollem Maße erfaßt hat. Sehr schön spricht er sich hierüber in seinem Bericht über das Turnen, Basel 1844, aus: „Das Wesen des Menschen befaßt weder einen leiblosen Geist, noch einen geistlosen Leib allein, sondern vielmehr einen lebendigen Leib und leibhaften Geist zugleich, die beide gemeinschaftlich verbunden einig und eins sind im Leben auf Erden. Darum wollen auch Ordnung und Zucht, wie überhaupt alles sittliche eine leibliche Unterlage haben;" und weiterhin: „Es ist nicht zu verkennen, wie bei solchen leiblichen Gemeinübungen ein Ordnungsgeist aller einzelnen für die Gesammtheit erzogen werden kann, der zunächst für das besondere Verhältnis des Schülers in seiner Classe und Schule, dann aber überhaupt für alle Lebensverhältnisse des Menschen von höchster Bedeutung sein muß. Wir erinnern nur an das gesellschaftliche Zusammenleben in Familie und Haus, in der Gemeinde und im

*) Dieser Bericht, dem ich um so mehr verdanke, da es mir nicht vergönnt war, Spieß persönlich kennen zu lernen, wurde im Jahre 1854 an die württembergische Oberstudienbehörde erstattet.

Staatsverbande und besonders noch an den Eintritt eines jeden Bürgers in den Wehrdienst, wobei diese Kunst der freien Ordnung und Unterordnung in Verbindung mit kunstgeübter Kraft und Gewandtheit wohl ihre sichtbarste, unmittelbarste und gewichtigste Anwendung findet."

Spieß hat offenbar bei den Ordnungsübungen den Begriff des elementaren Exercirens (ohne Waffe) verallgemeinert und nach pädagogischen Rücksichten, die wir später betrachten werden, umgestaltet. Soll durch dies Verfahren aus einer bloß technischen Uebung, die als solche einem einzelnen gegebenen Zwecke dient, ein echter Zweig der Leibesübungen werden, so muß außer den von Spieß nachgewiesenen Beziehungen zum sittlichen Leben auch gezeigt werden, wie die Ordnungsübung für unser äußeres Leben und die in ihm erforderlichen menschlichen Kraftleistungen eine allgemeinere Bedeutung habe. Hier wollen wir denn neben dem Exerciren zunächst nur an das Löschwesen erinnern, wie an das gesammte Rettungswesen überhaupt, das mit steigendem Erfolg nach dem Princip der Ordnungsübung, man sagt gewöhnlich „militärisch", eingerichtet wird und namentlich für erwachsene Turner einen passenden Anhalt für Ordnungsübungen abgiebt. Dann dürfen wir wohl einen Blick auf unsere Handelsmarine, auf die großen Bauten und Erdarbeiten und endlich auf eine große Reihe von Industriezweigen werfen, in denen allen das Princip der Ordnung sich durch die Nothwendigkeit Bahn gebrochen hat und die theilweise (z. B. die Fabrication von Gußstahl) im großen gar nicht ohne militärische Ordnung betrieben werden können. Zu denjenigen leiblichen Verrichtungen aber, die sich aus der Entwicklung der Zeit mit Nothwendigkeit ergeben und die eine breite Entfaltung eines zum Wesen des Menschen gehörenden Oberbegriffes darstellen, muß die echte Erziehung das Allgemeine darreichen.

In der Verallgemeinerung des Ordnungsbegriffes befand sich Spieß so recht in seinem Elemente; doch erkannte er, daß sich die Ordnung, soweit sie von einem Befehl abhängt und unmittelbar dargestellt wird, nicht auf beliebig große Zahlen von Uebenden übertragen läßt. Während das übende Ganze im Heerwesen, dem sich unsere Ordnungsübungen vergleichen lassen (etwa das Bataillon oder die Compagnie), seine für jede Uebung feststehenden Gliederungen in Züge und Sectionen hat; während hier nur zwei bis drei Glieder die Tiefe der Grundstellung ausmachen und die Frontlänge sich demnach lediglich nach der Zahl der Uebenden bestimmt; während hier für Wendungen, Schwenkungen, Herstellung der Front oder der Marschordnung stets möglichst wenige Grundformen aufgestellt sind, denen sich andere aushelfend anschließen: hat Spieß jede mögliche Aufstellung und Gliederung als gleichberechtigt hingestellt; sein Uebungskörper hat mindestens schon so viele regelmäßige Grundstellungen, als die Schülerzahl Faktorenpaare, und rechts und links, vorwärts und rückwärts sind in allen Beziehungen gleich gestellt. Denkt man sich also 36 Uebende, so können diese nicht nur in einer Reihe stehen, sondern auch zu 2×18, zu 3×12, zu 4×9, zu 6×6 und wieder zu 9×4 u. s. w. Allein die Ordnungslehre umfaßt auch ungleiche Reihen, wie ungleiche Abstände, ungleiche Gliederungen. Das Ganze kann in beliebige kleinere Körper mit wiederum beliebiger Aufstellung und Zusammenstellung getheilt werden. Wo der Lehrer will, hat der Körper Glieder; wie er anordnet, so bewegen sich diese: Gangart, Richtung, Tempo, gleichzeitige Thätigkeit der Glieder und des Rumpfes, alles wird variirt, jedoch stets nach Befehl und Anordnung; der Uebende ist unbedingt gebunden, der Leitende hat zur Schranke scheinbar nur die physische Möglichkeit. Scheinbar freilich; denn als mächtiger Regulator tritt in diese Unendlichkeit das Princip der pädagogischen Zweckmäßigkeit. Für diese hat Spieß nun leider keine Theorie; man muß sich theils mit den Winken begnügen, die namentlich das Turnbuch in großer Zahl enthält, theils mit der Betrachtung der Beispiele, auf die Spieß mit besonderer Vorliebe immer wieder zurückkommt. Wir können in dieser Beziehung auch auf die zweckmäßige Auswahl verweisen, die Kloß in seinem Katechismus der Turnkunst getroffen hat, die jedoch bei ihrer großen Kürze das Studium des Turnbuchs nicht ersetzen kann.

Noch mehr als durch das allgemein pädagogische Princip ließ sich Spieß, namentlich bei den vollkommneren Leistungen geförderter Schüler, durch das ästhetische leiten, welches sich zu gleicher Zeit, wie es die Natur jeder Kunst mit sich bringt, entwickelnd und beschränkend erwies. „Da mit dem Begriffe Kunst," sagt Spieß in seinem Bericht (Basel 1844), „das Schöne unzertrennlich gedacht wird und da ja überhaupt das freie Spiel des Geistes im Leibe die Grundbedingung seiner Schönheit ist, so ist nach allem vorausgeschickten kaum mehr nöthig zu bemerken, wie der vom Geist aus und für denselben herangebildete Leib in dieser Turnart vor allem (eben in den Frei- und Ordnungsübungen), nicht nur zu Kraft und Gewandtheit überhaupt, sondern insbesondere zu maßvoll wirkender, freier und darum schöner Kraft erzogen werden soll. Auch die Turnkunst soll das Leben nicht nur kräftigen, sondern sie soll es auch veredeln und verschönern helfen." Die Art nun, wie Spieß das Schöne erfaßte, ist eine ganz bestimmte. Spieß war musikalisch; das Ohr und das Taktgefühl leiteten ihn mehr als das Auge. An Sinn für plastische Schönheit scheint Ling ihn weit übertroffen zu haben, und wir finden nicht nur in den Abstractionen der Turnlehre, sondern auch im Turnbuch manche unschöne Stellung, Haltung und Lage, die Spieß theils duldet, theils gar erfindet. Wo es aber auf schöne Zeitfolge der Bewegungen, heitern oder charaktervollen Ausdruck der Schrittweisen ankommt, ja auch bei den mit dem rhythmischen Element am nächsten verwandten Zahlenverhältnissen der Aufstellungen, aus denen die Bewegung erfolgt: da ist Spieß überall Meister. Für die Erziehung aber ist diese Seite der Schönheit die wichtigere; sie hat zu den Elementen des sittlich Schönen die nächste Verwandtschaft. Rhythmische Verhältnisse sind einfacher als plastische, und das Ohr bilden wir früher als das Auge. So entstand dann bei Spieß als letzte und höchste Anwendung der Ordnungsübungen der Reigen, der sich zum Tanz verhält wie Ordnungsübung zur Freiübung. Den Tanz kann schon ein einzelner üben, wie denn auch im Reigen die Einzelnen tanzen; „Reigen" aber bezeichnet dabei eben die Gestaltung und Ordnung des Ganzen. Mit dem Reigen, ja auch schon mit den einfachen Marschübungen setzte Spieß nun auch die Musik in unmittelbare Verbindung. „Spieß läßt sehr oft," sagt der erwähnte württembergische Bericht, „die Schüler während ihrer Marschübungen, Schwenkungen, Evolutionen ein Lied singen und zwar so, daß die rhythmischen und melodischen Absätze des Liedes mit den Zeiten, in welchen die wechselnden Bewegungen vor sich gehen, in Uebereinstimmung stehen. Auch dieses hat Spieß sehr kunstreich ausgebildet, so daß einzelne Lieder wirklich mimisch dargestellt werden." Auch die Gefahr, daß hierbei das Experimentiren dem einfachen Zweck des Unterrichtes zu nahe treten möchte, hat sich unsern Berichterstattern gewiß mit Recht dabei aufgedrängt; im ganzen aber ist hier ein ebenso wichtiges als neues Feld pädagogischer Thätigkeit aufgeschlossen worden.

Bei der nahe liegenden Verwandtschaft der Ordnungsübungen mit dem Exerciren muß hervorgehoben werden, daß Spieß sich nicht nur in keiner Weise an dasselbe anlehnt, sondern vielmehr in freier Weise den allgemeinen erzieherischen Grund legen will, aus welchem sich jedes Ordnungsverhältnis zusammenwirkender Menschen, also auch das eines exercirenden Heeres, mit Leichtigkeit ergeben muß. Mit diesem großen Gedanken hängt die durchgehende Ersetzung der militärischen Commandos durch deutsche Befehlworte zusammen. Der Schluß des 4. Bandes der Turnlehre, namentlich S. 228 u. ff. zeigt deutlich, daß Spieß daran dachte, seine Bezeichnungsweise auch in die Kriegerbildung eingeführt zu sehen. Deshalb kann ihn der Vorwurf nicht treffen, daß durch seine Neuerungen ein Doppeltlernen und also unnützer Kraftverlust für Staaten entstehe, bei welchen der turnerischen Bildung die allgemeine Wehrpflicht folgt. Spieß will auch Einheit in diesen Gebieten, jedoch eine vernünftige und deutsche; ein Streben, dem man einen bessern Erfolg wünschen möchte. Auf einen bedeutenden methodischen Unterschied zwischen den Ordnungsübungen und dem Exerciren werden wir zurückkommen.

Obwohl die Geräthübungen bei Spieß zurücktreten, so zeigt er sich doch auch

auf diesem Gebiete erfinderisch. Reck und Barren schob er instinctmäßig möglichst bei Seite.

Eine vollständige Darstellung der Gründe hiefür war ebensowenig seine Sache, als eine kritische Prüfung und Sichtung der Uebungen; er fühlte, daß er für die Jugend zweckmäßigeres schaffen konnte, als was ihm vom Reck und Barren bekannt war, und er setzte es ohne weiteres an die Stelle, um so mehr, da auch sein Grundsatz des Classenunterrichtes auf diesem Gebiete weitere Reformen verlangte. So entstand die Hangleiter, so das Stangengerüst und die Stemmbalken, lauter Geräthe, an denen sich eine größere Zahl von Schülern gleichzeitig durch das Wort des Lehrers beschäftigen läßt. Durch Spieß, dessen Geist leicht ins weite gieng und selbst auf dem Gebiete der Ordnungsübungen kaum durch seinen ästhetischen Sinn in Schranken gehalten wurde, ist eine Mannigfaltigkeit von Geräthen aufgekommen, welche das Turnen in ungeschickterer Hand gründlich verderben könnte. Als einziges Beispiel erwähnen wir, daß er Turnl. 3, S. 38. ff. allein 8 Arten von Barren, ohne die Combinationen der unterscheidenden Eigenschaften, aufzählt und dazu noch bewegliche Handstäbe erwähnt, welche zur Ausführung mancher Barrenübungen angewandt wurden.

Es scheint übrigens, als ob Spieß die Vermannigfachung der Geräthe in Basel am weitesten getrieben habe und in Darmstadt, wo er seine Hauptschöpfung, die Ordnungsübungen, mehr und mehr ausbildete, in anderer Beziehung zur Einfachheit zurückgekehrt sei.

Ganz natürlich tritt jenes Streben nach systematischer Vollständigkeit und damit, bei dem Mangel eigentlicher Kritik, auch die Schattenseite seines Einflusses bei Spieß in seinen Schriften mehr hervor, als in seinem unmittelbaren Wirken. „Eine schriftstellerische Thätigkeit," heißt es in obigem Bericht, „ist nicht sein eigentlicher Beruf; sein Talent ist ein praktisches; er folgt bei dem, was er schafft, einem fast instinctmäßigen Drang und construirt es erst, wenn es dasteht, aus Begriffen."

Das wissenschaftliche Princip der Turnlehre geht nicht viel über das des Schematismus hinaus; nur die Ordnungslehre, die schon deshalb einen höheren Werth hat, als die übrigen Theile, weil dieser Stoff eine bloß formale Behandlung erträgt und theilweise fordert, zeichnet sich auch dadurch noch aus, daß sie auf die speciellere Technik in manchen Fragen, z. B. über die Mittel, Fühlung und Richtung in einer Reihe zu erhalten, über die Zeitverhältnisse des Drehens, Schreitens u. s. w., über den Gebrauch mit dem linken Fuße anzutreten, sich ausführlicher einläßt, als man es bei Spieß gewohnt ist. Seinen anthropologischen Studien, in welchen das classische Werk der Gebrüder Weber über die Mechanik der menschlichen Gehwerkzeuge (Göttingen 1836) die Hauptrolle gespielt zu haben scheint, entnahm er für seine Turnlehre fast nichts als die durchgreifende Unterscheidung von Hang- und Stemmübungen. Vergeblich sucht man in seinen „Freiübungen" über Stehen und Gehen irgend einen gründlichen Aufschluß. Auf eine nothdürftige Definition folgt (Turnl. I. 32) sofort die Aufsuchung aller möglichen Gangarten. Den größten Theil dieses Werkes füllt wohl die Aufzählung der vor Spieß freilich fast gar nicht beachteten und für das Schulturnen bei mäßiger Anwendung höchst fruchtbaren Combinationen verschiedener Thätigkeiten, z. B. Fuß-, Arm-, Beinbewegungen im Gehen und zwar die verschiedensten in den verschiedensten Gangarten. Diese Hereinziehung der Combinationen wird aber nicht minder auf die Hang- und Stemmübungen angewandt, und da hier zugleich die größte Fülle von Ausgangsstellungen hereingezogen wird, so darf man sich nicht wundern, u. a. (II. S. 157) einen Gebißhang mit Hangknien, Hanggrätschen und Hanghocken der Beine aufgeführt zu sehen.

So ergiebt sich denn natürlich eine so staunenswerthe Fülle des Uebungsstoffes, daß der Anfänger beim Studium der Turnlehre auf einem Ocean zu treiben glaubt und sich sehnsüchtig nach einem Führer umsieht.

Eine solche Führung bietet nun Spieß in seinem Turnbuch für Schulen. Hier wird der Uebungsstoff nach Altersstufen gesondert und dem Lehrer gezeigt, wie er

vom Leichten zum Schweren fortschreiten, mit Anstrengung und Erholung wechseln, Hang- und Stemmübungen, Stand und Gang in mannigfachem Wechsel verbinden soll, um den pädagogischen Zweck der Turnstunde zu erreichen. Das Turnbuch ist reich an Aussprüchen erzieherischer Weisheit und zeigt uns Spieß als den Mann, der nicht nur ein neues System zu schaffen, sondern es auch mit Geist und Gemüth zu beleben wußte. Einmüthig sagen freilich die Augenzeugen, daß keine Lectüre einen Begriff geben könne von der Meisterschaft, mit welcher Spieß selbst den Unterricht handhabte; weshalb es zu begreifen ist, wie die übrigens unwahre Ansicht entstehen konnte, nur Spieß selbst könne nach seinem System unterrichten. Schon von Burgdorf und Basel aus hatte Spieß manchen Schüler und Anhänger seiner Turnweise gewonnen; in Darmstadt vollends erstreckte sich seine Wirksamkeit nicht nur über das Großherzogthum Hessen, sondern über ganz Deutschland, indem strebsame Turnlehrer, Schulmänner und Verwaltungsbeamte von nah und fern herbeiströmten, um eine Turnweise kennen zu lernen, welche für Zucht, Ordnung und unbefangene Heiterkeit unter der Jugend so große Beiträge zu geben versprach, während man von dem bisherigen Betrieb des Turnens, mit Recht oder Unrecht, oft das Gegentheil befürchten zu müßen geglaubt hatte.

Während nun so in Deutschland einerseits das Jahnsche Turnen tiefer und tiefer im Volke Wurzel schlug, andererseits durch Spieß ein ganz neues Schulturnen begründet wurde, das mit der alten Richtung an manchen Orten in erfreuliche Wechselwirkung trat, hatte sich der von Vieth und GutsMuths gegebene Anstoß auch über andere Länder Europa's direct oder indirect verbreitet; wie bereits angedeutet ist, vorzüglich nach dem Norden Europa's.

Die Verbreitung des Turnens nach Frankreich und England bedarf nur einer kurzen Erwähnung, da sie auf Deutschland, das Stammland und die kräftigste Pflegestätte der Leibesübungen, nur wenig oder gar nicht zurückgewirkt hat. Außer der directen Wirkung der in mehrere Sprachen übersetzten Gymnastik für die Jugend kommt hier vorzüglich das unermüdliche Wirken des Schweizers Clias in Betracht, über welches Vögeli im Vorwort zu seiner Schrift „die Leibesübungen, nach Clias, Zürich 1843" einen gedrängten, aber glänzenden Bericht abstattet, während andererseits freilich nachgewiesen ist, daß Clias in seinen Werken nicht nur ziemlich oberflächlich, sondern mit geringer Achtung des geistigen Eigenthumsrechtes verfuhr (vgl. Waßmannsdorf in d. N. J. VII. H. 2.).

Mehr Aufmerksamkeit hat in neuerer Zeit das von dem spanischen Oberst Amoros ausgegangene französische Turnwesen erregt. Der Zusammenhang zwischen den Bestrebungen dieses Spaniers und dem von GutsMuths gegebenen Anstoß, bei welchem Pestalozzi als Mittelglied erscheint, ist von Waßmannsdorf, N. Jahrb. IV. 1, S. 31 ff., überzeugend nachgewiesen. Jedenfalls hat das Turnwesen in Frankreich in Schule und Heer tiefe Wurzeln geschlagen, wenn auch der Betrieb desselben noch zu roh empirisch ist und mehr auf Athletik als auf eine maßvolle, allseitige Körperbildung abzielt. (Eine günstigere Stimme N. J. II. H. 4; am eingehendsten Waßmannsdorf, N. J. IV. Bd.)

Was von Amoros und dem französischen Turnwesen gilt, ist mit nicht minderer Gewißheit von dem Wirken des „nordischen Jahn," des Schweden Ling zu behaupten; auch er hat unzweifelhaft die Anregung zu seinen Schöpfungen indirect GutsMuths zu verdanken, während er in der Ausbildung derselben originell und selbständig zu Werke gieng. Wie dort Pestalozzi's Schule, so bildete hier die Thätigkeit des Dänen Nachtigall die Vermittlung. Das Lingsche Turnen ist für die ganze Entwicklung der Sache der Leibesübungen von großer Wichtigkeit geworden, nicht etwa wegen des Lärms, den die mit ihm verbundene Heilgymnastik in Europa gemacht hat, noch weniger wegen des Anspruchs ausschließlicher Wissenschaftlichkeit, welchen einseitige Anhänger Lings in Deutschland erhoben haben, wohl aber wegen der sorgfältigen Erhaltung und energischen, wenn auch nicht eben glücklichen Fortbildung solcher Keime der deutschen

Ueberlieferung, welche durch Jahns Persönlichkeit und die Ungunst der Zeiten diesseits der Ostsee fast in Vergessenheit gerathen waren.

Das verfehlte Bestreben, Lingsches Turnen zur ausschließlichen Geltung zu bringen, hat in Deutschland andererseits auch zu einer Berührung der verschiedenen Richtungen geführt, welche sich nach Abklärung des erbitterten Streites und Beseitigung der Bedrohung eines nationalen Gutes höchst fruchtbar erweisen muß, ja die vielleicht nothwendig war, um das Turnen wieder in jene reine Bahn zu lenken, in welcher es bestimmt scheint, gerade auf deutschem Boden zuerst ein bleibender Bestandtheil der Nationalerziehung zu werden.

Pehr Henrik Ling, 1776 als Sohn eines Pfarrers in Smaland geboren, verlor früh beide Eltern, nahm unter der strengen Zucht eines Stiefvaters früh eine selbständige Richtung und begann, nachdem er mit Auszeichnung das Gymnasium besucht hatte, eine abenteuerliche Laufbahn, die ihn gegen Ende des Jahrhunderts auch nach Deutschland und Dänemark führte. In Kopenhagen, wo GutsMuths Gymnastik am kräftigsten gezündet hatte, war das Turnen in der am 5. Nov. 1799 eröffneten Anstalt Nachtigalls eine noch ganz neue und gewiß allgemein besprochene Sache, als Ling im J. 1800 sich zum erstenmale dort aufhielt. Bei Lings zweitem Aufenthalt in Kopenhagen bestand in Dänemark schon eine Menge gymnastischer Anstalten, in denen mehrere Tausende junger Leute turnten. Daß Ling diese kennen lernte, hat Rothstein, auf dessen Darstellung (Lings System I. Einleit. insbes. S. XLIV.) wir hier angewiesen sind, mehr angedeutet als ausgesprochen; es ist aber auch ohne positive Nachricht evident. Gleichzeitig lernte Ling damals mit größtem Eifer von zwei französischen Emigranten die Fechtkunst, in der er bald große Meisterschaft erlangte. In dieser Zeit gieng der Gedanke in ihm auf, der von nun an sein Leben bestimmte. Glühende Liebe zu seinem nordischen Vaterlande, kühner Schwung dichterischer Phantasie und ein Hang zu autodidaktischem Philosophiren waren genug Elemente der Begeisterung, um ihn den kühnen Plan fassen zu lassen, durch ein großartiges System der Leibesübungen im Geist der Hellenen die Heldenkraft des alten Nordens wieder zu erwecken und auf Schwedens Boden ein neues, echtes „Mannheim" entstehen zu lassen. Hat Ling von GutsMuths*) den Geist der Einfachheit, das Streben nach harmonischer, vollendeter Menschenbildung und die Forderung einer rationellen Basis für die Uebungen entnommen, so ist er dagegen im kühnen Flug seiner Phantasie und dem schroff gefaßten Patriotismus unserem Jahn vergleichbar, der auch die Wiedergeburt Deutschlands in Angriff nahm, während GutsMuths dergleichen Folgen höchstens von einer fernen Zukunft erwartete.

Mit solchen Plänen kehrte Ling in sein Vaterland zurück, wo er im J. 1805 zu Lund akademischer Fechtmeister wurde.

Bei dem kühnen Unternehmen, die Leibesübungen sofort zur Volkssache und zum Quell der Neubelebung nordischer Heldenkraft im Bunde mit Bildung und Anmuth zu machen, konnte er sich nicht verhehlen, daß dazu eine Grundlage gehörte, wie sie durch bloß praktische Beschäftigung mit der Sache nicht gewonnen werden konnte. Er warf sich daher mit der größten Ausdauer auf anatomische und physiologische Studien und verfiel dann darauf, diesen eigene Beobachtungen über die Wirkung der gymnastischen Bewegungen auf den Körper hinzuzufügen. Hiebei gerieth er, wie es bei dem begeisterten Autodidakten natürlich war, in ein Gewebe unbegründeter Hypothesen, die er durch eine höchst schwerfällige und scholastische Metaphysik**) zusammen hielt. Da sich der Schatz

*) Die Aehnlichkeit der Lingschen Grundidee, wenn man diese ihrer medicinischen und metaphysischen Hüllen entkleidet, mit dem Gesichtspunct, aus welchem GutsMuths ursprünglich die Sache angriff, ist schlagend, vgl. Kloß N. Jahrb. IV. 4, S. 260.

**) Die dynamistische und vitalistische Tendenz derselben stellt die Anhänger Lings von vornherein mit der strengeren Wissenschaft in Opposition, daher man sich nicht wundern darf, einen Hauptvertreter der schwedischen Gymnastik zugleich auf das „Od" schwören zu sehen. Da übri-

vermeintlicher Wahrheiten bei einem solchen Verfahren bekanntlich mit unglaublicher Leichtigkeit häuft, so konnte Ling bald mit einem vollständigen System medicinischer Gymnastik auftreten, das mehr und mehr — man möchte im Hinblick auf den Ausgangspunct sagen unwillkürlich — zum Mittelpunct seiner Thätigkeit wurde. Nun stellte er, selbst für die pädagogische Gymnastik, als Regel auf, keine gymnastische Bewegungsform vornehmen zu lassen, deren Wirkung dem Lehrer nicht ganz genau bekannt sei. Da aber als die zu erkennende Wirkung nicht nur die physiologische, sondern selbst die psychologische Folge einer Bewegungsform nach Ling mit in Betracht zu ziehen ist, so sieht jeder, der mit dem Wesen wissenschaftlicher Forschung sich auch nur einigermaßen vertraut gemacht, daß von diesem Standpuncte aus kein Rückweg zur Praxis mehr möglich ist. (Einen gelinden Anfang der Consequenzen desselben findet man dargestellt N. J. II. H. 4, S. 332.) Die pädagogische Gymnastik muß aufs äußerste verkrüppeln und ist streng genommen gar nicht denkbar, wenn sie warten soll, bis eine zu ihrer Grundlage erforderlich erachtete exacte Wissenschaft fertig ist. Hinsichtlich der medicinischen Gymnastik ist es freilich anders. Denn wenn auch nur von einer einzigen Bewegung irgend eine specifische, das Normalverhalten störende Wirkung erkannt ist, so kann dieselbe unter Umständen therapeutisch verwendet werden. Es steht gegenwärtig für dieses letztere Gebiet hinlänglich fest, daß die Anregung Lings viel gutes gebracht hat und daß namentlich seine Einführung der halbactiven und der passiven Bewegungen in die Heilgymnastik eine fruchtbare Neuerung war, daß aber der ganze Apparat von Recepten mit Hackungen, Klatschungen, Rollungen, Punctirungen u. s. w. im einzelnen nicht mehr wissenschaftlichen Grund hat, als irgend eine jener zahlreich und immer neu auftauchenden Modecuren.*)

Immerhin gab der medicinische Standpunct der Sache Lings schon deshalb einen bedeutenden Halt, weil die vornehme Welt und die große Masse den Arzt nun einmal unter allen Umständen über den Schulmeister stellt und das Gebiet der Heilung weit höher schätzt, als das der Erziehung. Nachdem Ling von 1805—1812 als akademischer Fechtmeister in Lund sein System entwickelt und zur Anerkennung gebracht hatte, siedelte er 1813 nach Stockholm über und erlangte durch wiederholte Eingaben die Errichtung eines Centralinstitutes für Gymnastik, das anfangs höchst dürftig vom Staate unterstützt wurde. Von Schritt zu Schritt stieg nun Ling, dessen bedeutende Persönlichkeit ihm den Umgang mit den gebildetsten Kreisen der Hauptstadt sicherte, in der allgemeinen Achtung, und mit ihm die Sache der Leibesübungen. Sein Ruf verbreitete sich bald auch über die Grenzen Schwedens hinaus. In Deutschland machte Prof. Maßmann schon 1830 auf ihn aufmerksam; doch dauerte es noch etwa 15 Jahre, bis infolge mehrerer Reiseberichte, worunter einer des Hauptmanns Hugo Rothstein, das Interesse für die eigenthümliche Erscheinung sich allgemein verbreitete; also etwa gleichzeitig mit der größeren Ausdehnung des Beifalls, welchen Spieß und seine Turnweise fanden. Rothstein wurde demnächst von der preußischen Regierung nach Stockholm geschickt, um im dortigen Centralinstitut einen Cursus durchzumachen. Hier lebte derselbe sich in das System Lings, der schon 1839 gestorben war, dermaßen ein, daß er sich bald nicht nur für Deutschland, sondern selbst für Schweden mit als Hauptträger des Systems betrachten konnte. So schrieb er denn auch ein fünfbändiges Werk über „die Gymnastik, nach dem System des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling", während Lings eigene Schriften in Maßmanns Uebersetzung nur ein dünnes Octav-

gens Lings Philosophie gleich unwichtig ist für die Geschichte der Philosophie wie für die der Leibesübungen, so können wir uns einer Darstellung derselben füglich enthalten.

*) Die schwedische Gymnastik geradezu als Charlatanerie zu bezeichnen (vgl. Bock, Buch vom gesunden und kranken Menschen, 2. Aufl. S. 412), ist schon deshalb unbillig, weil auch sonst die wissenschaftliche Begründung therapeutischer Methoden nur auf wenigen Gebieten ganz stichhaltig ist.

bändchen ausmachen.*) In Rothsteins Werk ist nur selten zu unterscheiden, was, mit Ausnahme der leitenden Grundgedanken, von Ling selbst herrührt; im übrigen enthält es Fragmente aus allen möglichen mit der Anthropologie in irgend einem Zusammenhange stehenden Wissenschaften und nur zu viel bittere Polemik gegen die deutsche Turnkunst.

Bildet das Werk Rothsteins schon durch diesen Charakter einen eigenthümlichen Gegensatz gegen die Spießsche Turnlehre, so tritt derselbe doch dem Princip nach ganz vorzüglich auf dem Boden der pädagogischen Gymnastik hervor, welche neben der Wehrgymnastik, Heilgymnastik und der ästhetischen Gymnastik nur einen einzelnen Zweig des Ling-Rothsteinschen Systemes bildet. Stellt Spieß die Einordnung der Leibesübungen in den Organismus der Schule an die Spitze seines ganzen Strebens, so steht Rothsteins Gymnast in voller Selbständigkeit da und bildet Geist und Leib seines Zöglings nach eigenem Ermessen; die „pädagogische Gymnastik" ist für Erwachsene ebenso gültig, wie für Kinder; denn der Gymnast steht als Menschenbildner über jedem Gesunden, wie der Arzt über dem Kranken. Geht Spieß, z. B. im ersten Bande seines Turnbuchs, fast mit ängstlicher Sorgfalt auf die Kindesnatur ein, so ist bei Rothstein von solcher Rücksicht keine Rede. Verlangt dagegen Rothstein eine stricte Beachtung der Individualität in psychologischer und physiologischer Hinsicht, so tritt bei Spieß diese Seite sehr in den Hintergrund. Bei diesem sind die Ordnungsübungen der wichtigste Stoff, die bei Rothstein unter dem Namen der taktogymnastischen Uebungen nur als ein kümmerliches, unorganisches Anhängsel an das System erscheinen.

Ein Vorzug der Lingschen Theorie ist die Hervorhebung des Grundsatzes der Einfachheit und Natürlichkeit der Uebungen, den Spieß in der Turnlehre mehrfach verletzt; Rothstein betont ihn mit Recht bei jeder Gelegenheit. In der Praxis sieht es hier freilich anders aus. Spieß traf mit dem Instinct des Genies das Gute und Belebende; die schwedische Schule hat bisher in keinem Vertreter etwas ähnliches aufzuweisen. Das schärfste Licht übrigens fällt auf den Gegensatz zwischen dem Spießschen Turnen und der schwedischen Gymnastik, wenn man die geistige Seite des Turnunterrichtes ins Auge faßt. Beide Systeme betonen diese, beide wollen sie vorzüglich pflegen, aber von wie verschiedenen Gesichtspuncten gehen sie dabei aus! Folgende Stelle aus Rothsteins „System" (II. S. 18) möge hiefür Zeugnis ablegen. „Es wurde oben bemerkt, daß beziehungsweise auch psychische Einwirkungen zu den specifisch gymnastischen Mitteln gehören können; insofern nämlich, als sie unter directer Vermittelung der Leibesbewegungen verwendet werden, so daß in nächster Instanz doch wieder auch in dieser Hinsicht die Leibesbewegungen sich als die eigentlichen Mittel geltend machen. Daß dies nun in einem sehr ausgedehnten Maße der Fall sein kann, in einem viel ausgedehnteren, als es vielleicht manchem möglich scheinen möchte, ist in der innigen Wechselbeziehung des Physischen und Psychischen unseres Organismus begründet. Der rationelle Gymnast, diese Wechselbeziehung nicht nur so obenhin und im allgemeinen kennend, sondern sie auch bis in die Wirksamkeiten der unterschiedenen Leibes- und Seelenorgane verfolgend, ist daher auch im Stande, auf die mannigfachste Weise und dem Ziel und Bedürfnis entsprechend durch die Bewegungen, die er anordnet und ausüben läßt, psychisch bildend auf den Uebenden einzuwirken." — Rothstein giebt zu, daß der pädagogische Gymnast zugleich in ähnlicher Weise, „wie der Mathematiker und der Sprachmeister in der Schule", auch Erzieher im allgemeinen Sinne des Wortes sein solle, befürchtet aber, daß die durch Leibesbewegung

*) Nach Rothsteins Andeutungen (I, XLVIII) ruht Lings Hauptarbeit in einer handschriftlichen Sammlung von Beobachtungen und Erfahrungen, mit deren Herausgabe die Erben aus etwas mysteriösen Gründen zögern. Kann man auch von Lings Methode nicht eben viel Gewinn für die Wissenschaft erwarten, so könnten doch so eingehende langjährige Beobachtungen auf Puncte führen, die eine genauere wissenschaftliche Bearbeitung lohnen möchten.

vermittelte psychische Wirkung der Gymnastik selbst durch das Uebermaß anderweitiger erzieherischer Einwirkung in den Hintergrund gedrängt werden möchte: ein ahnungsloses Vorübergehen an dem Punct, in welchem Spieß seine Stärke hat; wobei man denn freilich bedenken muß, daß Rothstein von Fach nicht Erzieher ist.

Was nun die praktischen Folgen auf dem Gebiet der Schule betrifft, so herrscht im ganzen an den Gymnasien noch das Jahnsche Turnen, an der Volksschule gewinnt das schwedische System hie und da Boden. Gleichzeitig aber sind nicht nur manche Lehrer, sondern namentlich auch die Behörden von der allgemeinen Vorliebe für das Turnen nach Spieß ergriffen, und diese wünschen daher nichts sehnlicher, als daß die entgegenstehenden Grundsätze zu einer Vermittlung kommen möchten. Bis diese aber durch eine originelle Neuschöpfung gefunden wird, mag es immerhin geschehen, daß die deutsche Turnkunst, als der lebenskräftige Stamm, sich durch Berücksichtigung dessen, was Ling gewollt hat, in einigen wesentlichen Puncten läutere und stärke. Diese sind vor allen Dingen das Princip der Auswahl der Uebungen nach physiologischen, ethischen und ästhetischen Grundsätzen, mit möglichster Beschränkung auf das Einfache im Sinne der hellenischen Gymnastik; ferner die Forderung anatomischer und physiologischer Kenntnisse auf Seiten der Turnlehrer, mit der bestimmten Schranke jedoch, daß der Lehrer diese Kenntnisse nur als ein bescheidenes Hülfsmittel zum besseren Verständnis der Uebungen und als einen von seinem Bildungsstandpunct geforderten Einblick in die Natur dessen, was er treibt, betrachte.

Für die kräftige Anregung dieser Elemente mögen wir immerhin den Schweden Dank wissen, wenn auch das deutsche Turnen, wie wir oben gezeigt haben, zu ihnen so gut wie zu allen übrigen Elementen der Gymnastik, die ersten Keime gespendet hat*).

Der aus der geschichtlichen Betrachtung sich ergebende Standpunct für das Turnen der Gegenwart wird unter den bekannteren Lehrern wohl am vollständigsten von M. Kloß vertreten, der als Director der Central-Turnanstalt in Dresden, als Herausgeber der neuen Jahrbücher für die Turnkunst und durch seine zahlreichen Schriften einen wohlbegründeten Einfluß auf die Entwicklung der Leibesübungen gewonnen hat. Kloß ist nur noch zu sehr Eklektiker, um für die Fortführung des Turnens nach Spieß eine Epoche zu bezeichnen, die uns hier ein näheres Eingehen auf seine Auffassung der Leibesübungen nöthig machte.

Wir kommen nun zu denjenigen Fragen, welche für die Gegenwart eine erhöhte Bedeutung gewonnen haben, ohne schon zu einem geregelten Abschluß gekommen zu sein, und die daher einer besonderen Behandlung bedürfen. Hieher zählen wir das Mädchenturnen, das Turnen in der Volksschule und endlich das Verhältnis des Turnens zum Wehrsystem.

Wenn man sich an den Begriff der Leibesübungen hält, welchen wir unserer Abhandlung vorangestellt haben, daß sie nämlich zur Darstellung vollendeter Menschlichkeit in Vergeistigung des Leibes dienen sollen, so versteht sich ihre unbedingte Allgemeinheit im Prinzip von selbst. Die materiellen Schwierigkeiten, welche sich der Verwirklichung der Idee für die Masse des Volkes noch entgegenstellen, fallen für das weibliche Geschlecht der höheren Stände, um die es sich beim Mädchenturnen zunächst handelt, größtentheils hinweg. Das Christenthum erst hat die Schranke gebrochen, welche sich in der alten Welt der Heranbildung des weiblichen Geschlechtes zur vollen freien Menschlichkeit entgegenstellte. In der erlösten Welt soll das Weib an seine eigene Sphäre nur durch sein eigenes Wesen gebunden erscheinen, nicht durch sklavische Unterordnung, noch durch eine erkünstelte Schwäche. Die gesunde Entwicklung seines ganzen Wesens ist aber an dieselben organischen Gesetze gebunden, wie beim Manne;

*) Es genügte uns, die Grundsätze darzulegen, nach welchen der Systemstreit zu beurtheilen ist. Im übrigen vergleiche man die beiden Denkschriften des Berliner Turnraths (1860 u. 61) und die Cölner Petition (1861) mit den Entgegnungen Kaisers (1861) u. Rothsteins (1862).

auch beim Weibe gelangt der persönliche Geist zur reinen, freien Darstellung seines Wesens im Aeußeren nur durch bewältigende Unterwerfung des Leibes.

Bezeichnend ist, daß bei den Hellenen die gymnastische Ausbildung der Mädchen gerade bei dem Stamme ziemlich allgemein ist, der zugleich dem weiblichen Geschlechte in der Familie eine freiere, würdigere Stellung gab, bei dem dorischen, und vorzüglich bei den Spartanern. Daß in der christlichen Welt die Leibesübungen für das weibliche Geschlecht erst so spät auftreten, ist nur eine natürliche Folge jener großen Aufgabe des Christenthums, die wir in der Einleitung berührt haben: zunächst zu scheiden zwischen Geist und Fleisch, damit es sich zeige, wo die Herrschaft sei. Bald schon, kaum ein halbes Jahrhundert, nachdem die Leibesübungen überhaupt wieder auftreten, begann man in weitern Kreisen damit, sie auf das weibliche Geschlecht auszudehnen. Daß man hiebei fast lediglich von diätetischen Gesichtspuncten ausgieng, darf uns nicht irre machen. Denn immer hat man zu unterscheiden zwischen den wahren innern Gründen großer menschheitlicher Entwicklungen, die oft lediglich im verborgenen wirken und erst der Zukunft klar werden, und jenen Motiven menschlicher Neuerungen, welche beim Einzelnen wie bei einer ganzen Zeit auf der Oberfläche des Bewußtseins liegen. Hiermit soll die Wichtigkeit der diätetischen Seite nicht geläugnet werden; eben ihre Wichtigkeit berechtigt sie, im Bewußtsein der Zeitgenossen, die noch ungleich wichtigere ethische Seite zu vertreten.

GutsMuths schon zieht die Ausdehnung der Leibesübungen auf das weibliche Geschlecht in Betracht, und indem er erklärt, die Gegengründe für überwiegend zu halten, redet er ihnen doch im Grunde das Wort, nicht etwa aus Mangel an Aufrichtigkeit, sondern weil er seine Gymnastik für Mädchen unzweckmäßig fand und eine geeignetere höchstens ahnte. „So sehr ich überzeugt bin", sagt er, „daß ein förmlicher gymnastischer Cursus, wie ich ihn bisher angegeben habe, für die weibliche Jugend nicht sein könne, ebenso klar ist es mir und gewiß Tausenden, daß die physische Erziehung des Weibes in den gebildeten und höheren Ständen ebensowohl ein Extrem ist, als es selbst die spartanische Weibererziehung für uns immer sein könnte." Jahn erklärt schon bestimmter, daß die Leibesübungen auch von Mädchenschulen nicht ausgeschlossen bleiben und nur mäßig und weiblich getrieben werden müßen. Jedenfalls dachte er also schon an einen förmlichen gymnastischen Cursus. Einen solchen zu schaffen, dazu gebrach Jahn freilich Zeit und Veranlassung, vielleicht auch Neigung. War doch die Erweckung ernster, thatkräftiger Männlichkeit so recht der Mittelpunct seines Wirkens und Strebens. Die ersten praktischen Versuche im Turnunterricht für Mädchen verlieren sich in die Kreise der Privaterziehung oder tauchen in Verbindung mit Tanzunterricht und orthopädischen Versuchen auf. Clias gab in London mehreren Damen Unterricht in den Leibesübungen (Vögeli, Leibesüb. XV.) und legte die dabei gemachten Erfahrungen seiner Kallisthenie, einer Schrift dürftigen Inhalts, zu Grunde. Mehr leistete Werner, dessen oben bezeichnete eigenthümliche Richtung sich für die Anwendung des Unterrichtes auf Mädchen besonders zu eignen schien. In weit höherem Grade gilt dies jedoch von Spieß, den man für das Mädchenturnen als Grundleger und Erfinder einer mustergültigen Betriebsweise zu betrachten hat. Schon von vorn herein war die Spießsche Turnweise in fast allen ihren Eigenthümlichkeiten der Anwendung auf Mädchen günstig. Das Vorwalten der Frei- und Ordnungsübungen mit natürlicher Stützung auf dem ebenen Boden, die beständige directe Leitung der Schaar durch den Lehrer, die Ausschließung übermäßiger Anstrengung und halsbrechender Wagestücke, die leichte, geregelte Leitung, das Anziehende der Mannigfaltigkeit in geistreichem Wechsel der Bewegungsformen: alles das sind ganz nothwendige Stücke für das Mädchenturnen, während für Knaben die unterscheidenden Elemente der Jahnschen Turnweise ihre Berechtigung nicht völlig verloren haben. Rechnet man hiezu die echt pädagogische Behandlung, die würdevolle Freundlichkeit und ernste Sorgfalt, welche Spieß im Unterricht auszeichneten, so kann man in ihm wohl das Ideal

eines Turnlehrers für Mädchen erblicken. Hier hat denn auch das rhythmisch-musikalische Talent dieses Mannes den wahren Schauplatz seiner Triumphe gehabt, indem Spieß das Band zwischen Tanz und Turnen wieder herstellte und so auch dem ersteren wieder eine ethische Grundlage gab, auf der die Pädagogik der Gegenwart sicher weiter bauen kann.

Fast ganz im Anschluß an Spieß hat dann auch Kloß das Mädchenturnen in seinem ausführlichen Werke „Die weibliche Turnkunst", Leipzig 1855, behandelt; da es jedoch in seinem Plane lag, auch für die physische Erziehung in Familien und für individuelle Behandlung schwächlicher Kinder durch Lehrer und Erzieherinnen ausreichenden Rath zu geben, so nahm er in dieses Werk ein ziemlich ausgedehntes Material aus der Anatomie, Physiologie und Pathologie auf, welches sich vielfach an die Heilgymnastik anlehnt. Seinen eklektischen Standpunct, der hier deutlich hervortritt, haben wir oben bezeichnet. Ein besonderes Verdienst erwirbt sich Kloß um die Sache des Mädchenturnens durch die Ausbildung von Turnlehrerinnen, welche, so weit man nach den mehrfachen Mittheilungen der N. J. schließen kann, von ihm nach den richtigsten Grundsätzen unterwiesen werden.

Ob der Turnunterricht für Mädchen besser von Lehrern oder Lehrerinnen ertheilt werde, läßt sich nicht ohne nähere Bestimmungen einigermaßen entscheiden. Denkt man an eine Persönlichkeit wie Spieß, so wird man leicht zugeben, daß eine auch nur annähernd ähnliche Erscheinung unter Lehrerinnen nicht leicht zu erwarten sei. Auf solche Fülle der Anregung, Genialität in Beherrschung des Stoffes, Genauigkeit und Sicherheit in der Entfaltung auch schwieriger Ordnungsübungen müßte also bei der Anstellung von Lehrerinnen verzichtet werden. Vergegenwärtigt man sich aber, daß an den meisten Orten der Turnunterricht ohnehin höchstens nach Spießschem System, kaum aber im echten Geist dieses Mannes, geschweige denn in einer ihm nahe kommenden Vollendung ertheilt werden könnte, so wird der Nachtheil schon geringer erscheinen, wenn man der gewöhnlichen Leistung eines Lehrers die etwas minder feste und sichere, aber vielleicht feinere der Lehrerin vorzieht. Auch die Kenntnis des Körperbaues, des Muskelapparates und des Verhältnisses der Bewegungen zu den innern Theilen, mit einem Worte, die gesammte, anatomisch-physiologische Vorbildung wird bei der Turnlehrerin, wenn auch die Ausbildungscurse hierauf Rücksicht nehmen, doch nicht so gründlich sein können, wie bei einem Lehrer; dafür aber dürfte das natürliche Gefühl der Lehrerin manchen Wink über Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit einer Bewegungsform geben, wo der Lehrer auch bei guten Kenntnissen fehl geht oder zu zaghaft ist. Nun ist es aber auch für Mädchen viel wichtiger als für Knaben, daß der Unterricht im Turnen in den ganzen Organismus der Schule oder Erziehungsanstalt eingefügt und von solchen Personen gegeben werde, die auch sonst in einer möglichst engen gemüthlichen Beziehung zu den Kindern stehen; eine Forderung, welcher meist leicht wird genügt werden können, da ein Saal von mäßiger Größe für die wichtigsten Theile des Mädchenturnens völlig ausreicht. Die Kinder in größere, der Familie wie der Schule gleich fremde Turnanstalten zu schicken, bleibt ein Nothbehelf, selbst wenn der Unterricht in solchen Anstalten vortrefflich ertheilt wird.

Bei alledem wird an größeren Schulen der Unterricht sehr häufig mit Vortheil einem tüchtigen Lehrer übergeben werden können, wo möglich einem solchen, der auch sonst an der Anstalt unterrichtet. Sehr zu wünschen bleibt in diesem Falle, daß demselben eine Lehrerin als Gehülfin zur Seite stehe. Jedenfalls wird die Ausbildung von Lehrerinnen, sei es eine leichtere zum Unterstützungsgeschäft, sei es eine gründlichere zum selbständigen Betriebe, für die Sache des Mädchenturnens von entscheidender Wichtigkeit sein. Werden erst überall weibliche Lehrkräfte gewonnen sein, so wird in ernste Erwägung gezogen werden können, ob nicht ein großer Theil der jetzt wohl aus Schicklichkeitsrücksichten als unstatthaft bezeichneten Uebungen in Verbindung mit einer geeignet modificirten Kleidung und passend reducirter Ausführung doch zur Anwen-

dung kommen dürfe. Besonders haben wir hiebei die aus anatomisch-physiologischen Gründen für Mädchen sogar vorzüglich wichtigen Beinübungen im Auge, die nach Vorgang von Spieß meist von den Lehrern als unstatthaft bezeichnet werden*). Daß die Bekleidung der Mädchen beim Turnen in keinem Falle eng und drückend sein darf, versteht sich von selbst; im übrigen hat sich der Gebrauch in diesem Puncte erst noch zu regeln. Von Leibesübungen, welche nicht in den engern Kreis des Turnens fallen, wird das Fechten nach Jahns Vorgang begreiflicherweise einstimmig verworfen; Schwimmen und Schlittschuhlaufen dagegen meist warm empfohlen. Eine erhöhte Bedeutung für Mädchen haben jedenfalls gute Bewegungsspiele; denn während der Knabe auf freiem Boden in Wald und Feld durch volle Ausübung seiner Kräfte in Kampf und Wetteifer leicht sich unterhält, muß beim Mädchen im allgemeinen das Spiel selbst nach Regel und Sitte gewählter sein (vgl. Kloß, weibl. Turnkunst §§ 48—50).

Wenn das Turnen in der Volksschule, lange Zeit von begeisterten Turnlehrern als unerreichbares Ideal betrachtet, neuerdings ins Leben zu treten beginnt, so ist dies Umständen zu danken, welche nicht lediglich auf pädagogischem Gebiete liegen. Schon die Thatsache, daß es, wie ein Blick in die hieher gehörige Literatur zeigen kann, vornehmlich in der Schweiz und in Preußen gepflegt wird, zeigt den Zusammenhang mit dem Wehrsystem an. Im J. 1860 wurde die Einführung des Turnens in die Volksschulen des Kantons Zürich, woselbst seit längerer Zeit am Seminar Turnunterricht ertheilt wurde, energisch in Angriff genommen, indem besondere Unterrichtscurse für Volksschullehrer eröffnet wurden. In demselben Jahre erließ der Minister der geistlichen Angelegenheiten in Preußen unterm 26. Mai eine Verfügung an sämmtliche Regierungen, in welcher dieselben aufgefordert werden, die allgemeine Einführung des Turnens auch an den Elementarschulen nach Kräften zu fördern. In dieser Verfügung heißt es unter anderem: „Der gymnastische Unterricht, wie dessen Ertheilung in der Central-Turnanstalt gelehrt wird, steht in engem Zusammenhang mit dem gegenwärtig in der Königlichen Armee zur Anwendung gebrachten System der militärischen Ausbildung des Soldaten. Es muß also Werth darauf gelegt werden, daß, abgesehen von der Bedeutung des Turnens in pädagogischer und körperlicher Beziehung, die Möglichkeit geboten ist, durch den richtigen Betrieb der gymnastischen Uebungen in der Schule unmittelbar die Wehrhaftmachung des Volkes fördern zu können." — Auch ein Commissionsbericht der württembergischen Kammer der Abgeordneten vom 16. Mai 1861 stellt die Frage nach der Beziehung der gymnastischen Uebungen zu den kriegerischen in engen Zusammenhang mit der Sache des Volksschulturnens, verwahrt sich jedoch, indem er die Beförderung des letzteren der Regierung empfiehlt, gegen die Einführung von Exercirübungen. Wie man auch über diese denke, so steht jedenfalls so viel fest, daß nur durch das Ziel der Erhöhung der Wehrtüchtigkeit schon in unserer Zeit dem Volksschulturnen Bahn gebrochen werden kann.

Wie wollen nun zunächst die Frage der Wehrtüchtigkeit nur als den Hebel zur Durchführung des Volksschulturnens betrachten und die Aufgabe des letztern in freier Weise erörtern, und sodann auf jene besonders wichtige Zeitfrage, das Verhältnis des Turnens zur Wehrhaftigkeit des Volkes, auch mit Berücksichtigung der höhern Schulen, eingehen. Für die meisten Gegenden Deutschlands wird für die Einführung des Turnunterrichtes zwischen Elementar- und Mittelschulen der Städte und zwischen

*) Man vergleiche z. B. die Turnbuch I. S. 125 ff. behandelten, durchweg mit Sternchen bezeichneten Uebungen mit den Bemerkungen in Schrebers ärztl. Zimmer-Gymnastik S. 62 ff. Daß übrigens auch Spieß eine freiere Auffassung hatte, zeigen Bemerkungen wie Turnl. II. 153, wonach er selbst die sonst am allgemeinsten verworfenen Spreizübungen in kleineren Winkeln für zulässig hält. Sehr zu bedauern bleibt es, daß Spieß seine Absicht, das Mädchenturnen besonders zu behandeln, nicht mehr hat ausführen können. (Sehr beachtenswerthe Winke für die Behandlung des Mädchenturnens im ganzen enthält Klumpp, GutsMuths Gymn. S. 396 ff.)

Dorfschulen wohl zu unterscheiden sein. Bei letzteren wird es genügen, den Unterricht auf die Knaben zu beschränken und die Mädchen zunächst etwa nur gelegentlich bei Schulfesten und der Vorbereitung dazu, oder bei sonstigen passenden Gelegenheiten zu einigen leichten Ordnungsübungen heranzuziehen. Die Knaben müßen im Gehen und Stehen, Laufen und Springen, Klettern und Balanciren, vor allem aber auch in den einfachsten Ordnungsübungen unterwiesen werden. Die Freiübungen, insoweit dieselben in abstracten Arm- und Beinthätigkeiten, Rumpfbeugen und Drehen und dergleichen bestehen, werden meist schon mit Rücksicht auf den praktischen Sinn des Landvolks, der auf das Nächste bedacht ist, zurücktreten müßen; ebenso die meisten Gerüstübungen, obwohl es bei der großen Einfachheit und Volksthümlichkeit von Reck und Barren möglich wäre, daß diese Geräthe sich früher oder später auch auf dem Lande einbürgerten. Der Schwebebaum zu Balancirübungen wäre das kostspieligste Gerüst, denn eine einfache Kletterstange läßt sich allenthalben leicht anbringen. Man fürchte nicht, daß Uebungen auf dem Schwebebaum oder einem beweglichen Balken dem Landvolk ähnlichen Anstoß gäben, wie ein seiltänzerhaftes Umschwingen am Reck oder ein scheinbar zweckloses Springen und Rumpfdrehen; denn gerade bei dieser Uebung wird alten gedienten Männern der Nutzen in Beziehung auf möglichen Gebrauch im Kriege schon klar werden. Wie leicht kommt man nicht schon bei einer gewöhnlichen Felddienstübung dazu, gelegentlich einen Bach auf der Kante einer einfachen Schleuse, auf wenigen hervorragenden Steinen oder einem ungenügend befestigten Baumstamm zu passiren! Ganz dieselbe natürliche Einsicht spricht für Laufen und Springen. Eine Vorrichtung zum Hochsprung läßt sich im Nothfalle mit einigen Bohnenstangen leicht herstellen; doch ist der Sprung in die Weite und über feste Gegenstände, wozu sich oft Eigenthümlichkeiten der Bodenverhältnisse werden benutzen lassen, von größerer Wichtigkeit. Wo irgend möglich, wäre auch der unterstützte Sprung zu üben, und zwar nicht das unpraktische Bockspringen, sondern ein tüchtiger Flankensprung über einen Zaun, ein schulterhohes Sprungreck oder auch über eine niedrige Mauer. Von ganz vorzüglicher Wichtigkeit aber ist der Lauf, und zwar sowohl der Schnelllauf, als auch besonders der Dauerlauf; ersterer einzeln oder paarweise, zuweilen von mehreren in die Wette, letzterer von ganzen Abtheilungen gleichzeitig zu üben. Für die Ordnungsübungen muß zum mindesten ein möglichstes Anlehnen an das Exercirreglement des betreffenden Staates dringend empfohlen werden, wenn auch das Spießsche System im Princip als Grundlage festgehalten würde.

Wenn in diesem System von Uebungen Einfachheit mit Gründlichkeit und Lebendigkeit, Mäßigung mit dem gerechtfertigten Streben nach bedeutenden Leistungen bei den älteren Schülern verbunden wird, so kann aus solchem Turnen vielleicht mit der Zeit ein Volksturnen im wahren Sinne des Wortes hervorgehen, und es wird sich schwerlich ein Kreis von Uebungen finden lassen, der gerade für den Landbewohner so geeignet wäre, ihn edlerer Menschenbildung entgegenzuführen, die Vortheile seiner gesunden Lebensweise zu erhöhen, die Nachtheile seiner meist einseitigen Beschäftigung auszugleichen: denn die rohe Kraft, die zähe Ausdauer übt er hinlänglich; Gewandtheit, Schnelligkeit, Feinheit, Elasticität des ganzen Wesens können jene Uebungen ihm verleihen. Man darf nur den Gebirgsbewohner betrachten, den die Natur seines Landes an Sprung und Schwung, an Klimmen und Schweben gewöhnt, um sich zu überzeugen, daß eine Veredlung des Lebens und seiner Bewegungen auch mit bäuerlicher Beschäftigung vereinbar ist.

Auf dem Lande können die Uebungen bei der Abhärtung der Jugend gegen Wind und Wetter und der Leichtigkeit brauchbares Terrain zu finden im Freien gehalten werden; in der Stadt dagegen tritt gleich die Forderung eines bedeckten Locales als die erste Bedingung eines gedeihlichen Uebungsbetriebes hervor. Haben jedoch Schulen gute, abgeschlossene Spielplätze mit festem Boden, von nicht zu viel Bäumen unterbrochen, so ist ein Nothbehelf möglich. Freiübungen auf der Stelle, bestehend in takt-

mäßigen Arm-, Bein-, Rumpfbewegungen können allenfalls in den Schulzimmern selbst oder in geräumigen Gängen vorgenommen werden. Man kann dann bei gutem Wetter draußen Ordnungsübungen, Laufen und Springen, mit den älteren Schülern auch einige Geräthübungen vornehmen, bei schlechtem Wetter in Zimmern und Gängen jene Freiübungen. Wo irgend möglich, ist jedoch ein bedecktes Local zu gewinnen. Ehe man auf ein solches verzichtet, verzichte man lieber auf die Spießsche Forderung, daß das Local unmittelbar bei der Schule liegen müße. In mittleren und größeren Städten ist es ohnehin schon gewöhnlich, daß mehrere Schulen ein und dasselbe Local benutzen, welches vielleicht gleichzeitig auch noch einem Turnvereine dient oder für Privatunterricht benützt wird. Es ist jedoch kein Local für den Unterricht in der Volksschule brauchbar, welches nicht einen hinlänglichen, von Gerüsten freien Raum für Ordnungsübungen enthält. Denn diese müßen in der städtischen Volksschule, namentlich auf den unteren Stufen, das tägliche Brod sein, und es kann für sie, wie für den ganzen Uebungsbetrieb auf dieser Stufe kein besserer Grund gelegt werden, als der, welchen Spieß im ersten Theile seines Turnbuches für Schulen gelegt hat. Gerade für die in ihrer großen Masse so leicht der Ausartung in Zuchtlosigkeit und regelloses Wesen ausgesetzte Stadtjugend müßen die Spießschen Frei- und Ordnungsübungen, in ihrer Verbindung mit dem rhythmisch musikalischen Elemente, ein Erziehungsmittel von unschätzbarer Wichtigkeit abgeben. Ganz unbedenklich können dann auch in Städten die kleineren Mädchen zu einem geregelten Turnunterricht in Spießscher Weise mit herangezogen werden, wobei als Regel angenommen wird, daß für sie, wie für die Schülerinnen höherer Töchterschulen, die gewöhnlichen Lehrer oder Lehrerinnen den Turnunterricht leiten. Hat freilich eine Stadt als Turnlehrer für die verschiedenen Schulen einen tüchtigen Fachmann angestellt, so ist derselbe unbedenklich auch für die Elementarschulen, soweit seine Kräfte reichen, mit zu benützen.

Die Frage, ob der Turnunterricht besser durch Classen oder durch Fachlehrer ertheilt werde, ist wohl überhaupt in dieser Allgemeinheit nicht zu entscheiden, sondern die Wahl bald diesen bald jenen Systemes wird sich nach localen Gründen richten müßen.

Die größeren Mädchen in den Elementarschulen müßte man wohl in den meisten Fällen von den Turnübungen entbinden, die größeren Knaben dagegen wo irgend möglich in einer strengeren und dem heimischen Heerwesen sich annähernden Weise unterrichten, und sie zugleich mit verständiger Mäßigung in die Gerüstübungen einführen. Wie wir uns jene strengere, militärische Weise der Ordnungsübungen denken, das wird sich ergeben, indem wir nun auf das Verhältnis des Turnens zum Wehrsystem näher eingehen.

Der Gesichtspunct, aus welchem wir die Frage betrachten, ist zunächst der, daß in der Erziehung immer die Erziehung die Hauptsache bleiben muß, daß aber auch bis zu einem gewißen Grade von dem ohnehin niemals rein darzustellenden abstracten Ideale zu Gunsten der concreten Aufgaben des staatlichen Lebens abgewichen werden darf. Unsere Aufgabe wird um so glücklicher gelöst sein, je mehr es gelingt, gerade in der Vorbereitung auf den Kriegsdienst ein allgemein pädagogisches Element, und innerhalb der rein erzieherischen Thätigkeit ein dem Wehrsystem dienendes herauszufinden und diese beiden Elemente zu einem neuen, einheitlichen Lebenskeim für den Turnunterricht der männlichen Jugend zu verschmelzen. Wir verwerfen demnach jenen einseitigen Ausgang vom Bedürfnis der Vaterlandsvertheidigung, der sich in einem allgemeinen, vollständig organisirten und vom Turnunterrichte getrennten Cadettenwesen ausspricht. Bekanntlich hat ein solches in der Schweiz tiefe Wurzeln geschlagen und sich dort namentlich in neuerer Zeit auch über das Land und die kleinern Städte vielfach verbreitet. Die in Deutschland herrschenden Vorurtheile, als ob durch die Uniformen und Degen der kleinen Officiere, durch Trommelschall und Pulverknall, flatternde Fahnen und blinkende Gewehre eine übermäßige Eitelkeit geweckt werde, pflegen zum größten Theil bei näherer Kenntnis der Sache zu verschwinden, und was davon übrig bleibt, stellt

sich nicht als ein so großer Schaden heraus, daß er allein alle Vortheile überwiegen müßte. Nach der vieljährigen Erfahrung des Vf. pflegt ein solcher schweizerischer Cadett bei weitem nicht mit dem Hochmuthe auf seine nicht mitexercirenden Genossen herabzusehen, mit welchem etwa ein angehender Gymnasiast auf die bisherigen Gespielen von der Elementarschule blickt. Eben die Volksthümlichkeit und Allgemeinheit der Sache hebt diese Wirkung größtentheils auf. Die Ansicht vollends, daß solches Exerciren nichts nütze, weil den Unterofficieren Rekruten, die früher exercirt hätten, gerade die meiste Noth machten, kann nur oberflächlicher Betrachtung plausibel erscheinen. Bei einem guten Cadettenwesen handelt es sich nicht um Soldatenspielen, sondern um Exercirenlernen und zwar in einem Alter, in welchem der Schüler den Ernst des Waffenwerks mindestens schon ahnen und sich also auch nach der geistigen Seite, wie es in der Schweiz unzweifelhaft der Fall ist, auf die Vaterlandsvertheidigung vorbereiten kann. Verwerflich ist aber, daß ein solches Cadettenwesen sich von den eigentlichen Erziehungszwecken völlig absondert, und, wenn es dieselben beherrscht, den kriegerischen Sinn in einer, vom Standpuncte des Christenthums und der heutigen Civilisation betrachtet, unverantwortlichen Weise steigert*), wenn aber nicht, ein störendes, unorganisches Nebenwerk bleibt, das die Gedanken der Schüler von ihrer nächsten Aufgabe abzieht und der Schule Kräfte nimmt, ohne ihr Kräfte wiederzugeben. Ein fernerer Grund gegen allgemeines Cadettenwesen ist, für einstweilen, der Kostenpunct.

Nicht minder unrichtig ist aber, starr daran festzuhalten, daß das Turnen die rein menschliche Ausbildung der Jugend, ganz abgesehen von jedem Nebenzwecke, zu verfolgen habe. Dies geschieht auch in der That in der geistigen Erziehung gar nicht, weshalb sollte es in der physischen so sein? Wir erziehen mit Rücksicht auf das rein menschliche Ideal für unsere Culturstufe und für unsere Verhältnisse; es kommt nur darauf an, daß die formale Bildung mit solchen Rücksichten, wie es z. B. in dem Lehrplan unserer Gymnasien der Fall ist, organisch verschmolzen sei, damit sie ihr nicht als eine todte Last anhängen. — Berechtigt ist dagegen die Ansicht, daß die Leibesübungen an sich schon, in ihrem in Deutschland herkömmlichen Betrieb, eine wichtige Vorschule für den Kriegsdienst abgeben; nur wird zu untersuchen sein, ob nicht diese Wirkung einer Steigerung fähig, und ob nicht auf der andern Seite auch in den scheinbar rein militärischen Uebungen ein erzieherisches Element zu finden sei, das sich mit jenem wehrhaften Wesen der allgemeinen Turnübungen zu einem Ganzen verschmelzen ließe.

In der That trifft es sich, daß das deutsche Turnen ebendieselben Uebungen um seiner eigenen Vollendung und seiner rein menschlichen Aufgabe willen mehr hervorziehen und pflegen muß, welche auch für die Ausbildung des künftigen Kriegers den höchsten Zweck haben. Reck, Barren und Schwingel werden den einzelnen Mann, der von Jugend auf mit ihnen verkehrt hat, gewandt, kräftig und zu mannigfachem Gebrauch seiner Glieder geschickt machen; allein noch höher steht im Kriege die Fähigkeit, in Sprung und Lauf Bedeutendes zu leisten und gerade diese Gebiete sind es, die unser heutiges Turnen — Jahn war minder einseitig — schon deshalb dringend nöthig hat, um das bedrohte Gleichgewicht zwischen der Ausbildung der oberen und der unteren Gliedmaßen wieder herzustellen. Hiezu kann man den Dauermarsch rechnen, der zwar in den Turnfahrten fort und fort geübt wird, aber nur gar zu oft ohne den rechten Ernst. Für Schulen hat diese Erweiterung nun aber ihren rechten Sitz erst an höheren Classen wegen der stärkeren Anstrengung, die mit solchen Uebungen verbunden ist; die

*) Für die Schweiz wird dieser Vorwurf dadurch gemildert, daß der Gedanke der Defensive im Volksbewußtsein völlig angewurzelt ist; aber was soll man zu den ähnlichen Bestrebungen in Frankreich sagen?

Ordnungsübungen aber, welche einen so trefflichen Uebungsstoff für Kinder abgeben, sind schon im Princip dem Exerciren verwandt; Rothstein und die amtlichen Erlasse in Preußen nennen sie „taktogymnastische Uebungen." Worin liegt denn nun der Unterschied, der „Ordnungsübungen" zu einem so fruchtbaren Unterrichtsmittel macht, während für die taktischen Elemente des Exercirens der zwanzigjährige Recrut eben alt genug sein soll? Vielleicht ist gerade dieser Unterschied das Gebiet, aus welchem eine neue, zweckdienliche Schöpfung hervorwachsen könnte. Betrachten wir einmal die Art, in welcher Spieß das Taktgehen lehrt! Die Kinder lernen zunächst sich in allerlei Verhältnissen aufstellen, auf Befehl mit dem Fuße stampfen und in verschiedenen Bahnen der Führung des Lehrers im gewöhnlichen Gang folgen. Dann wird während des Gehens mit einem Fuße gestampft und darauf hingearbeitet, daß dieses Stampfen gleichmäßig wird und auf Befehl bald mit diesem, bald mit jenem Fuße erfolgt. Hiedurch wird das Gehör geübt und aus dem Taktgefühl so das Taktgehen in kürzester Weise abgeleitet. Bei der militärischen Ausbildung wird, wenigstens in Preußen, das Taktgehen aus dem langsamen Schritt abgeleitet, der seinerseits wieder zuerst genau in seine Elemente zerlegt und mittelst Zählen eingeübt wird. Das Princip des Taktes tritt anfangs hinter dem des genauen, kunstgerechten Ganges zurück; jeder Soldat lernt zuerst allein, dann in kleineren Gruppen, endlich erst in größeren Massen genau nach der vorgeschriebenen Weise gehen. Dabei ist jener langsame Schritt eine gute Schwebeübung und eine, bei straffer Haltung, entschieden anstrengende Bewegung. Diese straffe Haltung aber und das unermüdliche Streben nach schärfster Genauigkeit in der Ausführung des Befohlenen wird erzielt durch eigene Straffheit der Lehrenden; durch die aufs höchste gesteigerte Energie des Befehlwortes, welche unwillkürlich die Nerven ergreift; durch die überwältigende Klarheit, Festigkeit und Einfachheit des Systems; endlich, in geringerem Grade, als Nichtkenner glauben, durch die Furcht vor der Strafe. Diese Furcht aber selbst erscheint wesentlich als Empfindung der Wucht eines unerbittlichen Gesetzes, dessen Nothwendigkeit eingesehen und zugegeben wird. Dadurch kommt es, daß die militärische Strenge, neben der aus Misbrauch der Mittel der Disciplin häufig entstehenden Einschüchterung, an und für sich eine kräftigende Wirkung auf den Charakter übt, die ihr wesentlich zukommt und in der Erfahrung immer hervortritt. Was wir an dem Beispiele des Taktgehens nachgewiesen haben, zeigt sich nicht minder in allen übrigen Puncten und namentlich auch, wenn man die Evolutionen der elementaren Taktik als Ordnungsübungen mit denen des Spießschen Systems, sowohl hinsichtlich des Stoffes, als auch namentlich hinsichtlich der Art der Einübung und Ausführung vergleicht. Spieß läßt den Stoff selbst wirken und führt die Kinder mit psychologischer Ueberlegung, wie unwillkürlich, zum Ziele; während die militärische Ausbildung den Stoff absichtlich dem Subject so schroff als möglich gegenüberstellt und sich lediglich an den Willen wendet, welcher im bewußten Kampfe diesen Stoff zu überwinden hat. Daher hat das Spießsche System leichte, gefällige, unterhaltende Anfänge, aus denen sich allmählich die immer bestimmtere und zuletzt fesselnde Ordnung entwickelt; die militärische Ausbildung beginnt schroff und rauh mit abschreckender Genauigkeit in den ersten Elementen, mit deren Ueberwindung jedoch auch die Schwierigkeit der ganzen Aufgabe im Princip gelöst ist, so daß mit jedem weiteren Fortschritt eine freiere, leichtere Bewegung des Uebenden eintritt. Der Gegensatz beider Systeme hat eine auffallende Aehnlichkeit mit dem der älteren und der neueren Pädagogik; die Principien verhalten sich wie das der Philanthropine zu dem der älteren Gymnasien. Wie dort vorwiegend die unwillkürliche, hier die willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch genommen wird; wie dort der Reiz des vollen Stoffes möglichst bald entwickelt, hier in strenger, fast peinlicher Analyse des Einzelnen lange verweilt wird, so entwickelt auch Spieß den Ernst aus dem Spiel, die Fertigkeit aus der unterhaltenden Beschäftigung und schließt sich der natürlichen Neigung der Kinder an, während das Exerciren dieser Neigung, fast

wie die lateinische Grammatik, entgegentritt und gerade die beständige Spannung der willkürlichen Aufmerksamkeit zum Ausgangspunct nimmt.*)

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß hiermit dem Spießschen Turnen nicht das willenbildende Element soll abgesprochen werden, das in ihm ja so sehr hervortritt; überhaupt hat unsere Unterscheidung nur den Sinn, einen specifischen Unterschied nachzuweisen, der auch specifisch verschiedene Wirkungen hervorbringt, nicht aber das eine oder das andere System als verwerflich zu bekämpfen. Die höchste Aufgabe wird sein — wie denn in unserem Schulunterricht längst die Vermittlung des philanthropinischen und des grammatischen Princips angestrebt wird — von den eigenthümlichen Vorzügen jeder Weise gerade da und gerade so weit Vortheil zu ziehen, als es zweckmäßig ist. Wie weit dies der Fall sei, läßt sich immer annähernd bemessen nach dem Grundsatz, die verschiednen auf dieselbe Classe von Kindern angewandten Mittel in möglichste Harmonie zu setzen.

Bevor wir nun eine bestimmte Idee hiezu angeben, müssen wir nunmehr auch die nationalökonomische Seite der Sache in Betracht ziehen. Daß die Ermäßigung der Militärlast unter Beibehaltung der Wehrtüchtigkeit eines der wichtigsten Probleme sei, setzen wir dabei voraus; es handelt sich nur um die Lösung desselben, so weit dabei der Gedanke zu Grunde liegt, einen Theil der Last auf die (im nationalökonomischen Sinne) „unproductive" Jugendzeit überzuwälzen und dabei diese nicht nur nicht jenem Zwecke zu opfern, sondern sogar noch ein gutes pädagogisches Element zu gewinnen. Den Weg vollständigen Cadettenwesens haben wir bereits abgelehnt. Da nun mit diesem auch das Ziel wegfällt, die Schüler bis zur soldatischen Fertigkeit zu bringen und wohl auch darauf verzichtet werden muß, sie in reglementsmäßiger Bewaffnung in ganzen Bataillonen mit allen Unterabtheilungen und mit allen Officieren und Unterofficieren feldmäßig üben und manövriren zu lassen, so fragt es sich sehr, was denn geleistet und was später damit gespart werden könne. Da in der Armee die Zöglinge höherer Schulen nur einen geringen Bestandtheil bilden, so müssen wir uns hüten, diese zu einseitig ins Auge zu fassen.

Bekanntlich trugen sich schon die Männer, welche Preußens treffliches Landwehrsystem schufen, mit dem Gedanken, eine gymnastische Volksbildung zur Erhöhung der Wehrkraft einzuführen. Jeder giebt zu, daß jede vernünftige Art von Turnen auch diesem Zwecke schon zu dienen vermöge. Jahns Weise wird ganz besonders den einzelnen Mann tüchtiger machen, und zwar nicht nur durch Stärkung seiner physischen Beschaffenheit, sondern auch durch Weckung des Sinnes für mannigfachste leibliche Thätigkeit und Stählung des männlichen Muthes in Gefahr und Anstrengung. Diese Wirkung ist vielleicht von allen die wichtigste; denn gerade in unsern Tagen ruht wieder auf solcher Beschaffenheit des einzelnen Mannes, hinter welcher dann freilich auch die Officiere nicht zurückstehen dürfen, die Entscheidung der Schlachten.

Spieß giebt ein ferneres höchst wichtiges Moment durch Entwicklung des Sinnes für alle Ordnungsverhältnisse. Mit diesen beiden Elementen ließen sich schon allenfalls „Soldaten aus dem Stegreif machen," denn alles übrige lernt sich im Nothfalle binnen wenigen Wochen, wenn ein Turnen mit Einschluß der Ordnungsübungen in Fleisch und Blut übergegangen und nicht bloß angeflogen ist. Es tritt dann ein ganz

*) Es ist natürlich, daß, theils in Folge der analytischen Tendenz Lings, theils in Folge von Rothsteins militärischer Vorbildung auch die Freiübungen der Berliner Schule einen ähnlichen Gegensatz zu den Spießschen Freiübungen bilden, wie das Exerciren zu den Spießschen Ordnungsübungen; hier aber ist gerade ein besonders schwacher Punct des sog. schwedischen Systems. Theils nämlich sind diejenigen Freiübungen, welche nicht zur Fortbewegung des Körpers dienen, jener reichen Entwicklung nicht fähig, welche beim Exerciren für die Dürre der Elemente entschädigt, theils ist auch an sich schon das analytische Princip in der Anwendung auf Armbewegungen, Rumpfdrehen u. dgl. ganz besonders der Ausartung in bedauerliche Langweiligkeit ausgesetzt.

ähnliches Verhältnis ein, wie wenn etwa ein schon ausgebildeter Soldat ein neues Reglement kennen lernt oder auf eine neue Waffe eingeübt wird*). Es ist daher eine irrige Ansicht, wenn man glaubt, daß eine solche turnerische Durchbildung höchstens die wenigen Monate der Rekrutenzeit sparen könne. Auch die schroffsten Vertheidiger mehrjähriger Dienstzeit behaupten nicht leicht, daß diese zum bloßen Einlernen der Functionen des Soldaten erforderlich sei; es handelt sich weit mehr um das Einwurzeln, um das Uebergehen in Fleisch und Blut, um den so oft betonten „soldatischen Geist" und um die in ihrem Werth noch nicht genug erkannte Freiheit der Bewegung im Stoff. In unserer (preußischen) Armee pflegt der Mann im dritten Dienstjahr auf den jüngsten Jahrgang spöttisch herabzublicken, weil die „Rekruten" (eine Bezeichnung, welche nach Beendigung der Ausbildungszeit noch lange fortdauert) ihre Griffe so lächerlich stramm und übermäßig genau ausführen; der eben in Bataillon gestellte Soldat hält den „alten Mann" seinerseits für „schlapp," wenn dieser sich bei gewöhnlichen Gelegenheiten die Sache etwas bequemer macht; allein diese scheinbare Schlaffheit zeigt, daß der Mann sich in seinem Elemente zu Hause fühlt, sich über den Standpunct des Mechanismus einigermaßen erhoben hat, und eben dadurch ist er auch fähig, seinen Sinn den wahren Aufgaben des Soldaten beim Manövriren und in wirklicher Action mit größerer Freiheit zuzuwenden. Wir sind nun der Ansicht, daß eine in Fleisch und Blut übergegangene turnerische Durchbildung diesen Proceß so bedeutend abkürzen würde, daß die gewonnenen positiven Fertigkeiten, so willkommen sie auch wären, jedenfalls bei weitem den geringeren Theil der Ersparnis bilden würden.

Wie groß nun die Ersparnis an Dienstzeit sein würde, welche aus einer genügenden turnerischen Durchbildung hervorgienge, läßt sich von vorn herein nicht leicht berechnen. Wollte man auch mit Rüstow annehmen, daß ein auf solcher Vorbildung ruhendes Milizheer nach einer Ausbildungszeit von wenigen Monaten schon jedem stehenden Heere mit längerer Dienstzeit überlegen sei, so würden doch schon um anderweitiger Gründe willen in unseren Staaten muthmaßlich noch auf lange Zeit hinaus stehenden Heere erhalten werden. Es genügt aber auch in der That eine Ersparnis von einem einzigen Jahre Dienstzeit vollkommen, um die Kosten einer allgemeinen turnerischen Volksbildung reichlich zu decken und dabei zunächst mindestens die gesparte Arbeitskraft nationalökonomisch zu erübrigen. In Preußen z. B. würden, wie eine leichte Berechnung zeigt, dadurch für jede Elementarschule des ganzen Landes durchschnittlich über 100 Thlr. jährlich an Unterrichtsmitteln gewonnen werden können; ein Betrag der nicht nur im allgemeinen mehr als zureichend wäre, sondern der auch zur Ueberwindung localer Schwierigkeiten, zur Errichtung von Fortbildungscursen für die heranwachsende Jugend und dgl. genug Spielraum ließe.

Ist nun auch mit dieser Berechnung noch keineswegs dargethan, daß irgend eine Aussicht zur directen Durchführung einer solchen Idee vorhanden sei, so darf man doch auf jenes Zusammenwirken der verschiedenartigsten fördernden oder nöthigenden Umstände rechnen, welches in der Geschichte fast niemals auf sich warten läßt, wenn eine mächtige Entwicklung genügend vorbereitet ist. Unbewußt werden alsdann die Sterblichen von einer höhern Hand zu dem Ziele gelenkt, welches sie bewußt nicht erstreben mochten. Und in der That kann man eine solche höhere Hand in der Geschichte der Leibesübungen kaum verkennen. Wie zart schien der Keim des GutsMuths'schen Turnens! Als ob es Plan gewesen wäre, entwickelten die Befreiungskriege zunächst jenen Zweig, der dem Turnen immer die herzliche Theilnahme des Volkes und damit die Lebenswurzel sicherte. Die Ausartungen führten zur Unterdrückung, die Unterdrückung zur

*) Wie schnell dies geht, hat der Verfasser noch vor wenigen Jahren bei der Einführung des Zündnadelgewehres in der preußischen Landwehr an sich selbst und seinen Untergebenen in überraschender Weise wargenommen.

mächtigen Entfaltung neuer Zweige. Das reine Schulturnen entwickelte sich; das Mädchenturnen gewann Boden; eine wissenschaftliche Vertiefung tröstete manchen Freund der Sache. Als das volksthümliche Turnen, nicht ohne drohende Symptome, in bewegter Zeit wieder auftrat, stellte man ihm in einzelnen deutschen Staaten ein ausländisches, an sich weit schwächeres System entgegen. Aber der Gegensatz erweiterte den Gesichtskreis, der Wetteifer erhob zu höheren Leistungen. Die wissenschaftliche Basis wurde von den „Schweden" gepriesen, von den Deutschen gesucht. Nun schreckt der italienische Krieg die Militärbehörden aus ihrer Sicherheit empor, während die Volkswirthschaft beginnt, die Militärlasten einer ernsten Prüfung zu unterwerfen. Gleichzeitig erschallt der Ruf nach Erhöhung der Leistungen mit dem nach Verringerung der Lasten, während die starrsten Fachmänner einzusehen beginnen, daß die Zeit vorüber ist, wo man den einzelnen Mann als Theil einer Maschine betrachten durfte, die der Befehl in Bewegung setzt. So ist alles scheinbar vorbereitet, um das Turnen in den Kreis des Wehrsystems und dadurch dieses selbst wieder in das große Ganze einer geordneten Volkserziehung einzufügen. Allein wie manches Hindernis ist noch zu überwinden! Leicht könnten wir der scheinbaren Nothwendigkeit dieses nächsten großen Schrittes ein eben so helles Bild anscheinender Unmöglichkeit entgegenstellen. Aber auch wo unser Auge in den realen Verhältnissen den Ausgang nicht findet, ist es immer das allein richtige Streben, ohne Eigensinn und ohne phantastische Hoffnungen das ideale Ziel im Auge zu behalten, die Zeichen der Zeit zu beachten und jeden Vortheil zu benutzen.

So wollen wir denn auch im Folgenden noch mit wenigen Zügen die oben angeregte Frage zu lösen versuchen, wie das Turnen zum Exerciren, schon bevor das letztere auf die Basis der Ordnungsübungen gebracht werden kann, in eine innere Beziehung zu setzen ist. Wir werden dabei vier verschiedene Stufen unterscheiden, die sich für das Land im wesentlichen auf 2—3 reduciren. Stoff und Betriebsweise jeder Stufe regelt sich alsdann nach allgemeinen pädagogischen Principien.

Die unterste Stufe umfasse in Städten die Kinder von 6—10 oder 12 Jahren. Hier scheint das reine Schulturnen nach Spieß ganz allein zweckmäßig. Die Rücksicht auf das Wehrsystem äußere sich höchstens in der Wahl, nicht aber in der principiellen Behandlung der Ordnungsübungen. Der Geist Pestalozzischer Pädagogik, so weit er in unsern Volksschulen noch herrscht, walte auch auf dem Turnplatze. Der Lehrer selbst leite auch diesen Unterrichtszweig. Auf dem Lande mag die erste Stufe, unter Benutzung der für die älteren Schüler oben angedeuteten Erweiterungen, auch noch die Altersstufen von 12—15 Jahre mitumfassen.

Die zweite Stufe, welche die Knaben vom 10. oder 12. bis etwa zum 15. Jahre umfaßt, ist nach unserer theoretisch und erfahrungsmäßig begründeten Ansicht diejenige, in welcher sich der militärische Geist auch pädagogisch am fruchtbarsten zeigt. Während das Kind sanft geführt sein will, während der Jüngling schon in den Jahren des Heranreifens überall Freiheit der persönlichen Entwicklung bedarf und in Anspruch nimmt, ist das mittlere Knabenalter so recht die Zeit strenger Regelung. Bekanntlich sind untere und mittlere Gymnasialclassen das dankbarste Feld für die Anwendung gemessener Formen, bestimmten und beherrschenden Auftretens, stricter, systematischer Folge und Entwicklung des Lehrstoffs. Auf dem Turnplatze kommen die Schüler einer festen, militärischen Behandlungsweise sehr bald von selbst entgegen; sie gewinnen sichtbar an Haltung und lassen sich, so weit ihnen Spielraum vergönnt wird, in ihrer jugendlichen Fröhlichkeit nicht im mindesten stören. Je fester aber die Ordnung, desto ausgedehnter kann auch der Spielraum für völlig freie Bewegung sein.

Die Uebungen mögen daher in Beziehung auf Geist und Ziel schon als eine Vorschule der Wehrtüchtigkeit behandelt werden, keineswegs aber in Beziehung auf die Aeußerlichkeiten. Säbel, Flinten, Patrontaschen und Fahnen sind überflüssig, sogar schädlich; aber das „Stillgestanden"! muß als Grundlage der Ordnungsübungen in

allem soldatischen Ernste ausgeführt werden. Jene straffe Haltung aller Glieder, bei welcher schon das bloße Stillstehen — welches freilich in der Anwendung sehr zu beschränken ist — eine wirksame körperliche Uebung bildet, muß durchaus erzwungen werden und läßt sich auch bei Knaben dieses Alters mit nicht zu großer Strenge leicht herstellen. Sie bildet für alles übrige eine ganz neue Basis. Die Richtung muß fleißig und ernsthaft, aber nicht mit der Genauigkeit des Exercirplatzes geübt werden, da hiebei leicht Ueberdruß und Ermüdung, wo nicht gar gelegentlich Erkältung, durch zu langes Stillstehen herbeigeführt werden kann. Hauptaugenmerk sei vielmehr, möglichst rasch die annähernde Richtung finden zu lassen, einen bestimmten und kräftigen Uebergang aus der ungeordneten in eine beliebige geordnete Linie einzuprägen und dabei das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und den Instinct der Fühlung auszubilden. Auf die absolut gerade Linie einer breiteren Front verzichte man.

Die Wendungen dagegen lasse man genau nach dem Exercirreglement einüben und ruhe nicht eher, bis sie genau so gut klappen, wie bei der Armee; denn die Schüler bringen hiefür Sinn mit und können diese Genauigkeit leicht erreichen, wenn der Lehrer gut und scharf commandirt. Ob man auch die vom Exercirreglement ausgeschlossenen Arten von Wendungen üben wolle, bleibt ziemlich gleichgültig. Wir würden die Einfachheit vorziehen und den Vorwurf der Einseitigkeit in diesem Puncte nicht scheuen. Beim Marsche begnüge man sich nicht mit einfachem Taktgehen, plage aber auch die Schüler nicht mit dem pedantisch gerichteten Parademarsch, mit dem ermüdenden Reihenmarsch und mit dem genauen Einhalten des Armeetempos, das vielmehr etwas beschleunigt werden muß. Der Marsch nach Zählen, eine vortreffliche gymnastische Uebung, werde zu Grunde gelegt und öfter, mit der ganzen Abtheilung wie gruppenweise, eingeübt. Unbedingte Gleichmäßigkeit des Trittes, ein sicheres Antreten, ein starres Halt! und andauerndes Festhalten des Trittes im Sectionsmarsch lassen sich mit Sicherheit erzielen; nicht minder sind die schönen, belebenden Wendungen im Marsche zur häufigen Anwendung zu bringen. Die Evolutionen des Compagnie-Exercirens, als Schwenkungen, Aufmärsche, in Reihen setzen u. s. w., sind im weitesten Umfange einzuüben und bilden für den, der sie zu handhaben versteht, ein unerschöpfliches Material.

An diese einfachen und doch schon reichhaltigen Uebungen schließt sich nun der weitere Stoff mit Leichtigkeit an; doch ist dabei immer von der militärischen Aufstellung auszugehen und auf diese zurückzukehren, damit die Gewöhnung an sie völlig einwurzele. Zunächst kann man noch, wie es an Hauschild's Gesammtgymnasium geschehen*) und wie auch wir es betrieben haben, nach Commando die Glieder auflösen, Fechterstellungen einnehmen und dieselben mannigfaltig verändern lassen. Nicht minder zweckmäßig aber läßt sich hier das ganze Gebiet der Freiübungen anschließen, so weit man es eben ausdehnen will und mag. Natürlich sind sie dann in Takt, Haltung, Genauigkeit ganz dem militärischen Geist der Ordnungsübungen anzupassen; auch der Befehl muß sich danach richten. Hier dürfte denn freilich aus praktischen Gründen Rothsteins Terminologie der weit rationelleren Waßmannsdorffschen in manchen Puncten vorzuziehen sein. Die Bedeutung dieses Umstandes reducirt sich aber sehr, wenn man bei diesen Uebungen das analytische Princip gebührend einschränkt und so bald als möglich zu den tempomäßig fortgesetzten Uebungen übergeht. Bei diesen muß der Lehrer nothwendig vorher die Combination von Bewegungen und die Taktart, welche er haben will, beschreibend angeben und nur Anfang und Ende der Uebung bedarf des markirten Commandos. Das Verhalten des Lehrers und der Uebenden gleicht inzwischen dem einer ruhig marschirenden Abtheilung. Wir haben es jedoch bei diesen Uebungen zweckmäßig gefun-

*) Man vgl. unsere Behandlung und Begründung der Sache mit den Einwendungen, welche Kloß „Turnen oder Exerciren" N. J. II. 1. S. 21, gegen Hauschild vorbringt, und man wird finden, daß dieselben vorgesehen sind. Zu einer kritischen Auseinandersetzung fehlt hier der Raum.

den, die Festigkeit des Taktes häufig bald durch kräftiges Zählen, bald durch sichtbares Taktschlagen zu unterstützen, zuweilen auch die Schüler selbst den Takt laut zählen zu lassen. Wir bedienten uns ferner eines schulterhohen, handfüllenden Stabes aus Buchenholz, um nicht nur einige wenige militärische Griffe mit der Waffe nachzuahmen, sondern namentlich auch, um bei den Freiübungen ein Geräth zur turnerischen Beschäftigung der Armkraft zu haben, das die mannigfaltigste Verwendung zuließ. So wurden die Freiübungen in nicht zu spärlicher Auswahl gleichsam in einen militärischen Rahmen gefaßt; nicht minder geschah dies aber mit zahlreichen Laufübungen, in dem bald ein Glied formirt, rechtsum gemacht und ein Schneckenlauf unternommen, bald Dauerlauf in Zugfront geübt, bald gliedweise ein Wettlauf nach einem angegebenen Ziele veranstaltet wurde. In letzterem Falle löste sich natürlich die Ordnung auf und wurde nach lauter Verkündigung der Sieger gleich neu gebildet. Läßt sich schon in dieser Weise eine bedeutende Abwechslung in strenger Einheit des Ganzen leicht erzielen, so vermehrt sich diese Freiheit nun noch, wenn man die so geordnete Schülerzahl hinausführt in Wald und Feld — freilich nicht, um dort die ganze schöne Zeit mit einförmigem Drillen hinzubringen. Unterwegs übe man das Taktgehen, veranstalte auf den trefflich dazu geeigneten breiten und festen Landstraßen Evolutionen aller Art; an Ort und Stelle aber nehme man die herrlichen Turnspiele vor, die gerade auf dieser Stufe wieder so gern gespielt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß ein einzelner Lehrer leichter und sicherer mit Hunderten militärisch disciplinirter Schüler dergleichen unternehmen kann, als mit vierzigen, die nur die Spießschen Ordnungsübungen gelernt haben. Für jede Organisation findet der Lehrer im Heerwesen vorgebildete und leicht anwendbare Formen, wo er sonst aufs Erfinden angewiesen wäre. Bei den ergänzungsweise eintretenden Geräthübungen dürfte dann neben Hangelreck, Langbarren und dgl. namentlich auch Sprungreck, Schwebebaum, Kante, sowie Graben zum Weit- und Tiefsprung nicht zu vergessen sein; auch der Vor-Jahnsche Querbalken ist für diese Stufe ganz zweckmäßig.

Für die Volksschule auf dem Lande könnte man ein ähnliches System von Uebungen füglich *um einige Altersjahre später* ansetzen und etwa die Bursche von 14—17 Jahren aus mehreren Gemeinden — wenn auch einige Meilen weit — je alle Monate an einem Samstage zusammenkommen lassen. Ein Lehrer, der sich dazu eignete, die Uebungen zu leiten, wäre im Nothfalle aus einer Stadt zu committiren, und gediente Leute vom Lande wären hie und da zur Hülfsleistung heranzuziehen.

Die *dritte Stufe* des gymnastischen Unterrichtes, etwa für das Alter von 15—18 Jahren, hat eine Aufgabe, welche für die meisten deutschen Staaten sehr schwer auszuführen ist, so lange nicht die Last der Abiturientenprüfungen und die Ueberbürdung der oberen Classen mit Präparationen und schriftlichen Arbeiten bedeutend erleichtert wird. Es ist unvernünftig, England mit seinen von Jünglingen so eifrig betriebenen Turnspielen als Muster hinzustellen, ohne zugleich die Verhältnisse zu bekämpfen, welche bei uns einen ähnlichen Sinn der Jugend unterdrückt haben oder nicht aufkommen lassen. Abgesehen von andern großen Bewegungsspielen könnten sonst die oberen Classen allwöchentlich mit meilenweiten Dauergängen förmliche Felddienstübungen verbinden, die mit leichten Modificationen sich zu den unterhaltendsten Spielen gestalten ließen und dabei doch dazu dienten, Terrainkenntnis zu verbreiten, die Glieder und die Sinne zu üben und turnerische Besiegung aller Hindernisse des Bodens zu fördern. Die elementare Taktik wäre nur bei passenden Gelegenheiten, z. B. Märschen auf Landstraßen u. s. w. zu repetiren, im übrigen Geräth- und Gerüstübungen in den Vordergrund zu stellen. Es schadet dabei durchaus nichts, wenn die auf untern Classen erworbene Fertigkeit in der elementaren Taktik sich theilweise wieder verliert. Es sollen ja doch keine fertige Cadetten geliefert, sondern Geist, Sinn und Kräfte der Schüler für das Heerwesen vorbereitet werden. Jedem Alter das Seinige! Der Jüngling will volle, freie Entfaltung seiner persönlichen Kräfte, daher Reck, Barren und ein wenig Freiheit! Die

auf der mittleren Stufe anzuwendenden Stäbe fallen natürlich weg; wo aber die Mittel es erlauben, wäre ein tüchtiger Cursus im Bajonnetfechten für die ältesten und stärksten Schüler ganz an der Stelle.

Auch dem Degenfechten möchten wir das Wort reden, während das Rappier von der Schule besser verbannt bleibt. Ließe sich freilich, was kaum zu erwarten ist, auch für die vierte Stufe eine so durchgreifende Organisation erzielen, wie wir sie wünschen, so könnte man die Fechtübungen für sie versparen. Oertliche Verhältnisse, Art der Lehrkräfte, Geldmittel und andere Umstände, werden hierüber entscheiden müßen.

Die vierte Stufe endlich greift über die Schulzeit hinaus. Möchte es nämlich gelingen, die erwachsene Jugend an Universitäten, in Handelsstädten, auf dem Lande, je nach den Verhältnissen unter staatlicher Aufsicht in Vereine zu sammeln, welche den Gebrauch unserer Hauptwaffe, namentlich das Scheibenschießen und das Bajonnetfechten in freier, aber geordneter Weise übten, so wäre damit dem ganzen System die Krone aufgesetzt. Die bestehenden Turnvereine dürften dadurch natürlich nicht verdrängt, sie müßten im Gegentheil eifrig gefördert werden.

Die Ausbildung der noch nicht ins Heer eingetretenen Jugend mit der Waffe darf jedoch nicht ganz unabhängigen Wehrvereinen überlassen werden. Diese sollten auf das männliche Alter beschränkt bleiben. Der Staat biete für die Jugend seine Mittel und nehme dafür — nöthigenfalls durch ein Gesetz — das Recht der Aufsicht und Leitung in Anspruch.

Wir haben hier versucht zu zeigen, welche Modificationen und Erweiterungen der gymnastische Unterricht erhalten könnte, um in einer durchgreifenderen Weise, ohne eigentliches Cadettenwesen, auf die Wehrtüchtigkeit vorzubereiten. Dem idealen Zweck der Leibesübungen aber wird eine solche Annäherung an den Zweck des Heerwesens um so weniger schädlich sein, je mehr erkannt wird, daß ein Kampf des Menschen mit seinesgleichen immer zur Aufbietung aller persönlichen Kräfte führt und um so erfolgreicher ist, je harmonischer diese ausgebildet sind. Daher die Ueberlegenheit der Hellenen über die Barbaren! Hat doch selbst die Erfindung immer neuer Mordwaffen, die ferner und ferner tragen, nur dazu dienen müßen, die alte Wahrheit in ein um so helleres Licht zu setzen, daß unter annähernd gleichen Verhältnissen der Geübtere siegt und um so sicherer, je freier und menschlicher seine Uebung ist, d. h. je mehr sie das allgemeine Ideal aller Leibesübungen in sich aufnimmt.

Die Literatur unseres Gegenstandes ist noch ebenso arm an grundlegenden und bedeutenden Werken, als sie an Streitschriften, Leitfäden, Gelegenheitsschriften und vereinzelten Abhandlungen reich ist. Ein äußerst reichhaltiges Verzeichnis, in welchem übrigens das Beste und das Schlechteste in unterschiedloser Folge aufgeführt ist, enthält die von G. F. Lenz, Berlin 1861 herausgegebene Zusammenstellung von Schriften über Leibesübungen (26 Seiten 3 Sgr.). Zur Orientirung leistet die wesentlichsten Dienste Dr. Kloß, Katechismus der Turnkunst, eine kundig und umsichtig angelegte kleine Encyklopädie (214 Seiten, 15 Sgr.), welche jeder zur Hand haben sollte, der sich mit dem Turnwesen eingehender beschäftigen will. Dem ersten Abschnitt derselben verdanken wir es, daß wir in unserer obigen Darstellung eine Menge von Daten der äußeren Geschichte übergehen und dafür eine vollständige Entwicklung der Hauptsachen geben konnten; dort ist denn auch die Literatur so weit berücksichtigt, daß wir uns hier auf Hervorhebung des Wichtigsten, Beibringung einiger Ergänzungen über Werth und Charakter einiger Werke beschränken dürfen.

Zur Geschichte der Leibesübungen sind außer Krause, Gymnastik und Agonistik der Hellenen, Leipzig 1841 und Jäger, Gymnastik der Hellenen Eßlingen 1857 (ersteres archäologisch und philologisch, letzteres mehr culturhistorisch und philosophisch) noch die betr. Abschnitte mehrerer philologischer Werke, wie Bernhardy, Grundriß der griech. Literatur I. Thl., Beckers Charikles, Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer u. a. zu beachten; ferner die vorzüglichen

Aufsätze von W. L. Mayer in den N. Jahrb. III. § 1. 3. u. 4. — Für die neuere Geschichte die Biographien Jahns (Biographie und Denkmal für GutsMuths fehlen noch!), Pröhle, Fr. L. Jahns Leben, Berlin 1855, und W. Angerstein, Jahn, ein Lebensbild für das deutsche Volk, Berlin 1861; ferner eine Reihe von Aufsätzen in den N. Jahrb., worunter besonders die in den 4 ersten Bänden erschienenen von Kloß, E. Dürre und Waßmannsdorf (einem der gründlichsten Kenner der Literatur der Leibesübungen) Beachtung verdienen; sodann Klumpp in seiner Bearbeitung von GutsMuths Gymnastik, Stuttg. 1846; von Raumer, Gesch. der Päd., 3. Bd.; Königk, Gesch. des Turnens in Breslau, Programm 1859. — Von systematischen Werken nennen wir: GutsMuths, Gymnastik für die Jugend, Schnepfenthal 1793 (2. Aufl. 1804, stark erweitert und verändert). — Vieth, Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, 3 Bde., Berlin 1794, 1795 und Leipzig 1818. Jahn und Eiselen, die deutsche Turnkunst, zur Einrichtung der Turnplätze dargestellt. Berlin, 1816. GutsMuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Frankf. a. M. 1817 (ein vortreffliches, bis in die neueste Zeit meist verkanntes Werk, das die große Frage des Verhältnisses der Turnkunst zur Wehrhaftigkeit des Landes in gedankenreicher Weise zu lösen versucht, vergl. Kloß, N. Jahrb. IV., S. 381 ff.). Spieß, die Lehre der Turnkunst, 4 Theile, Basel 1840—1846. Spieß, Turnbuch für Schulen, als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen, 2 Thle, Basel 1847 u. 1851. Rothstein, die Gymnastik nach dem Systeme des schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling dargestellt, 5 Bde, Berlin 1848—1859. Hiezu kommt speciell für das Mädchenturnen: Kloß, die weibliche Turnkunst, für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen bearbeitet, Leipzig 1855. Von Leitfäden und sonstigen Hülfsmitteln für den praktischen Unterricht erwähnen wir hier außer Rothsteins zahlreichen Arbeiten, die nur für Zöglinge der Berliner Centralanstalt zu gebrauchen, übrigens aber besser sind, als das „System", namentlich: Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen, 1. Thl., Zürich 1860 (Spießsche Schule); R. Schultze und E. Angerstein, Leitfaden für Knaben- und Mädchenturnen, Berlin 1858, nebst einem Nachtrag: die Frei- und Ordnungsübungen in der Volksschule, Berl. 1861 (deutsche Schule mit Berücksichtigung von Rothstein und besonders von Spieß); W. Angerstein, Uebungstafeln zum Gebrauch beim Knaben- und Männerturnen; endlich Abbildungen, wie die von Nobolsky und Töppe, Berlin 1845. — Bei der Einrichtung von Turnplätzen berücksichtige man W. Angerstein, Anleitung zur Einrichtung von Turnanstalten, Berlin 1862. Die Klugesche Turnanstalt in Berlin, Dresden 1861 (aus den N. Jahrb.); und Rothstein, die königl. Central-Turnanstalt zu Berlin (zugleich Streitschrift). Von den Hülfswissenschaften werden wir die Pädagogik hier nicht besonders zu besprechen brauchen, doch wollen wir noch einmal auf den Schatz aufmerksam machen, der in Spieß kleineren Schriften (die wohl verdienten einmal gesammelt zu werden) enthalten ist; für die anthropologischen Studien empfehlen wir Meyer's Lehrbuch der Anatomie 2. Aufl., Leipz. 1861; Lewes, Physiologie des täglichen Lebens, übers. v. Carus, Leipzig 1860; Ludwig, Lehrbuch der Physiol. des Menschen, 2. Aufl., Leipzig 1858—1860. Oesterlen, Handbuch der Hygieine, 2. Aufl. Tübingen 1857 *). **A. Lange.**

Leibnitz, Gottfried Wilhelm, Freiherr v., ist am 21. Juni (a. St., 1. Juli n. St.) 1646 zu Leipzig geboren. Seine Eltern waren Friedrich Leibnitz, Professor der Moral, Actuarius der Universität und Notar zu Leipzig und Katharina, die Tochter des damals sehr berühmten Rechtsgelehrten Schmuck. Beide standen in dem Rufe aufrichtiger Frömmigkeit und legten die Keime der Ehrfurcht vor Gott, welche sich in dem

*) Einzelne Puncte der obigen Darstellung lassen nach unserer Ansicht eine andere Auffassung zu, weshalb wir auf den Art. Turnplatz verweisen. Die Red.

Leben des großen Gelehrten so segenbringend entwickelten, in das Herz des Knaben. Dem früh (am 5/15. Sept. 1653) verstorbenen Vater war es doch noch vergönnt, der ungewöhnlichen Lernbegierde und den vorzüglichen Anlagen des Sohnes die erste Richtung zu geben. Seine weitere wissenschaftliche Ausbildung geschah in einer so interessanten Weise, daß die Pädagogik nicht ohne reichen Gewinn seiner Jugendgeschichte einige Aufmerksamkeit zuwenden würde. Er besuchte die Thomasschule zu Leipzig, aber all' sein Lernen gieng neben dem Schulunterrichte, nicht bloß von diesem unabhängig, sondern unter theilweiser Gegenwirkung desselben vor sich. Trotz des regelmäßigsten Besuchs der Schule, später der Universität, war und blieb Leibnitz Autodidakt. Von seinem achten Jahre an las er alle möglichen, d. h. alle ihm zugänglichen deutschen Bücher und versuchte zugleich ohne Hülfe eines Wörterbuchs die Lectüre des Livius. Er verdeutschte sich nämlich zuerst die Unterschriften der zwischengedruckten Holzschnitte, und gewann von da aus allmählich durch immer wiederholtes Lesen das Verständnis des Ganzen. Nächst der lateinischen Sprache wandte er sich der griechischen und dem Studium der Logik mit besonderem Eifer zu; noch in seinen höchsten Lebensjahren legte er auf diesen Studiengang großes Gewicht. Er verdankte ihm die Fähigkeit, alle Wissensgebiete selbständig zu betreten, das klare und scharfe Urtheil, welches ihn von der Beschäftigung mit allem mittelmäßigen, schwulstigen u. s. f. ferne hielt, und endlich die leitenden Grundsätze seines Denkens, „überall bei den Worten und Sachen der Seele nach Klarheit, bei den Dingen nach dem Nutzen zu fragen." Er war also von Anfang an weit mehr ein Denker, ein Selbstdenker, als ein Vielwisser, und wenn von ihm gesagt ist, „er wollte alles lesen und alles lernen," so muß ergänzt werden, um allen Dingen auf den innersten Grund zu kommen. Bereits mit 15 Jahren lustwandelt er in einem Wäldchen bei Leipzig, dem Rosenthal, um mit sich über die Lösung eines philosophischen Problems zu Rathe zu gehen.

Sein äußerer Lebensgang kann hier nur angedeutet werden. Er bezog 1661 die Universität Leipzig, wurde 1663 Baccalaureus, 1664 Magister der Philosophie, konnte wegen seiner Jugend die Zulassung zur Promotion als Doctor der Rechte in seiner Vaterstadt nicht erlangen, gewann diese Würde am 5. Nov. 1666 zu Altdorf durch so glänzende Leistungen, daß ihm der Rath von Nürnberg eine Professur antrug. Diese lehnte er ab, nahm aber die Stelle des Secretärs einer alchymistischen Gesellschaft „der Rosenkreuzer" an. In dieser fand ihn der berühmte Staatsmann Baron J. C. von Boineburg, welcher ihn nach Frankfurt a. M. in seinen persönlichen Dienst zog, ihm aber schon 1670 eine freie Stellung bei dem Kurfürsten von Mainz, Johann Philipp von Schönborn, verschaffte. Die eigenthümlichen Verhältnisse des Mainzischen Hofes gaben ihm den willkommenen Anlaß zu einer Reise nach Paris 1672, London 1673 und wieder nach Paris, von wo aus er 1676 als Bibliothekar nach Hannover gieng. Nun entwickelte sich jene Thätigkeit, welche an Umfang und Tiefe ihresgleichen kaum anderswo gefunden hat. Die durch wiederholte Reisen, namentlich nach Berlin, Wien, Rom unterstützte Verbindung mit den bedeutendsten Gelehrten jener Zeit, mit den Akademien zu Paris, London und Berlin, deren letzte er mit gegründet hat, und die bedeutsame schriftstellerische Thätigkeit treten fast hinter der öffentlichen Wirksamkeit zurück. Der Freund des Herzogs Johann Friedrich, des Kurfürsten Ernst August von Hannover, der Vertraute der Kurfürstin Sophie, der Lehrer der Königin Sophie Charlotte, nahm an der Erhebung Hannovers zum Kurfürstenthum, Preußens zum Königreich, der Besteigung des englischen Königthrones durch seinen Herrn, den Kurfürsten Georg Ludwig von Hannover, an den europäischen Umwälzungen, welche Louis XIV. von Frankreich bewirkte, den lebhaftesten Antheil. Er war die Seele der natürlich eiteln Bemühungen, die evangelische und die katholische Religion wieder zu vereinigen, wie derjenigen, welche auf eine Verbindung der Reformirten und der Lutherischen ausgiengen. Seine äußere Stellung entsprach dieser weiten Wirksamkeit; er wurde nach und nach Hofrath, Geh. Hofrath, Reichsfreiherr, Präsident der Berlinischen Akademie, und nur

sein treues Beharren am Väterglauben war die Ursache, daß ihm in früheren Jahren ehrenvolle Stellungen in Paris, in späteren das Amt eines Bibliothekars am Vatican entgieng. Leibnitz überlebte seine fürstlichen Freunde und starb — mitten in großartigen, wissenschaftlichen Entwürfen, aber vereinsamt — zu Hannover an einem Gichtanfall den 14. November 1716.

Unter seinen zahllosen Schriften ist die berühmteste der essai de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal, hervorgegangen aus Gesprächen mit der Königin Sophie Charlotte; sonst sind zu nennen: monadologie, gewöhnlich: principia philosophiae (ad principem Eugenium); die 50 Jahre nach seinem Tode herausgegebenen nouveaux essais sur l'entendement humain gegen Locke (s. d. A.); das nur bei genauer Kenntnis der Unionsverhandlungen verständliche systema theologicum und die jüngst von Pertz edirten annales imperii occidentis brunsvicens. (1843—1845). Aber Leibnitz durfte sagen: „der kennt mich schlecht, der mich nur aus meinen Schriften kennt." Er war größer als seine Bücher; in keines derselben ist die ganze Fülle seines Geistes ausgeströmt. Das war freilich auch einem Manne unmöglich, der gleichzeitig in der Rechtswissenschaft, in der Politik, in der Philosophie, Theologie und Mathematik den ersten Rang einnahm, resp. mit einem Newton oder Spinoza theilte, von dem Gotsched sagte: „Es ist zu verwundern, daß dieser große Mann in allen Arten der Dinge, daran er sich gewagt, solche Meisterstücke verfertigt, als ob er sich sein Leben lang auf nichts anderes gelegt hätte." Deswegen liegt auch seine Bedeutung nicht in seiner literarischen Wirksamkeit, sondern in dem lebendigen und gewaltigen Einfluß, welchen dieser reiche Geist überall auf die Entwicklung der Cultur übte. Es darf darum sein Name, wo immer es sich um die Geschichte eines Lebensgebietes der christlichen Cultur handelt, nicht übergangen werden. Und dies ist auch der Gesichtspunct, von dem aus die Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens sein gedenken muß, wenn er diesem auch mit keinem seiner Werke unmittelbar gedient hat.

Mittelbar hat er ihr viel geleistet: zunächst durch seine Bemühungen um die Unterrichtsgegenstände und ihre Methode. Es ist ja bekannt, daß er durch die Erfindung der Differenzialrechnung, zu welcher er früher und auf einem ganz anderen Wege als Newton gelangte, die mathematischen Wissenschaften zu einer vor ihm nicht geahnten Höhe erhoben hat. Anderer Art war die Förderung, welche die Geschichtsschreibung durch ihn empfing; unter seiner Anregung, Unterstützung und Mitwirkung trat deutsche Reichs- und Provincialgeschichte an die Stelle der vordem gepflegten Fürsten-Genealogie; namentlich aber gieng Leibnitz selbst darauf aus, die tiefsten und innersten Fäden zu finden, mit denen die Geschicke der Völker in einander geschlungen und mit denen die ewigen Ideen in sie verwebt sind. Und welchen Eifer wandte er darauf, die Wissenschaft auszubreiten, ihre Früchte allgemein zugänglich zu machen, den Sinn für sie zu erwecken. Der Gründer und erste Präsident der Berliner Akademie — oder wie sie erst hieß, Societät der Wissenschaften — tritt als Erzieher und Lehrer des ganzen Volkes auf. Der von ihm geschriebene Stiftungsbrief der Societät und die Denkschriften, welche Leibnitz dem Kurfürsten Friedrich III. überreichte, stellen den Arbeitern eine dreifache Aufgabe: „Es soll eine deutsch gesinnte Societät der Scienzien sein," insonderheit soll deutsche Sprache und deutsche Geschichte gepflegt werden; die Wissenschaft soll in gemeinnützigem Sinne getrieben werden, daß die Kenntnisse sich im Volke ausbreiten, läutern, ordnen und in Erfindungen sich anwendbar erweisen und endlich — die Hauptsache, hier sehr ernst gemeint, — der evangelisch-christliche Gesichtspunct sollte in der Akademie der maßgebende sein.

Unsern besondern Dank verdient ferner die Sorge, welche er von Anfang an und unter allen Verhältnissen für die Ausbildung, wie für die Geltendmachung seiner Muttersprache getragen hat. Die Zeugnisse dafür liegen zu Tage. Der 23jährige Jüngling begleitet die Herausgabe eines italienischen Philosophen mit einer Abhandlung über das Verhältnis von Form und Inhalt der Philosophie unter besonderer Rücksicht auf

die Deutschen und empfiehlt die Behandlung der Philosophie in der Muttersprache. In dieser Abhandlung findet sich der Satz, daß die Deutschen in ihrer Muttersprache einen ganz besondern Maßstab und Probirstein für die Wahrheit besäßen, ein Wort, aus dem ein gewissenhafter Unterricht viel Gewinn ziehen kann. Achtundzwanzig Jahre später bestimmt ihn der Friede von Ryswick seine Mitbürger von neuem an ihre Heiligthümer und Reichthümer zu erinnern. Er schreibt die „Unvorgreiflichen Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache." Mit der beredtesten Wärme spricht er von dem Berufe der deutschen Nation in der christl. Welt, von ihrer Pflicht, es den andern an Verstand und Tapferkeit zuvorzuthun; letzteres sei geschehen; zum ersteren sei, nachdem die Wissenschaft zur Stärke gekommen, hohe Zeit. Er charakterisirt die Sprache nach ihren Lichtseiten und Vorzügen, wie nach ihren Mängeln, um über ihren damaligen Zustand, besonders die Sprachmengerei ein schonungsloses Gericht zu üben. Dann giebt er die Entwürfe zu drei Hauptwerken, in denen sich die Bemühungen um die Sprachverbesserung concentriren sollten: Sprachbrauch, Lexikon; Sprachschatz, cornu copiae; Sprachquell, glossarium; 1792 hat Minister von Herzberg einen Ausschuß der Berliner Akademie mit dem Auftrage ernannt, den von Leibnitz vorgezeichneten Plan auszuführen. — Als das dritte Werk in dieser Richtung haben wir den Stiftungsbrief der Berliner Akademie (s. oben) zu nennen.

Aber nicht nur die Geschichte des Unterrichtes, sondern auch diejenige der eigentlichen Pädagogik nennt Leibnitz mit Auszeichnung. War er doch selbst, wenn auch nur kurze Zeit, Erzieher; mit welchem Ernst und mit welch richtigem Urtheile, mag man bei seinem Biographen nachlesen (Guhrauer I. S. 152); mit welchem Erfolge, lehrt die Geschichte. Sein Zögling, Ph. Wilhelm Graf von Boineburg, „der große Boineburg," wurde nicht nur ein ausgezeichneter Staatsmann, sondern blieb auch bis zuletzt in der freundlichsten und lebhaftesten Verbindung mit seinem Erzieher.

Sofort werden wir der Bereicherung zu denken haben, welche die Ethik, diejenige Wissenschaft, von welcher die Pädagogik nur ein Zweig ist, durch ihn erfuhr; da sich diese aber nur im Zusammenhange seines Systems darstellen ließe, so muß hier darauf verzichtet werden. Nur ein Goldkorn sei aufbewahrt: „Lieben heißt: durch die Glückseligkeit eines andern erfreut werden oder, was auf dasselbe hinaus kommt, die Glückseligkeit eines andern zu der seinigen machen. Die Liebe übertragen auf Gott, als Gegenstand derselben, macht die Frömmigkeit in ihrer Vollkommenheit aus." In nähere Beziehung zu unserer Aufgabe tritt Leibnitz durch seinen Widerspruch wider den Engländer Locke, dessen Meinungen bald genug auch unter den deutschen Erziehern die herrschenden wurden, und in dieser Beziehung ist ihm die Geschichte der Pädagogik noch nicht gerecht geworden. (Raumer berührt viele Puncte, an denen Leibnitz fördernd gewirkt hat, ohne ihn jedoch zu nennen; so würdigt er A. H. Francke's Missionsthätigkeit, erwähnt aber nicht, daß sie durch die Bemühungen von Leibnitz um die chines. Mission angeregt war.) — Endlich hat sich aber Leibnitz auch ganz direct über pädagogische Fragen ausgesprochen, in einem Briefe, welchen er 21. Februar 1696 an Placcius schrieb, worin er diesem eine Unterstützung der Pläne von Erhard Weigel zusagt. Er versichert dort, daß er über die Reformation der Schulen unendlich viel nachgedacht und geschrieben habe, fügt eine — bis jetzt noch nicht aufgefundene — französische Schrift bei, die er „einmal für einen wohlgesinnten Engländer aufgesetzt", und gedenkt der Bemühungen, welche er bei Johann Friedrich von Hannover und bei Johann Philipp von Mainz gemacht, um sie für die Verbesserung des Jugendunterrichts zu gewinnen; nur der Tod habe die Unternehmungen beider Fürsten vereitelt. Interessant ist an diesem Briefe das scharfe Urtheil wider die Jesuitenschulen: „sie sind unter der Mittelmäßigkeit geblieben." Sodann haben wir noch eine Schrift von ihm: projet de l'éducation d'un Prince. Sie war auf Bitten eines Fürstenerziehers geschrieben und wurde dann vom Verfasser bei den Höfen von Brandenburg und Sachsen einge-

reicht. Er stellt dem französischen Erziehungsplan, welcher fast nur auf die altclassischen Studien gegründet war, einen mehr realistischen entgegen. Der nationale und evang. christliche Standpunct tritt auch hier entschieden in den Vordergrund; das Vorurtheil, welches vornehme Deutsche ihre Ausbildung in Paris suchen ließ, wird verurtheilt. Obgleich die größere Hälfte des Buches das Ideal eines Fürsten zeichnet, so ist es dennoch reich an pädagogischen Excursen und praktischen Winken. (Ein Beispiel s. unter „Mitgefühl".)

Diese wenigen Andeutungen werden genügen, um zu zeigen, daß der Geist eines Leibnitz auch auf Erziehung und Unterricht mächtig gewirkt hat. Allerdings kann man seine Erfolge nicht aufweisen, aber bereits durch A. H. Francke treten viele seiner Ideen ins Leben.

Wir haben eine nach Form und Inhalt vorzügliche, streng wissenschaftlich gehaltene Monographie über Leibnitz: „Gottfried Wilhelm von Leibnitz. Eine Biographie von Dr. G. E. Guhrauer. Breslau 1842."

Ein kurzes Lebensbild gab Herder im 2. Theil der Adrastea; eine sehr interessante Skizze J. G. Müller: Bekenntnisse merkwürdiger Männer von sich selbst. Winterthur 1743, II. S. 344—362. — In Wildermuths „Musterstücken" findet sich ein sehr anregend geschriebenes Lebensbild von Leibnitz. Eine Erweiterung desselben in demselben Tone und Geiste zu einem Lesebuche für Schüler der oberen Gymnasialclassen wäre ohne Zweifel eine verdienstliche Arbeit. **Dr. Schneider.**

Leichtsinn. (Flatterhaftigkeit, Willensschwäche.)

a. Derjenige Mensch, welcher sich nur durch die Gegenwart bestimmen läßt, für die Eindrücke der Vergangenheit keine Erinnerung hat und für die Zukunft keine Sorge trägt, ist leichtsinnig. Der Leichtsinn offenbart sich zunächst in einzelnen Handlungen, führt aber natürlicherweise auch eine Reihe von Fehlern in seinem Gefolge. Dabei ist bemerkenswerth, daß kaum einem zweiten Seelengebrechen eine solche Proteusnatur inne wohnt, wie ihm. Nicht nur bei verschiedenen Menschen, unter entgegengesetzten Verhältnissen, sondern bei ein und demselben Individuum zeigt er zu anderen Zeiten ein anderes Antlitz; süß und bitter quillt hier wirklich aus einem Borne. Das launenhaft verweigerte Almosen und das ohne jede Rücksicht auf die eigene Bedürftigkeit unverhältnismäßig reich dargebotene; die brutale Mishandlung im Augenblick des Affectes und die weichste Nachgiebigkeit an anderer Stelle sind bisweilen aus demselben Grunde zu erklären. Damit hängt es zusammen, daß die leichtsinnigen Menschen durch eine bei anderen seltene Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit und Versöhnlichkeit oft ein milderes, ja ein günstiges Urtheil für sich zu gewinnen wissen, und ebendaher kommt auch der Schein von Gutmüthigkeit, mit welchem dieser Fehler vor den Augen der Leute umgeben ist („er ist ja nicht bös, nur leichtsinnig"). Nähere Betrachtung freilich läßt gar bald das Richtige erkennen und Unbesonnenheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Unordnung, Nachlässigkeit und vor allem Untreue bemerken. Das leichtsinnige Kind befleckt und zerreißt seine Kleider, zerbricht seine Sachen, verletzt sich selbst, wechselt alle Spiele, misachtet alle Warnungen, vergißt die Strafen, „schlägt alle Lehren in den Wind" und verderbt durch seine Hast nach Vergnügen sich und andern tausend Freuden. Der leichtsinnige Knabe und Jüngling untergräbt seine Gesundheit durch allerlei Zerstreuungen, schwächt seinen Geist, versäumt die Zeit seiner Ausbildung, kurz, „er verpraßt die Kraft seiner Knospe". Der leichtsinnige Mann spielt, trinkt, versäumt seine Arbeit, sein Amt, und macht zuletzt sich selbst, sein Weib und seine Kinder namenlos elend. Nichts ist mehr geeignet, die innigste Theilnahme in uns zu erregen, als das Bild eines solchen Menschen, der sein Leben unter fortwährenden Qualen der Reue, der Selbstanklage, des Kampfes mit sich selber traurig dahinbringt, nicht stark genug ist, um einen seiner vielen Ansätze zu besserem Leben durchzuführen (Röm. 7.), äußerlich und innerlich immer tiefer sinkt und zuletzt auf eine Stufe herabfällt, auf welcher er schon nicht mehr leichtsinnig genannt werden kann. Entweder

nämlich wird der Leichtsinn der Leidenschaft Raum geben, d. h. es wird eine bestimmte Lust in das schwache Herz einkehren und dasselbe mit übermächtiger Gewalt beherrschen oder es wird sich die sittliche Schwäche und Armut in völlige Ohnmacht und Leere verwandeln. Gleich in seinen ersten Anfängen nämlich ist der Leichtsinn von einer bedenklichen Gleichgültigkeit gegen den Tadel, wie gegen jede Strafe verbunden. Diese wird abgesehen von ihrem natürlichen Wachsthum noch dadurch gesteigert, daß die wiederholten Verirrungen des Leichtsinnigen eine solche Menge von Bestrafungen nöthig machen, wie sie selbst einen ehrliebenden Knaben oder Jüngling mit der Zeit abstumpfen oder verhärten würden. Es ist demnach kein Wunder, wenn das von vorn herein schwache Ehrgefühl dadurch allmählich ganz verschwindet. In der That finden wir da, wo der Leichtsinn sich bereits völlig ausgebildet hat, einen erschreckenden Mangel an Scham, eine Stumpfheit, welche nur noch eine Linie zu überschreiten braucht, um in Ehrlosigkeit überzugehen und den Menschen rettungslos fallen zu lassen. Leider ist die deutsche Literaturgeschichte reich an traurigen Belegen dafür: Christian Günther, Daniel Schubart, Dieterich Grabbe, Ortlepp u. s. w. Wird zur Milderung dieses düstern Bildes eingewendet, daß dem Leichtsinn das Dämonische der eigentlichen Selbstsucht oder der Bosheit fehle, so haben andererseits alle Pädagogen Erfahrungen dafür, daß ihre leichtsinnigen Zöglinge unter Umständen auch zum specifisch Bösen leicht fertig sind und bisweilen durch Züge von Bosheit überraschen. Sie sind eben ihrer selbst nicht mächtig. — Unter sorgfältiger Erziehung und glücklichen Verhältnissen bleibt der Leichtsinn bisweilen in seinen Anfängen stehen. Wir sehen dann Männer und Frauen, welche ihn nicht überwinden konnten, das Leben als eine „lange Kindheit" betrachten; es giebt derer viele, immer der Führung bedürftig, überall von den Umgebungen abhängig, eine unaufhörliche Quelle von Sorgen und Befürchtungen für diejenigen, deren Ruhe und Lebensglück von jener Thun und Lassen abhängt.

b) Indem wir nach dem eigentlichen Wesen und der Ursache des Leichtsinns fragen, lassen wir uns zunächst von der Beschreibung desselben, wie sie oben gegeben ist, leiten. „Er besteht darin", so faßt sie Palmer in seiner ev. Pädagogik p. 284—287 präcis zusammen, „daß das Kind keinen Augenblick bei ihm selber ist, sondern statt „in seinem Bewußtsein stets einen klaren, festen Mittelpunct und einen Moderator zu „behalten, mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genuß des Augenblickes aufgeht". Dadurch ist der Irrthum derjenigen abgewiesen, welche den Quell des Leichtsinns einseitig in einem der drei Grundvermögen der Seele suchen. Am häufigsten wird in dieser Beziehung der Verstand in Anspruch genommen; so von Baumgarten Crusius, welcher von „einer weniger bestimmten oder mehr allgemeinen Denkart" als der Ursache des in Rede stehenden Fehlers spricht, sein Wesen aber darin findet, daß er die „Angelegenheiten des Lebens nur flüchtig beachten und behandeln mag" (Die christliche Sittenlehre. Leipzig, 1826 S. 301); oder wie die französische Encyklopädie von Duckett, welche sagt: „er ist der Mangel jedes starken und andauernden Eindrucks, „wenn du lieber willst, ein solches Gedächtnis, das den Geist im Stiche läßt und daran „hindert, die Vortheile der Erfahrungen zu sammeln". Indessen wird auch das Gefühl als die Wurzel des Leichtsinns bezeichnet. Baur z. B. definirt in seinen Grundzügen der Erziehungslehre 1849 § 40: „Der Leichtsinn besteht darin, daß nichts auf „das Gefühl bleibenden Eindruck macht;" freilich fährt er fort — „daß es dem Individuum überhaupt an einem eigentlichen Kerne fehlt, an welchem sich etwas an„setzen könnte, so daß es gleichsam nur den selbst unberührten Durchgang für ver„schiedene Empfindungen bildet." Endlich giebt es aber auch Erzieher, welche ihre hierher bezüglichen Anklagen wider das Begehrungsvermögen richten. Der erfahrene katholische Ethiker Seiler identificirt ihn ohne weiteres mit der Willensschwäche, welche „in der Uebermacht der Begierlichkeit von innen und des Reizes von außen" begründet ist (Handbuch der christlichen Moral, I. 278), und seine Auslassungen kommen dem,

was wir in Nitzsch' System christlicher Lehre § 105 lesen, recht nahe. Darin nun, daß bald das eine, bald das andere Seelenvermögen in Betracht genommen wird, so wie darin, daß die meisten derartigen Erklärungen an einer gewißen Unbestimmtheit leiden, liegt ein starkes Zeugnis dafür, daß wir ein Recht haben, dieselben als einseitig oder unvollkommen zu bezeichnen. Und gewiß wird man zugeben müßen, daß eine stärkere Bewegung des Gefühls auch kräftiger auf den Willen wirken, ein energischer Wille wiederum auch auf eine schwächere Anregung hin thätig sein, und endlich eine klare und sichere Einsicht Gefühl und Willen unüberwindlich bestimmen würden. Wenn somit gesagt werden muß, daß die Wurzel des Leichtsinns in dem gesammten Geistesleben liege, so soll damit weder behauptet werden, daß wir sie in gleicher Weise und in gleichem Maße bei jedem Seelenvermögen auffinden müßten, noch geläugnet, daß sich in den einzelnen Fällen in der Regel eines derselben als das vorzugsweise kranke erweisen werde. Vielmehr ergeht es hier dem geistigen Organismus so, wie dem leiblichen, wenn ihn ein Fieber zerrüttet. Der ganze Körper ist krank, aber dennoch treten die Krankheitserscheinungen bald an den Functionen der Lunge, bald an denen des Gehirnes u. s. w. hervor.

Wenn in der oben beschriebenen Weise die Ansichten über den Sitz der Krankheit, um im Bilde zu bleiben, weit auseinandergehen, so finden wir doch ihr Wesen überall gleichmäßig als *Schwäche* bezeichnet. Daß diese in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Naturanlagen, im Temperamente eine theilweise Erklärung finden könne, wird ebenso allgemein zugegeben, wie daß man sie nicht einseitig als „Naturfehler" ansehen dürfe. In den meisten Fällen hat die Seele in ihren allerfrühesten Zeiten durch Fehler der Erziehung oder andere Verhältnisse die Keime zum Leichtsinn in sich aufgenommen, in den andern die schon vorhandenen gepflegt, d. h. die an sich geringere Kraft des geistigen Lebens ist gelähmt, die größere gebrochen worden, ehe das Kind zum Bewußtsein derselben kam. Wie dies in so früher Zeit geschehen könne und häufig geschieht, soll weiter unten ausgeführt werden; hier genügt es an das classische Wort von Beneke zu erinnern, daß der Leichtsinn „*in einer Ueberfüllung der Seele mit Lustspuren und in der Abwesenheit aller Unlustspuren*" begründet sei (Erziehungslehre I. 277—279), um ein Zeugniß dafür anzuführen, daß es eben „die Lust" oder wie man immer sagen mag, der Genuß der Welt, die Freude an ihr, die Hinweisung auf sie, die Hingabe an sie ist, welche den jungen Geist lähmt, ihre Bande um ihn schlingt.

Der Leichtsinn ist also eine durch die Lust gewirkte Schwäche des gesammten geistigen Organismus, die bald den einen bald den andern Factor unseres Seelenlebens lähmt. Wir dürfen bei dieser Erklärung stehen bleiben, denn indem wir auf ihre beiden Momente eingehen, wird sich die richtige Therapie dieses Fehlers von selbst ergeben. Der Leichtsinn ist ein Verderben; nicht bloß ein Mangel des Guten, sondern *etwas positiv Böses*. Er ist dieses, insoferne er eine Hingabe an das Eitle, Vergängliche, sagen wir an das Verderbliche, in sich schließt. Es bedarf also zu seiner Heilung einer völligen Umkehr, biblisch gesprochen einer neuen Geburt. Er ist andererseits *eine Schwäche*, d. h. im Unterschiede von der Bosheit läßt er noch gute Regungen zu, diese haben nur keine Kraft; er ist nicht die absolute Lieblosigkeit, sondern mit einer gewißen Liebe, besser Zärtlichkeit recht wohl verträglich; diese aber ist schwach und haltlos. Hier ist eine Kräftigung nöthig. Ehe wir aber die Heilung ins Auge fassen, wird es nöthig sein, an die Fehler zu erinnern, durch welche die Erzieher selbst dem Leichtsinn neue Nahrung geben.

c. Gewiß wäre schon viel gewonnen, wenn sich eine richtige, sittlich ernste Anschauung von der verderblichen Natur des Leichtsinns Bahn bräche; denn der erste Grund, weshalb so wenig gegen diesen Fehler ausgerichtet wird, liegt in der Unterschätzung desselben bei den Erziehern. Hat es doch nicht an solchen gefehlt, welche in den ausgelassenen Streichen ihrer Zöglinge Genialität und in der Schwäche übersprudelnde

Kraft sehen. Die Sprüchwörter: „Jugend hat keine Tugend“ und „Jugend will austoben“, sind Zeugnisse einer laxen Gesinnung. Die erlogene Redensart: „Ein gutes Herz macht jeden (oder auch nur manchen) Fehler wieder gut“, nicht minder. Das Jahrhundert der Aufklärung hat diesen Irrthum mächtig genährt, wie denn Weiß's Kinderfreund ein Lustspiel unter diesem Titel hat und die Moral in Kotzebue's und Iffland's Dramen (z. B. in „Gefahren der Jugend“ und in „den Jägern“) kaum auf etwas anderes hinausläuft. Karl von Moor ist der letzte Repräsentant dieser Richtung, in seinem Bilde hat sie sich vollendet und gebrochen. Pestalozzi trat ihr gleich mit der Ueberschrift zum ersten Capitel von „Lienhard und Gertrud“ entgegen. — Aus der Praxis aber ist diese in der Theorie überwundene Meinung noch nicht verschwunden. Der Leichtsinn, mit welchem die Eltern das Erziehungswerk treiben, erweckt den der Kinder. „Unglaublich groß ist oft diese Sorglosigkeit. Nicht „gefragt wird, wie sich die Kinder in der Schule verhalten. Nicht angehalten werden „die Kinder, sich auf die Schule vorzubereiten. Ohne alle Aufsicht oft bis in die sinkende „Nacht hinein läßt man die Kinder herumschwärmen, allein oder mit andern Kindern; „Unarten, Verbrechen, ja Gräuel, selbst Gräuel der Unzucht treiben, während man „keinen Bienenstock schwärmen läßt ohne Wache und thätige Sorgfalt. Am aufsichts„losesten sind die Kinder an Sonntagen. Unbegreiflich, unverantwortlich ist die Sorg„losigkeit, womit man sündliche Worte, sündliche Werke vor den Ohren und Augen „der Kinder redet und thut, unverzeihlich die Sorglosigkeit, womit man die Kinder in „die Kammern, ja in die Betten unzüchtiger Dienstboten, Gesellen und älterer Ge„schwister legt und die armen Kinder an Leib und Seele zu Grunde richten läßt, unver„zeihlich die Roheit, mit der man vor den Ohren der Kinder über Schullehrer, Pfarrer, „Obrigkeiten spottet, schimpft und flucht.“ (Zeller, Lehren der Erfahrung I. 70.). Wo Eltern und Erzieher also mit den unsterblichen Seelen ihrer Kinder umgehen, da fallen böse Saaten in dieselben, die desto verderblicher werden, je älter die Kinder, je größer ihre Augen für ihre Umgebungen sind. In ganz entgegengesetzter Absicht fehlen viele Eltern, namentlich aber ungebildete Erzieher und Erzieherinnen, Kindermädchen u. s. f., indem sie die Phantasie der Kleinen mit nichts als mit Bildern künftiger Herrlichkeit erfüllen. Sie erzählen ihnen von Vergnügungen, Genüssen u. s. f., die ihrer warteten, und stellen ihnen die Welt, die noch verschlossen vor ihnen liegt, als einen großen Tempel der Lust dar, der ihrer nur wartet. Diese Bilder zeichnen sich sehr tief in das Herz und lassen jene „Lustspuren“ zurück, die wir vorhin als den Grund des Leichtsinns erkannten. So ist der berüchtigte Bahrdt durch einen Bedienten seines Vaters verdorben worden (Selbstbiogr. I. 50. 76.), und sein Beispiel steht nicht allein. Es ist natürlich ganz gleichgültig, ob die Eltern durch ihre Erzählungen oder durch ihr eigenes Leben und Treiben vor den Kindern deren Phantasie erhitzen und vergiften. Auch das ist ein Unrecht, wenn dem Kinde jeder Schmerz erspart, jeder Verlust ersetzt, jedes Vergnügen, jeder Wunsch gewährt wird. „Nicht bloß wegen einer temperamentsmäßigen Heftigkeit werden die Lüste zu Leidenschaften und übertreffen sich selbst, sondern auch, wenn sie durch Befriedigung eine außerordentliche Uebermacht erlangt haben.“ (Nitzsch.) Es darf doch nicht übersehen werden, daß die letzten Ursachen des Leichtsinns bisweilen bis in das erste Lebensjahr des Unglücklichen herabreichen. Endlich deckt der erfahrene Zeller (a. a. O. I. 73) noch einen Weg auf, die flüchtigen Kinder noch flüchtiger zu machen, noch mehr um das Bewußtsein dessen, was sie lernen und thun sollen, zu bringen: den mechanischen, gedankenlosen Unterricht vieler Schulen.

d. Die mehrfach erwähnte Mannigfaltigkeit der Formen, unter denen der Leichtsinn auftritt, wie der Ursachen, aus denen er entstanden ist, gebietet auch bei seiner Heilung verschiedene Wege einzuschlagen. Namentlich zwei Fälle sind genau und klar zu scheiden, die Behandlung temperamentsmäßiger Ausgelassenheit, namentlich bei kleineren Kindern, und wirklich eingewurzelten Leichtsinnes bei heranwachsenden Knaben und Mädchen.

Es liegt ein weiter Weg im Französischen zwischen volage und frivole. Der erstere Fall wird da eintreten, wo christliche Eltern im eigenen Hause von Anfang an die unglückliche Anlage des Kindes bekämpfen und in verwandten Fällen; der andere da, wo die ersten Erzieher erst spät, vielleicht durch ein besonders schweres Vergehen ihres Zöglings über die große Gefahr, in der er schwebt, belehrt werden, oder wenn ein leichtsinniges Kind fremden Händen übergeben wird, nachdem sich die Eltern vergebens bemüht haben, es zu retten u. s. w.

Auf ein wesentliches Mittel, dem Leichtsinn in seinen Anfängen zu begegnen, hat uns die göttliche Vorsehung selbst in der Bedürftigkeit und Gebrechlichkeit unseres Leibes gewiesen. Hamann (WW. I. 148) leitet aus ihr die Thatsache ab, daß das menschliche Geschlecht vor dem unrettbaren Falle bewahrt geblieben ist, welchen die höheren Geister erleiden mußten, und J. Müller sagt in seinem bekannten Werke über die Sünde (I, 175): „die sinnliche Natur des Menschen setzt der Vollendung des sittlichen Verderbens eine Schranke entgegen, die dann zugleich wieder ein Anknüpfungspunct für die Wiederherstellung ist." Darin sind auch fast alle Pädagogen einig, daß dieser Wink zu befolgen sei. Das Kind trage die Folgen seines Leichtsinns an seinen Sachen wie an seinem Leibe. „Alles in der Welt kann nur um einen gewissen Preis erworben und gewonnen werden. Bei ausgelassenen Kindern ist der Preis, um welchen sie klug werden, oft ein blutender Kopf, eine verletzte Hand. Das muß dran gegeben werden, wenn geholfen werden soll, da Worte hier nicht helfen." (Bormann.) Ja, man darf dabei nicht stehen bleiben, das Kind seine Uebereilung büßen zu lassen, wobei es gut thun wird, ihm den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zum klaren Bewußtsein zu bringen, sondern man wird ihm auch, damit es erstarke, Aufträge geben, welche einen höheren Grad von Besonnenheit erfordern (Beneke); und weil durch jede Nöthigung zur Aufmerksamkeit, durch jeden tieferen Eindruck auf die Seele dem Leichtsinn entgegengewirkt wird, so wird auch eine sorgfältige Uebung des Gehörsinnes und des Gedächtnisses nicht ohne günstigen Erfolg bleiben (Schwarz). Tritt hernach an der gehörigen Stelle die positive Strafe ein und findet das leichtfertige Kind in dem elterlichen Willen eine eiserne Schranke für sein maßloses Begehren (Palmer) und repräsentirt ihm der Erzieher die richtige Schätzung der Dinge (Beneke), so wird bei dem noch jungen Kinde die Heilung wohl gelingen und wir dürfen uns im übrigen auf Bormanns Wort verlassen: „Das Leben heilt am besten diese Unart." Freilich ist das nur die Außenseite der Heilung und fehlte die jedem unserer Leser wohlbekannte Innenseite, so würde der bekehrte Leichtsinnige ein engherziger und selbstsüchtiger Pedant werden, denn der Uebergang aus dem Zuviel in das Zuwenig ist viel leichter als der zum rechten Maße.

Wo der Leichtsinn wirklich entwickelt ist, da stellt Herbart die Möglichkeit einer radicalen Heilung in Abrede, Göthe auch, in starken Worten. („Traue keines Lumpen Buße.") Jean Paul ist in der Annahme des Gegentheils sehr sanguinisch, indem er es für möglich erachtet, daß ein leichtsinniger junger Mensch durch die bloße Lectüre eines vortrefflichen Buches den Anstoß zur Umkehr erhalten und dann auch die Kraft zu derselben finden könne; aber er will dies nur von Jünglingen glauben, niemals von Mädchen oder Frauen. Die heil. Schrift entscheidet sich an vielen Stellen, am deutlichsten Luc. 15 für die Möglichkeit der Besserung. Dies vorausgesetzt erscheint es mir das Beste, eine Erschütterung — nicht eine Rührung — herbeizuführen oder die durch göttliche Fügung gegebene zu benützen. (Jean Paul hat zwei Beispiele dafür gegeben: den doppelten Schwur der Besserung und die Neujahrsnacht eines Unglücklichen.) Schwer kann dies nicht sein, wofern man auch für den älteren Knaben und Jüngling fest hält, daß er ernten müße, was er gesäet hat. Ist er durch eine seiner Verirrungen in tiefes Leid gebracht, so decke man ihm den Abgrund auf, vor dem er steht, und lasse ihn erbarmungslos bis in die Tiefe schauen. Lange Predigten thun es nicht, aber kurze Worte, wie Ebr. 10, 30., Gal. 6, 7. 8., oder wenn man sie nicht

aus der Bibel wählen will, Jean Paul (Levana II. 91): „Ein leichtfertiges Mädchen ist ein verlorenes Geschöpf." Rothe (Ethik. 278): „Es ist eine ungeheure Schuld und Beschimpfung, keine Stelle einzunehmen und für nichts dazusein." Erst von dem Augenblick an, wo der Zögling, Knabe oder Mädchen, zu dem freien Entschlusse gekommen ist, daß es anders mit ihm werden müße, kann die eigentlich erziehliche Thätigkeit beginnen, aber sobald er auch nur mit einer etwas innigeren Kraft den Versuch gemacht hat, sich zu erheben, streckt sich ihm sofort die helfende Hand entgegen. Zunächst in der oben beschriebenen Weise zügelnd, züchtigend, sodann aber, und darauf kommt viel an, auch positiv. Der Erzieher geht mit der strengsten Selbstzucht voran; „denn nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet" (Wagner). Ein tüchtiger Unterricht, welcher ohne Nachsicht zu eigenem Denken und ernster Thätigkeit nöthigt, giebt hernach der Seele einen bessern Inhalt, sammelt die zerstreuten Kräfte und richtet sie auf einen bestimmten Punct. Ist erst unter Gebet und Vorgang des Lehrers Arbeitsliebe gewonnen, dann sind wir in der rettenden Thätigkeit schon weit vorgedrungen; unmerklich haben wir nämlich den frivolen Lebenszwecken bessere untergeschoben. Jetzt dürfen wir es dem Schüler zum Bewußtsein bringen und ihm die Aufgabe seines Lebens zeigen. „Größen spannen das Knabenherz gesund" (Jean Paul), und mancher hat, wie das Sprüchwort sagt, nur darum Hasen gejagt, weil er noch keinen Hirsch gesehen hatte. — So gewiß es verlorene Mühe wäre, den Leichtsinnigen durch die Erinnerung an die Zukunft seiner armen alten Mutter mitten aus seinem Rausche zu wecken, so zuversichtlich wird ihm dieselbe die Kraft geben, den letzten Schritt zu thun. Hierauf — aber erst hierauf — ist es Zeit, im Unterrichte wie sonst ihm die Verheerungen zu zeigen, welche der Leichtsinn anrichtet. Das Lebensbild des Alkibiades, das eines Heinrich IV., des römisch-deutschen Kaisers im Büßerhemd, oder die jener obengenannten Dichter werden ihm zeigen, wie wenig die schönsten und reichsten Gaben helfen, wenn sittlicher Ernst fehlt, und ihn zugleich mit Scham vor gleicher Selbsterniedrigung erfüllen. Dabei darf denn auch die Lichtseite nicht fehlen, der Hinweis auf jene Männer, deren Verdienste um Staat, Wissenschaft und Kunst wir mehr ihrem Fleiße und ihrem Ernste als der Fülle ihrer natürlichen Anlagen verdanken. Der Unterricht wird die geeigneten Beispiele reichlich darbieten, welche, ohne den Ehrgeiz zu überspannen, zur Bewunderung und Nacheiferung anregen.

Die ganze Erziehung muß sich auch dem Leichtsinn gegenüber als eine christliche erweisen; religiöse Einwirkung ist also selbstverständlich Anfang, Mitte, Ende aller Bemühungen. Aber wo dieselbe einzugreifen habe und wie sie eingreifen müße, um an die Stelle des Leichtsinns Gottesfurcht zu pflanzen, darüber können keine allgemeinen Regeln gegeben werden. Es hängt hier zu viel von der Subjectivität des Erziehers und der des Zöglings ab; die Sache ist zu schwierig, als daß nicht der freiesten Bewegung das Wort zu reden wäre. Nur davor ist sehr ernstlich zu warnen, daß man den Leichtsinnigen zu einer Zeit mit religiösen Vorstellungen angehe, wo derselbe noch keine Empfänglichkeit und kein Verständnis für sie hat. Das Wort des Herrn Matth. 7, 6. findet gerade hier seine Anwendung. Je besonnener, je keuscher wir mit dem göttlichen Worte umgehen, desto gewaltiger wird es seine heiligende Kraft erweisen.

e. Verdrießliche Erzieher müßen sich davor hüten, für Leichtsinn zu halten, was nur kindliche Unerfahrenheit oder kindlich heiterer Sinn ist. Das erfahrene Auge eines Kinderfreundes findet sich leicht zurecht. Auch der Muthwille, ein Ueberschuß von Kraft, will anders behandelt und gezügelt werden. Endlich sieht der frische Lebensmuth seiner äußern Erscheinung nach hin und wieder dem Leichtsinn ähnlich. Verschieden sind freilich die Quellen, aus denen er strömt; er kann das Ergebnis der Erziehung in den hohen und höchsten Lebenskreisen sein, welche von mächtigerem Wechsel bewegt

werden; er kann aus der Armut folgen, welche von den äußeren Gütern und ihrem Zwange unabhängig macht; er ist endlich auch das Resultat christlicher Bildung; aber selbst, wo er das nicht ist, bleibt er ein Gut, das man niemanden rauben soll; denn man kann der Seele die Flügel nicht wiedergeben, die man ihr genommen hat.

Zu vergleichen ist noch: Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. 2. Aufl. 1848; Bormanns Sendschreiben 1858, besonders III. 3 und 13. und Wiese, Bildung des Willens, 2. Aufl. 1860. Dr. **Schneider.**

Leidenschaften, s. Neigung und Triebe.

Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung. Wir nennen denjenigen einen leidenschaftlichen Menschen, welcher leicht in Leidenschaft geräth und diese Disposition durch öftere oder plötzliche Aufwallungen und Aufregungen des Gemüthes zu erkennen giebt. Wenn eine Neigung oder Begierde sich derart im Gemüthe festsetzt, daß sie die Herrschaft an sich reißt, indem sie alle übrigen Neigungen und Begehrungen zurückdrängt oder zu ihrem Dienste zwingt, so nennen wir sie Leidenschaft. Bei wem die Neigung zum Tanz oder zum Studium einer Wissenschaft in Leidenschaft übergegangen ist, der achtet weder auf seine Gesundheit noch auf andere Pflichten, deren Erfüllung ihm obliegt. Der Wille ist so sehr an den einen Trieb hingegeben, daß er gar nicht mehr die Freiheit hat, zwischen verschiedenen Motiven zu wählen; das leidenschaftliche Subject, so viel Kraft es auch nach Einer Seite hin entwickeln mag, ist doch in Bezug auf seine vernünftige Selbstbestimmung aus der Activität in die Passivität übergegangen, leidend geworden, wie dies schon die Sprache im Worte „Leidenschaft" treffend bezeichnet. Eben darum nennen wir aber auch jene Zustände des Affects, d. h. plötzlich eintretender Erregungen und Bewegungen des Gemüths, welche dasselbe aus seinem Gleichgewicht bringen und die besonnene Ueberlegung hindern, leidenschaftliche Zustände, sprechen von leidenschaftlicher Aufwallung eines Gefühls, leidenschaftlicher Aufgeregtheit durch eine Nachricht ꝛc., weil die Gleichgewichtslage des Gemüthes gestört, dasselbe gewaltsam in Eine Richtung hineingeworfen und das active Vermögen freier Selbstbestimmung zu einem passiven Hingerissensein geworden ist. *) Obwohl die Leidenschaft als eine habituell gewordene Begierde den Affect als momentane und gewöhnlich bald vorübergehende Gemüthserregung auszuschließen scheint, so ist doch selbst eine sogenannte kalte Leidenschaft, wie der Geiz, keineswegs affectlos. — Der Geizige geräth in Affect, wenn er an einen großen Gewinn oder Verlust denkt, sich am Anblick seiner Schätze weidet ꝛc., wenn er auch für alles andere interesselos sein mag, und die Seele steht stets gleichsam auf dem Sprunge, dem mit der Leidenschaft verbundenen Affecte aufs neue sich hinzugeben. Damit kann äußere Ruhe, ja selbst die raffinirteste Ueberlegung in Bezug auf die Mittel, welche zur Befriedigung der Leidenschaft dienen, recht wohl bestehen, die Reflexion, nur nach Einer Richtung angestrengt, ist nach allen übrigen Richtungen aufgehoben, da die eine Neigung oder Begierde sich nicht mehr an den andern ihr entgegenstehenden messen und zügeln, also durch keine sittliche und vernünftige Beweggründe regeln kann. Zugleich entsteht dadurch, daß ein Trieb alle übrigen unterdrückt und niederhält, immer eine Aufregung und Erschütterung des Gemüths. Wie die Leidenschaft zum Affecte, so disponirt wiederum der Affect zur Leidenschaft. Wer ungehemmt und ungestraft seinen Zorn austobt, der findet sich erleichtert und in seinem Selbstgefühl gewissermaßen geschmeichelt, so daß er bei einem ähnlichen Anlaß schon leichter sich hinreißen läßt; in der Hingabe an den Affect des Schmerzes liegt eine gewiße Wollust, die den Willen gefangen nimmt und das Gemüth geneigt macht, schmerzlichen Gefühlen nachzuhängen. Obwohl die kindliche Seele vermöge der Flüs-

*) Etwas anders faßt das Verhältnis dieser Begriffe der Art. Gemüth S. 698. Weigand (Wörterb. der deutschen Synonymen) definirt Affect als das übermäßige innere Gefühl, Leidenschaft als das übermäßige sinnliche Begehren oder Verabscheuen. Die Red.

sigkeit ihrer Gebilde, welche durch einzelne bestimmte Interessen noch keine Festigkeit erlangt haben, jede tiefer wurzelnde Leidenschaft ausschließt, so ist sie doch infolge ihrer überwiegenden Reizbarkeit zu Affecten geneigt und diese können bei ungeschickter Behandlung leicht ein leidenschaftliches Wesen erzeugen, das der Bildung zur Charakterfestigkeit große Hindernisse in den Weg legt. Manche Kinder sind schon durch ihr Temperament zur ruhigen Besonnenheit mehr gestimmt als andere mit einem sehr reizbaren Temperament, das einerseits in Furchtsamkeit und Aengstlichkeit (vgl. den Art.), andererseits in trotzigem Eigensinn, Jähzorn und Gewaltsamkeit sich kund giebt. Wenn ein Kind vor Ungeduld schreit, bei Vereitelung seiner Wünsche und Erwartungen um sich schlägt, oder über eine Neckerei so aufgebracht wird, daß es in seinem Affect auch gegen die liebsten Gespielen wüthet: so sind dies natürliche Folgen einer großen Reizbarkeit, welche noch kein Gegengewicht im Gemüthe gefunden hat, und worüber der Erzieher keineswegs ernstlich zu erschrecken braucht. Solche Affectsäußerungen werden erst bedenklich, wenn man sie bloß äußerlich unterdrückt, ohne weiteres straft und dann die Sache für abgethan hält. Allerdings darf das leidenschaftliche Aufbrausen und zornige Dreinschlagen nicht ungestraft hingehen, und eigensinniger Trotz und Zornmuth können bei kleinen Kindern, die noch nicht durch Vorstellungen sich leiten lassen, nur durch Züchtigung unterdrückt werden. Schon das Kind in der Wiege muß fühlen lernen, daß eine unbedingte Gewalt über ihm steht, die sich nichts abtrotzen läßt. Je schlaffer die Zucht, desto matter wird auch der Gehorsam, und desto leichter giebt sich das Kind seinen Affecten hin. Aber die rechte Zucht bauet auch vor, mäßigt die Begierden, lenkt bei Zeiten die Aufmerksamkeit von dem ab, was eine Störung des gemüthlichen Gleichgewichts verursachen könnte, übersieht auch nicht körperliche Schwächezustände, welche nicht selten das ärgerlich-reizbare Wesen hauptsächlich herbeiführen. Bei mehr vorgerücktem Alter führe man das leidenschaftlich gewordene Kind erst ruhig bei Seite, bringe es durch ruhige und feste Ansprache zur Besinnung und zum Bewußtsein seines Unrechts; die Beschämung wirkt gerade bei kräftigen Naturen oft nachtheilig, wenn sie der Erzieher eindringlich macht, nicht durch zu schnelle Wiederholung abschwächt und seine eigene Theilnahme und Liebe auch in dieser Form dem Gestraften fühlbar zu machen weiß. So muß der Erzieher darauf hinarbeiten, daß allmählich das bessere Ich im Zögling die unordentlichen Begierden überwinde, der Geist die ihm gebührende Herrschaft über das Fleisch gewinne; denn nur das ist die rechte Selbstbeherrschung, wenn nicht eine übermächtige Begierde die andern zügelt, sondern wenn das Höhere im Menschen über das Niedere herrscht. Gegen das Ende der Erziehung hin muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häßliche und sittlich Verkehrte jener Fehler im Stande sein, die Ueberlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste derselben in die Schranken zu rufen.*) Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit körperlich oder geistig Ueberlegenen für ihre Beseitigung kräftiger zu wirken als die absichtliche Erziehung. Die Gleichaltrigen schleifen einander ab, und was dabei einer nicht vermag, das vermag die Masse." (Waitz, allgem. Pädagogik S. 165.)

Die Hauptsache, wenn das leidenschaftliche Wesen der Zöglinge beseitigt und durch die Erziehung jene Besonnenheit und geistige Freiheit gewonnen werden soll, welche des Affectes Herr wird, bleibt jedoch auch hier die Selbstbeherrschung des Erziehenden selbst. Die Gemüthsstimmung der Erwachsenen geht instinctartig auf die Unerwachsenen über. Soll das Kind fest werden im Gemüth, so müßen die Erzieher ihm auch eine feste Mauer sein, an welche es in Zeiten der Gefahr sich anlehnen, an deren Haltung es bei eigener Haltlosigkeit sich wieder aufrichten kann. (Vergl. d. Art.

*) Oder, „was an sich d. h. auf dem Standpuncte der höhern, vollen Sittlichkeit ein praeceptum ist, werde in der milderen Form das consilium vorgehalten, damit durch freies Ueben des Guten der Wille selbst sich übe und stärke." Die Red.

„Aengstlichkeit".) Fangen sie aber bei jedem Unfall oder Schmerz an zu jammern und zu klagen, kommen sie bei jeder Gelegenheit aus ihrem Gleichmuth, geben sie sich in Gegenwart der Kinder ihren Zornausbrüchen oder Parteileidenschaften hin, welche die Gerechtigkeit und Klarheit des Urtheils trüben, so machen sie auch das Gemüth der Jugend wankend und schwankend und disponiren es zur Leidenschaftlichkeit. Noch schlimmer ist es freilich, wenn sie gegen die Kinder selbst leidenschaftlich Partei nehmen, das Vergehen des einen im hellsten, das des andern im dunkelsten Lichte sehen, oder sich im Strafen so aufregen, daß sie alle Besonnenheit verlieren. Lord Byrons Mutter, wenn sie über ihren Sohn aufgebracht war, warf diesem sein lahmes Bein vor! Selbst in ihren Liebesbeweisen sollten Eltern und namentlich die Mutter mäßig und ruhig sein, da das Kind im entgegengesetzten Falle theils zu reizbarer Empfindungsseligkeit gestimmt, theils aber auch veranlaßt wird, solche überschwengliche Momente zu benützen, um diese und jene egoistische Zwecke zu erreichen. Wie überhaupt für die Schwächen der Erwachsenen, so haben die Kinder auch für die Affecte ihrer Erzieher einen scharfen Blick; leidenschaftliche Lehrer werden von boshaften Schülern, an denen es selten fehlt, recht absichtlich in Affect gesetzt und haben einen schweren Stand.

So sehr nun aber auch in dieser Beziehung die Erziehenden sich selber in Zucht nehmen, so streng sie die ruhige Haltung und Besonnenheit sich wahren müßen, besonders wenn der Zögling leidenschaftlich erregt ist: so wäre doch das andere Extrem jene phlegmatische theilnahmlose Ruhe und Kälte, die sich zwar durch nichts außer Fassung bringen und aufregen läßt, sich aber auch an und für nichts zu begeistern und über nichts zu entrüsten vermag, die mit kaltem Blute straft und überall nur den Verstand, nie das Gemüth sprechen läßt. Dieses Princip der Affectlosigkeit oder Apathie hat in Kant einen Lobredner gefunden, welcher in seiner Anthropologie (3. Aufl. S. 205) sagt: „Daß der Weise niemals im Affect, selbst nicht in dem des Mitleids mit den Uebeln seines besten Freundes, sein müße, ist ein ganz richtiger und erhabener moralischer Grundsatz der stoischen Schule, denn der Affect macht mehr oder weniger blind." Das Christenthum hat solcher Uebertreibung gegenüber viel richtiger und weiser als die Stoa die menschliche Natur erfaßt, daß es uns herzliches Erbarmen mit der Noth des Nächsten aufgiebt und uns lehrt, mit den Fröhlichen uns zu freuen, mit den Trauernden traurig zu sein, daß es keine stolze selbstgenügsame Gemüthsruhe, sondern Gemüthsbewegung für das gottgefällige Handeln verlangt. Ohne Gemüthsbewegung keine Reue und Buße, keine Glaubensfreudigkeit und kein Muth zur Ueberwindung des Bösen! Ohne Affect hätte ein Luther sein Reformationswerk nicht vollbracht. Es ist aber ein anderes, die aus Mangel an Selbstbeherrschung entspringende Aufregung des Gemüths, der leidenschaftliche Affect, und ein anderes die aus bewußter freigewollter Hingabe an den Willen Gottes, an das Wahre und Gute hervorgehende Gemüthsbewegung, die ihr Pathos mit dem sittlichen Streben verschmilzt, um dieses desto entschiedener zur Geltung zu bringen. Indem das Christenthum den particulären selbstischen Menschenwillen in den absoluten Gotteswillen auflöst und das Selbstgefühl mit dem Gottesgefühl eint, erhebt es dieses. Selbst auch über die Region der Leidenschaft hält es das Auge des Geistes klar, bei aller Innigkeit des Gefühls lehrt es sich zu freuen als freue man sich nicht (1 Kor. 7, 37; vgl. Palmer Ev. Päd. 2. Aufl. S. 302 ff.), indem es alles Irdische als ein Vergängliches und Bedingtes an dem Unvergänglichen und Unbedingten mißt, und so die rechte Schätzung der Dinge, die richtigen Werthurtheile gewinnt. Es würde weniger leidenschaftliche Aufregung im Leben vorkommen, wenn die Dinge dieser Welt nach ihrem wahren Werthe richtiger geschätzt würden. Wenn wir uns aber für das, was wir als wahr und gut und recht erkannt haben, begeistern, daß ein lebendiger Trieb unserer Seele darauf gerichtet ist, dann ist unsere Gemüthsbewegung ein sittlicher Act, gleich entfernt von Leidenschaftlichkeit, wie von Apathie und stoischer Ruhe. Die Jugend zumal soll feurig sein und für das Ideal erglühen; die christliche Zucht soll sie aber auch

lehren, ihr Feuer zusammenzuhalten und nicht im Winde verflackern zu lassen, damit auch das Herz des Greises noch warm davon sei. **A. W. Grube.**

Lernbegierde, s. Wißbegierde.

Lernen, s. Lehren und Lernen.

Lesegesellschaften — sind eines der Mittel, die entweder vermöge freier Vereinbarung oder infolge gesetzlicher Anordnungen gebraucht werden, um die Fortbildung des Lehrstandes durch Zuführung geeigneter Lectüre zu fördern und zu erleichtern. Ein nicht unbedeutender Theil der allgemein bildenden wie der Fachliteratur erscheint in der Form periodischer Blätter; sie alle sich für die eigene Person anzuschaffen und zu sammeln, wäre auch demjenigen nicht zuzumuthen, dessen ökonomische Lage solch einen literarischen Luxus eher erlauben würde, als die Lage der Lehrer, zumeist der Volksschullehrer denselben erlaubt; also ist es das Natürlichste, man tritt zusammen und läßt das auf gemeinsame Kosten Angeschaffte circuliren. Aber auch Werke anderer, selbständiger Art werden auf diesem Wege dem Einzelnen entweder überhaupt zugänglich gemacht, eben weil er die Mittel nicht besitzt, sie für sich allein zu erwerben, oder werden sie ihm zur Kenntnis gebracht, um, was er brauchbar oder erwünscht findet, sich sofort selbst anzuschaffen. Man kann freilich sagen, wer nur liest, was ihm durch seine Lesegesellschaft — zumal wenn er gesetzlich verpflichtet ist, zu derselben seinen Beitrag zu geben — ins Haus geliefert wird, der hat kein starkes literarisches Bedürfnis; aber mancher, der sonst vielleicht außer seinen Schulbüchern nach nichts gedrucktem mehr greifen würde, weil er in seiner Tagelöhnerarbeit völlig befriedigt oder auch durch des Lebens Sorgen geistig abgestumpft ist, wird doch durch dieses Mittel eher dazu gebracht, noch etwas zu lesen, wärs auch nur, weil er doch einmal daran mitzahlen muß; so fällt doch immer noch ein Saatkorn hin und wieder in seine Seele. Es kommt aber, um dieses Bildungsmittel möglichst fruchtbar zu machen, auf zwei Dinge an, die wieder von einem dritten abhängen. Erstlich muß die Auswahl der in Umlauf zu setzenden Schriften eine zweckmäßige sein; zweitens muß eine strenge Ordnung in Betreff der Circulation herrschen, damit nicht z. B. durch saumselige Mitleser bewirkt wird, daß der lernbegierige Wochen oder Monate lang gar nichts und dann auf einmal allzuviel zu lesen bekommt; drittens aber, und davon hängen die beiden ersten Dinge ab, muß der, der das Ganze leitet, der die Bücher aussendet und zurückempfängt, sich mit gewissenhafter Sorgfalt, mit Liebe und Einsicht der Sache widmen. In erster Beziehung denkt man natürlich zuerst an Werke, die zum Fache gehören, an Schriften, die die Erziehungs- und Unterrichtslehre und das Schulwesen im ganzen oder in irgend einem speciellen Puncte behandeln. Können Werke dieser Art, gerade je besser sie sind, desto weniger dazu angethan sein, zu circuliren — denn sie wollen nicht nur gelesen, sondern gebraucht werden und gehören zum täglichen Brod — so hat ihre Anschaffung für eine Gesellschaft doch den Werth, daß der Einzelne sie erst kennen lernt. Dagegen ist es ein Fehler, wenn nur Werke dieser Art in Umlauf gesetzt werden; die Bildung des Lehrers ist so mannigfacher, ja universaler Art, daß eigentlich alles, was einen gebildeten Menschen interessiren kann und muß, auch ihm zugänglich sein soll. Welcher Lehrer, der nicht in seiner Schule eingetrocknet ist, würde sich Jahr aus Jahr ein etwa mit Methodenlehren oder pädagogischen Systemen, mit Rechenbüchern oder Sprachdenklehren geistig nähren können? Wie viel befruchtendes, das mittelbar auch den Schülern zu gute kommt, ist in den Biographieen bedeutender Menschen — eines Feldherrn oder Staatsmannes, eines Dichters oder Componisten, eines Buchhändlers oder Bürgermeisters, so gut wie eines Pädagogen — wie viel desgleichen in Geschichtswerken, in Reisebeschreibungen u. s. w. enthalten! Selbst Unterhaltungsschriften, so sparsam und wählerisch man auch damit sein muß, sollten nicht gänzlich ausgeschlossen sein; eine Gabe von wirklichem Werthe darf in die Prosa eines Schulmeisterlebens wohl auch einen poetischen Sonnenblick bringen. Aber auch was die Fachschriften betrifft, sollte nie eine einseitige Richtung dominiren; so strenge das positiv Schlechte, das Werthlose ausgeschieden werden

muß, so wohlthätig ist es, wenn die Lehrer veranlaßt werden, auch solches zu lesen und davon zu lernen, was sie nöthigt, aus dem angenommenen und gewohnten Ideenkreise einmal herauszutreten, um die Wahrheit auch in fremder Form auf sich wirken zu lassen. Um diese herbeizuführen, um überhaupt auch an Büchern und über Bücher ein selbständiges Urtheil zu erzeugen, ist es freilich ersprießlich, wenn die Vorstände solcher Lesegesellschaften (wie z. B. in Württemberg die Conferenzdirectoren) sich namentlich von den jüngeren Mitgliedern über das Gelesene mündlich oder schriftlich Bericht erstatten lassen und eine Besprechung darüber in irgend einer Form einleiten. — Das zweite Erfordernis, eine feste Ordnung, wird am besten auf folgende Weise erreicht. Es bestehe die Gesellschaft etwa aus 24 Lehrern; diese werden geographisch in drei Bezirke getheilt. An Einem Tage, es sei der 1. Juli, sendet der Vorsteher drei Bücherpakete ab, deren jedes so viel enthält, als in vierzehn Tagen bequem gelesen werden kann. Das erste dieser Pakete erhält der nächstwohnende Lehrer des Bezirks A, das zweite der nächstwohnende im Bezirk B, das dritte der nächstwohnende im Bezirk C. Am 15. Juli geht vom Vorstand eine zweite Sendung in jeden der drei Bezirke, wiederum je an den nächstwohnenden ab; dieser aber hat die vor vierzehn Tagen erhaltenen Schriften nunmehr genau am gleichen Tage seinem nächsten Collegen zu senden. Am 29. Juli erhalten die drei ersten wieder eine Sendung vom Vorstand; sie geben die Sendung vom 15. Juli ihren Nachfolgern und diese geben die Sendung vom 1. Juli nunmehr wieder an ihre nächste Nachbarn ab. So wiederholt sich fortwährend ein Bücherwechsel je nach zwei Wochen an einem und demselben Tage in der ganzen Gesellschaft. Nach sechzehn Wochen, vom 1. Juli an gerechnet, gehen die drei Sendungen vom 1. Juli aus den Händen je des letzten Empfängers in jedem Bezirk an den Vorstand zurück, der nun, was im Bezirk A gelesen worden, in den Bezirk B sendet und umgekehrt. Jedem Buche ist ein Laufzettel beigegeben, auf welchem der Vorstand zum voraus jedem Mitgliede das Datum notirt, wann er dasselbe zu empfangen und wann er es abzugeben hat; in einer dritten Columne haben die Mitglieder selbst den Tag der von ihnen geschehenen Weitersendung einzutragen. Nachdruck erhält solche Einrichtung immer nur durch Conventionalstrafen, die in die Kasse fallen; säumige Leser macht nichts so präcis, als wenn sie zahlen müßen. Ist aber die Sache einmal im Gange, vergißt und versäumt der Vorstand selbst nie den Sendungstermin, ist er ebenso unnachsichtig im Strafen jeder auch nur einen Tag betragenden Versäumnis, so gewöhnen sich alle bald an die Ordnung und fühlen das Wohlthätige derselben; ihr haben sie es zu danken, daß ihr Tisch Jahr aus Jahr ein stets versorgt ist. Allerdings müßen dazu auch die Mittel reichen; aber die Proportion stellt sich immer wieder her: je mehr Mitglieder es sind, desto mehr braucht man zwar Bücher, desto mehr gehen aber auch Beiträge ein. (In Württemberg hat gesetzlich jeder Schulmeister jährlich 30 kr., jeder unständige Lehrer 15 kr. zu bezahlen. Das würde freilich noch keinen großen Büchervorrath geben; aber es ist auch jeder Geistliche des Bezirks zum Beitritt verpflichtet und überdies hat das pium corpus jeder Muttergemeinde in demselben alljährlich 1 fl. beizusteuern. Diese Einrichtung besteht seit 1810.) Die aus der gesammten Circulation zurückkehrenden Bücher werden entweder zu einer Bibliothek für den Gebrauch der gegenwärtigen und künftigen Mitglieder gesammelt oder in Ermanglung eines passenden Locals zur Aufstellung unter denselben versteigert. Letzteres ist freilich keine staatsökonomische Maßregel, denn vieles wird elend verschleudert, doch erhält andererseits mancher dadurch Gelegenheit, ein Buch, an dem ihm sehr gelegen ist und das er anderswie sich nie anschaffen könnte, um wenig Geld zu erwerben. — Die Frage endlich, wer der Leiter einer solchen Gesellschaft sein soll, ist da, wo die ganze Einrichtung gesetzlich besteht, auch gesetzlich erledigt; das Aufsichtsamt der Geistlichen über die Volksschule schließt in sich, daß auch der Leiter einer solchen Gesellschaft ein Theologe ist. Wo aber diese Vereine auf freiwilligem Zusammentritt beruhen, versteht es sich von selbst, daß sie ihren Vorstand frei wählen. Wer es auch sei, er wird nur dann dieses kleine und doch

nicht unwichtige Amt recht versehen, wenn er ein in der Literatur, und zwar keineswegs nur in Einem Zweig derselben, bewanderter, auf alle Zeiterscheinungen aufmerksamer und gründlich urtheilsfähiger Mann ist, der, was für seinen Kreis sich eignet, gleichsam von weitem schon wittert, der auch mit einer tüchtigen Buchhandlung in Verbindung steht, die ihn stets auf dem Laufenden erhält. Der Gesellschaft ist er verantwortlich sowohl was die Verwendung der Gelder überhaupt anbelangt, über welche er bei Heller und Pfennig Rechenschaft abzulegen hat, als auch in Betreff der Wahl der Bücher. Nicht nur wird er die bestimmten Wünsche seiner Gesellschaft möglichst berücksichtigen, sondern, was periodische Schriften sind, dessen Anschaffung ist gemeinschaftlich zu beschließen. Aber es muß ihm nach anderer Seite auch freie Hand gelassen werden, um, was nach seinem Urtheil sich eignet, sofort anschaffen zu können. Auch was manchem nicht gefällt, was vielleicht dem Geschmacke der Mehrzahl positiv zuwider ist, kann gerade das Beste, das ihnen Gesunde sein; ein Mann, dem auch solch ein Beruf Gewissenssache ist, wird eher sein Mandat niederlegen, als daß er sich zum Spediteur schlechter, wenn auch beliebter Waare erniedrigen läßt. **Palmer.**

Leseunterricht. Was lesen sei, wird auf mancherlei Weise ausgedrückt. Die meisten Definitionen bisher leiden jedoch entweder an dem Fehler, daß sie zu unbestimmt sind und auf die Sache selbst nicht gehörig eingehen, oder an dem, daß sie sich nur auf das laute Lesen beziehen, das stille Lesen aber ganz außer Acht lassen. Das Wort A. H. Niemeyer's (Grundsätze der Erz. und des Unt. II. 3. Hauptabschnitt § 38): „Das Lesen selbst ist nichts anderes als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare" — hat sich unter den mannigfachsten Modificationen wiederholt, wie z. B. in der bedeutendsten Schrift über unsern Gegenstand, „Der Leseunterricht von Dr. Fr. Jakobi," zu ersehen ist, und Jakobi's eigene Definition, lesen heiße die sichtbaren Schriftzeichen in hörbare Laute übertragen, ist unverkennbar ein Nachklang jenes Niemeyerschen Wortes. Versuchen wir es nun, den Begriff genauer zu bestimmen, so gehen wir zunächst zu dem verwandten lateinischen Worte legere zurück (über die Verwandtschaft vgl. K. Schwenck, Wörterbuch der deutschen Sprache), das im allgemeinen ein Sammeln, ein stückweises Wegnehmen und Zusammenfassen bedeutet, wie man auch das deutsche Wort lesen für Sammeln gebraucht, z. B. Aehren, Trauben, Erbsen lesen. Das Lesen im engeren Sinne ist darum auch ein Zusammenfassen der aufeinander folgenden Buchstaben zu Wörtern, der Wörter zu Sätzen. Wenn aber darunter nicht bloß ein Buchstabiren oder Syllabiren gemeint sein, sondern das eigentliche Lesen im Unterschied von diesem bezeichnet werden soll, so muß das Zusammenfassen zur schnellen und sicheren Auffassung der ganzen Wortbilder und der letzteren zu Satztheilen und ganzen Sätzen werden mit beständiger Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Wörter und Satzglieder zur Auffassung des Gedankens, dem sie zum Ausdruck dienen. Faßt man nur die Buchstaben oder ihre Laute in Wörter und diese in Sätze zusammen, so kann das ein bloß mechanisches, lautrichtiges Lesen sein, d. h. ein solches, bei welchem der Inhalt der Worte und Sätze beiseite gelassen, kein Verständnis desselben gefordert und erzielt wird. Wenn es sich aber um die Auffassung der Gedanken handelt, welchen die Worte und Sätze zum Ausdruck dienen, so ist das ein verständiges Lesen, das etwa durch das griechische Wort ἀναγιγνώσκειν bezeichnet wird, dessen weiteste Bedeutung ein genaues Erkennen, ein Wiedererkennen ist, also ein Wiederverstehen dessen, was der Schreibende gedacht hat. Ein solches Lesen muß keineswegs immer ein lautes sein, wie es ja sogar einen Leseunterricht bei Taubstummen giebt, bei welchem keine hörbare Laute vorkommen, oder wie von vollsinnigen Schülern ein stilles Nachlesen gefordert wird. Da es aber auch ein lautes Lesen giebt, welches der Hebräer mit dem Worte קרא ausdrückt, dessen ursprüngliche Bedeutung ein lautes Sprechen, Rufen ist, so kann auch die Definition hievon nicht ganz Umgang nehmen, und da der Zweck des lauten Lesens gewöhnlich der ist, andere mit dem In-

halt einer Schrift bekannt zu machen, so gehört zu diesem auch, daß durch Aussprache, Betonung und Absetzung die durch die Buchstabenschrift bezeichneten Gedanken den Zuhörern zum Verständnis und Gefühl kommen, was man ein gutes oder schönes Lesen heißt. Diesemnach würde sich die Definition so formuliren: Lesen ist ein durch Zusammenfassung der aufeinander folgenden Schriftzeichen (Buchstaben) entstehendes schnelles und sicheres Auffassen der Wortbilder und die Verbindung derselben zu Satztheilen und Sätzen mit steter Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Worte zum Verständnis der Gedanken, denen sie zum Ausdruck dienen, was bald stille bald laut geschehen kann, und im letzteren Falle dazu dienen soll, anderen die durch die Worte ausgedrückten Gedanken zum Verständnis und Gefühl zu bringen. — Hiemit wäre zugleich für unsere weiteren Erörterungen der Grund gelegt.

So sehr überall, wo irgend die Morgenröthe der Bildung angebrochen ist, in den verschiedensten Lebensverhältnissen das Bedürfnis, lesen zu können, bei jedem hervortritt, hat man doch in verschiedenen Zeiten Stimmen vernommen, welche — freilich nicht immer in lauterer Gesinnung — bei den niederen Ständen das Lesen für unnöthig oder gar für nachtheilig erklärt haben. Wenn Männer wie Sack, denen es doch um die geistige und sittliche Bildung des Volkes wirklich zu thun war, im Ernst die Frage erheben konnten, ob das Lesenlernen für jedermann, namentlich die Kinder in Landschulen unentbehrlich sei: so darf es uns nicht wundern, daß andere in aristokratisch despotischem Geiste auf dem Gebiete sowohl der Religion als der Politik dem Lesenlernen der handarbeitenden Classe entgegentraten unter dem Vorwande, daß diese Leute keine Zeit und kein Bedürfnis zum Lesen haben, daß überall Leute, welche nicht lesen können, sich eben so glücklich fühlen als die, welche es können, ja daß durch ungeeigneten Lesestoff viele Unzufriedenheit und Verkehrtheit, viel Verderben unter das lesende Volk gebracht werde. Es ist aber keine Frage, daß diesen Einreden gewöhnlich die Absicht zu Grunde lag, das Volk um so leichter und sicherer an dem politischen oder religiösen Gängelbande führen und behalten zu können. Allein diese Stimmen haben theils sich selbst, theils hat die Zeit sie gerichtet. Wie von jeher, wo irgend Schulen entstanden und Unterricht zur Vermehrung von Kenntnissen ertheilt wurde, der Anfang mit dem Leseunterricht gemacht, ja zum Theil aller Unterricht auf das Lesen beschränkt worden ist, so bleibt es immer für jeden einigermaßen ausgedehnteren und nachhaltigeren weiteren Unterricht unerläßliche Bedingung, daß die Schüler lesen können; und auch nach der Schulzeit ist das Lesen das wichtigste Mittel zur Erweiterung und Sicherung der gewonnenen Bildung (Waitz, allg. Päd. S. 301.). Man kann wohl, wie Rousseau in seinem Emil, von einem Unterricht reden, bei welchem das Lesen um mehrere Jahre, oder, wie jetzt einige wollen, wenigstens um ein bis zwei Jahre hinausgeschoben wird, aber dies wird doch nur bei einem oder wenigen Schülern ausführbar sein, nicht aber bei größeren Schülermassen, und auch in dem ersteren Falle bleibt es noch eine Frage, ob in der Wirklichkeit ohne Lesen und ohne Schreiben, das von jenem abhängig ist, die Kenntnisse der Schüler ebenso leicht und mit eben so gutem Erfolg vermehrt werden können. Beim Sprach-, Religions-, und Realunterricht wird, obwohl er auch ohne Lesen möglich ist, doch mit Hülfe des Lesens gründlicher, sicherer und nachhaltiger verfahren werden können. So lange wir mit unserem Lernen an die Bücher gewiesen sind, wird das Lesen die Bedingung und das Mittel alles weiteren Lernens bleiben. Hält man es doch sogar für dienlich, wo nicht für nöthig, daß auch die Blinden lesen lernen. — Nach der Schulzeit aber ist das Lesen für jeden das beste Mittel nicht bloß zur geistigen Unterhaltung und Erheiterung, sondern auch zur Befestigung und Erweiterung seiner Kenntnisse, zur Theilnahme am öffentlichen Leben und besonders zur religiösen Erbauung. In letzterer Hinsicht ist insbesondere für die evangelischen Christen das Lesenkönnen unentbehrlich, weil diese vornehmlich selber forschen sollen in der Schrift, um bereit zu sein zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihnen ist," und vermöge der Berechtigung,

die ihnen das allgemeine Priesterthum gewährt, „zu einem vernünftigen Gottesdienst“ und zur gegenseitigen „Erbauung auf ihren allerheiligsten Glauben.“ Das ist es ja eben, warum die Reformatoren und ihre Anhänger so ernstlich auf Errichtung und Erweiterung von Schulen gedrungen haben. Ueberhaupt aber so wichtig die Erfindung der Buchdruckerkunst für alle Stände gewesen ist, eben so wichtig ist auch der Unterricht im Lesen, weil nur der, welcher lesen kann, Gewinn aus jener zieht (Diesterweg), und besonders in unserer Zeit könnte weder das bürgerliche, noch das gewerbliche Leben gedeihen, wo nicht alle, auch die niedrigsten im Volke lesen können. Wenn nach Schleiermacher (Erz.-Lehre S. 385) das Lesen „ein Thermometer ist, die Bildung des Volkes zu messen,“ so gehört gewiß der Unterricht darin unter die ersten und unerläßlichsten Aufgaben jeder Schule. — Wenn aber andere den Leseunterricht auch um seines formalen Werthes willen unter die schätzenswerthesten Bildungsmittel zählen, wenn sie von der dabei nöthigen Geistesthätigkeit eine „mächtige Einwirkung auf die Gesammtentwicklung des jugendlichen Geistes“ erwarten (Jakobi), oder gar das heranbrechende Heil des Volkes verheißen (Stephani), so könnte das doch nur von einer gewißen Methode des Leseunterrichts, aber nicht von diesem überhaupt gelten, und müßte auch da als Ueberschätzung bezeichnet werden; richtiger aber scheint immerhin Waitz zu urtheilen, welcher den elementarischen Leseunterricht „als bloße Vorarbeit bezeichnet, welche keinen selbständigen, sondern nur den Werth eines Mittels in Anspruch nehmen könne,“ und Schleiermacher, welchem „Lesen und Schreiben an und für sich nichts ist, sondern nur mechanisches Hülfsmittel,“ obwohl es auf diese Weise etwas zu gering geschätzt sein möchte.

Fragen wir nun, auf welcher Altersstufe mit dem Leseunterricht der Anfang gemacht werden solle, so lehrt der Blick in die Schulen aller Art, daß er möglichst bald nach dem Eintritt des Kindes in die Schule, hin und wieder schon vor der Zeit der Schulpflichtigkeit geschieht. Erst seit Rousseau ihn bis zu den späteren Knabenjahren hinausgeschoben sehen wollte, haben sich von Zeit zu Zeit auch andere Stimmen erhoben, welche wenigstens ein oder zwei Jahre lang bloß mündlichen Unterricht, Denkübungen oder Anschauungsunterricht, ihm vorangehen lassen wollten, um das Kind dadurch zu befähigen, daß es die Schwierigkeiten des ersten Leseunterrichts leichter überwinde, also leichter, schneller und wohl auch mit hellerem Bewußtsein über das Mechanische desselben Meister werde. Allein was über diese Schwierigkeiten, über „das zornerweckende Buchstabiren“ (Nachsinner), „die erste Kindesqual“ (Graser) u. s. w. gejammert worden ist, das ist, wo nicht absichtliche und ungerechte Uebertreibung, so doch immerhin nur wahr in Betreff von Fehlgriffen, welche man sich in dem Lehrgang, der Lehrform und dem Lehrton hat zu Schulden kommen lassen. Daß auch das sechsjährige Kind ohne Zorn und Qual lesen lernen kann, sollte man doch als Erfahrungssache zugeben, und daß gerade das Mechanische, was bei diesem Unterricht nicht ganz vermieden werden kann, für das jüngere Alter wohl paßt, könnte leicht psychologisch erwiesen werden. Ja es dürfte sich fragen, ob nicht eben dieses Mechanische dem Schüler mit entfalteterer Geisteskraft später mehr langweilig und zuwider wäre, als dem Anfänger in allem Lernen. Aber es kann nicht nur, sondern es soll auch gleich mit dem Eintritt der Unterrichtsfähigkeit das Lesen angefangen werden, weil es ein schwer zu entbehrendes Hülfsmittel für allen anderen Unterricht ist, und weil es da, wo mehrere Schülerabtheilungen beisammen sind, für die Selbstbeschäftigung der Schüler werthvolle Dienste leistet. Wenn aber vor dem frühen Lesenlernen hauptsächlich im Eifer gegen das Vielleſen oder die Lesewuth der Kinder gewarnt worden ist, so hat man dabei „das Kind mit dem Bad ausgeschüttet“ und nicht bedacht, daß der Misbrauch den Gebrauch nicht aufheben darf, und daß, wenn auch erst ein paar Jahre später der Leseunterricht begonnen würde, diese Lesewuth und ihr Schaden doch eben so groß werden könnte. Gegen diese muß man mit andern Mitteln kämpfen als damit, daß man das Lesen zur Unmöglichkeit macht. — Die Ansicht ferner, daß ein

bloß mündlicher Unterricht Jahrelang dem Leseunterricht vorangehen sollte, überschätzt auch die Kräfte eines Lehrers, dessen Lungen wohl in den meisten Fällen ein solches durch mehrere Stunden fortgesetztes, tägliches Sprechen nicht auszuhalten vermöchten, oder hat sie nur den Unterricht eines einzigen oder weniger Kinder auf kürzere Zeit im Auge.

Ueber die Stufen oder den Lehrgang des Leseunterrichtes ist schon Eingangs die nöthige Andeutung gegeben worden. Es sind die Stufen 1) des elementarischen, lautrichtigen, 2) des verständigen und 3) des guten oder schönen Lesens. Man darf dieselben aber nicht so auseinanderhalten, als hätte jede Stufe nur diese eine Aufgabe; vielmehr ist schon beim elementarischen Leseunterricht darauf zu sehen, daß die Kinder auch verstehen, was sie lesen, und keinen schlechten Leseton sich angewöhnen; auf der zweiten Stufe bleibt neben der Aufgabe des verständigen Lesens die Sorge für ein lautrichtiges Lesen, sowie auch ein gutes Vorlesen hier vorbereitet wird, und auf der dritten Stufe soll selbstverständlich das Gesammtziel des ganzen Leseunterrichts erreicht werden. Wenn also von Stufen dieses Unterrichts die Rede ist, so ist das nur so zu verstehen, daß auf jeder Stufe eine Aufgabe als die vorherrschende am meisten die Sorge des Lehrers und die Thätigkeit der Schüler in Anspruch nimmt, ohne daß die Aufgabe der anderen Stufen ausgeschlossen ist. Die Erreichung dieses dreifachen Zieles ist aber von solcher Bedeutung, daß Diesterweg (Wegweiser I. S. 237) mit Recht die Behauptung aufstellt, „der Standpunct der Lesefertigkeit der Schüler biete dem Kenner einen Maßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes der Schule dar; denn das Lesen sei nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesammtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen.“ Man kann aus dem Lesen der Schüler zum mindesten auf die methodische Einsicht und Gewandtheit, sowie auf den Fleiß des Lehrers, auf die Gewöhnung der Schüler an Aufmerksamkeit und Genauigkeit bis ins kleinste, auf den Vorrath derselben an Wissensstoff und auf die Bildung ihrer Urtheilskraft und ihres Geschmacks überhaupt schließen. Und wenn im besonderen auch einzelne Unterrichtsfächer, z. B. Rechnen, Singen, Zeichnen, dem Lesen ferner stehen, so läßt sich daraus, wie die Schüler lesen, doch ein ziemlich sicherer Schluß auf ihre Kenntnisse in den sprachlichen und stofflichen Unterrichtsfächern ziehen.

Wir gehen nun zur näheren Besprechung des Unterrichts, insbesondere der Lehrform auf diesen drei Stufen über.

1. Die Stufe des elementarischen, lautrichtigen Lesens. Es wird kein anderes Unterrichtsfach geben, welches eine solche Menge und Mannigfaltigkeit von Methoden aufweisen könnte, als das des elementarischen Lesens. Man hat sie verschieden eingetheilt, niemals aber ohne Schwierigkeiten und Verstöße. Es scheint darum am besten zu sein, sie in der Ordnung aufzuführen, in welcher sie der Zeit nach auf einander gefolgt sind und ihrer Beschreibung jedesmal ihre Beurtheilung sogleich anzufügen. Im allgemeinen aber wird zum leichteren Verständnis der Sache vorauszuschicken sein, daß hier zu unterscheiden ist zwischen a) Zeichen (Buchstaben), b) Namen des Buchstabens, c) Laut, der durch ihn bezeichnet ist, d) Namen dieses Lautes, wiewohl nur bei den Consonanten und Diphthongen, nicht aber bei den einfachen Vocalen Laut und Namen des Buchstabens verschieden ist. Denn bei der einen Methode tritt das eine, bei der andern das andere stärker hervor, oder wird das eine oder das andere ganz beiseite gelassen.

Die älteste Methode des elementarischen Leseunterrichts, soweit die Spuren der Geschichte zurückreichen, ist die Buchstabirmethode. Daß sie wenigstens bei den Römern üblich gewesen ist, scheint aus den Worten Quintilians hervorzugehen, welcher über den Gebrauch elfenbeinerner Buchstabenformen sagt, „quod tractare, intueri, nominare jucundum sit.“ Denn das ist eben das Eigenthümliche dieser Methode, daß bei dem Vorweisen des Buchstabens nicht der Laut, sondern der Name desselben ausgesprochen und dies so lange wiederholt wird, bis es sich dem Gedächtnis des

Schülers fest eingeprägt hat. (Dazu scheint früher in unsern Volksschulen eine geraume Zeit verwendet worden zu sein, da man im 16. Jahrhundert die Schüler der Volksschule in drei Abtheilungen (Häuflein) theilte, von denen die erste nur die Buchstaben kennen zu lernen, die zweite die Buchstaben zu Sylben „zusammenzuschlagen (syllabiren)", und die dritte erst ganze Wörter und Sätze zu lesen hatte. Vrgl. die württ. cynosura eccl. von 1559). Können nun die Kinder die Namen aller Buchstaben richtig angeben, so wird je ein Vocal und ein Consonant zusammengenommen, ab, eb, ib, ob, ub, ba, be, bi, bo, bu, u. s. w., indem die Namen der Buchstaben ausgesprochen werden und darauf die Sylbe vom Lehrer vor-, vom Schüler nachgesprochen wird, z. B. a, be, $\overset{\frown}{ab}$, be, a, $\overset{\frown}{ba}$ ꝛc. Ebenso wird es hernach mit Sylben, welche einen Consonanten vor und einen nach dem Vocal haben u. s. w. gehalten. Hierauf, wenn einzelne Sylben und einsylbige Wörter so buchstabirt werden können, geht man weiter zu zwei- und mehrsylbigen Wörtern, indem jede Sylbe in der obenbezeichneten Weise buchstabirt und ausgesprochen und sodann, nachdem alle Sylben ausgesprochen worden, das ganze Wort ausgesprochen wird, z. B. be e $\overset{\frown}{be}$, ge er ae be, $\overset{\frown}{gräb}$, $\overset{\frown}{begräb}$, en i eszet, $\overset{\frown}{niß}$, Begräbniß. Man nennt dies Syllabiren (vor Alters „Zusammenschlagen der Sylben" zu Wörtern). Was nun die Beurtheilung dieser Methode betrifft, so ist es ein alter, bekannter Vorwurf, den man ihr macht, daß 1) das Lesenlernen dadurch sehr erschwert, daß die von den Lauten der Consonanten und Diphthonge zum Theil sehr verschiedenen Namen allein ausgesprochen werden, so daß es den Anfängern rein unmöglich ist, aus diesen Namen die richtigen Laute selber herauszufinden. Daraus folgt 2), daß bei dem Aussprechen der Sylben alle Selbstthätigkeit des Schülers fehlt, indem der Lehrer anfangs, sobald der Schüler die Buchstabennamen gesagt hat, die ganze Sylbe vorsprechen muß und sie vom Schüler nur nachsprechen läßt, ein allzumechanisches Treiben, das mit Recht getadelt wird, indem neben dem Warnehmungsvermögen kaum eine andere Kraft des Schülers als das Gedächtnis in Anspruch genommen wird. Daß 3) dieses rein gedächtnismäßige Behalten der Buchstabennamen und der Aussprache sinnloser Sylben dem Kinde sehr langweilig wird und das Lernen mehr zur Last als zur Lust macht, liegt auf der Hand. Ebenso gewiß ist es 4), daß das Lesenlernen bei diesem Verfahren nur langsam vorwärts geht, weil es viele Zeit braucht, nicht nur die Buchstabennamen immer wieder zu sagen, sondern auch die Aussprache der Sylben endlich auswendig zu behalten. Aber 5) von da an, wo der Lehrer aufhört, dem Schüler die Sylben vorzusprechen, wird an diesen auf einmal eine zu starke Forderung gemacht, sobald nämlich Sylben vorkommen, die vorher nicht gelernt worden waren. Bei diesen wird nun dem Schüler zugemuthet, ohne Anleitung und Hülfe und unbewußt von dem Buchstabennamen, den er weiß, den Laut des Buchstabens zu abstrahiren, woher es zu erklären ist, daß es bei minder fähigen Schülern auch dann, wenn die Schwierigkeiten des Buchstabirens überwunden zu sein scheinen, mit dem Lesen doch immer nicht vorangehen will, ja manche lebenslang nicht zu einem sicheren und fertigen Lesen gelangen. Gleichwohl ist die Buchstabirmethode nicht nur im Auslande, sondern auch in mehreren Theilen Deutschlands noch einheimisch, namentlich im Osten und im Norden.

Zu ihrer Rechtfertigung wird hauptsächlich 1) auf die Erfahrung, daß man früher allgemein bei der Buchstabirmethode auch zum Ziele des Lesenlernens gekommen sei, hingewiesen. Sodann 2) beruft man sich darauf, daß bei einer großen und in Anlagen sehr mannigfaltigen Zahl von Elementarschülern die Methode, welche am meisten mechanisch ist, am anwendbarsten sei. Endlich 3) spricht man hauptsächlich von dem Vortheile, welchen diese Methode für den Rechtschreibunterricht gewähre (Büsch, Viertaler, Graßmann, J. C. Zeller u. A.). Daß jedoch der erstere Grund nichts sagt, bedarf keines Beweises, da man freilich am Ende bei jeder nicht ganz widersinnigen Methode an das Ziel kommen kann, woraus aber folgen müßte, daß immer eine Methode so gut sei als die andere. Der zweite Grund richtet sich selbst, sofern er die

Buchstabirmethode für die am meisten mechanische erklärt; zudem lehrt die Erfahrung, daß auch andere Methoden bei großer Schülerzahl wenigstens ebenso anwendbar und wirksam sind. Aus dem dritten Grunde folgt nur, daß die Schüler, wenn sie einmal das Rechtschreiben lernen, auch im Buchstabiren geübt werden sollen, keineswegs aber, daß dieses auch für das Lesenlernen das beste Mittel ist. Was aber besonderen Verdacht gegen diese Methode erregen muß, das sind die mancherlei Versuche, sie weniger langweilig und den Kindern angenehmer und leichter zu machen. Wie zu diesem Behufe schon die Römer elfenbeinerne Buchstaben machen ließen, so suchte man bei uns durch Figuren von Menschen, Thieren ꝛc., welche die Buchstaben darstellten, durch Bilder von Gegenständen, deren Namen mit dem betreffenden Buchstaben anfiengen, wohl auch durch beigesetzte, ergötzliche Reime, (Birnrod) durch Buchstabenkarten, Buchstabenwürfel, Buchstabenpuppen u. s. w., die Sache den Kindern anziehender zu machen, und Basedow war bekanntlich in vollem Ernste daran, sämmtliche Buchstaben von einem eigenen Schulbäcker aus Semmelteig backen und von den Kindern zum Frühstück verzehren zu lassen, damit sie sich dieselben desto lieber und nachhaltiger einprägen. „Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstabenessens" (Basedow, neues Werkzeug zum Lesenlernen. Lpzg. 1787).

Zur Erkenntnis der Mängel der Buchstabirmethode ist man übrigens nicht erst jetzt, sondern schon vor sehr langer Zeit gelangt. Schon Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers und eine Zeit lang Anhänger Karlstadts, zuletzt Lehrer in Erfurt, hat wo nicht in einem frühern Schriftchen, „von der rechten weyse lesen zu lernen," von welchem wir außer dem Titel nichts mehr haben, doch in seiner „Teutschen Grammatika, darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen" ꝛc., eine Art Lautirmethode mitgetheilt. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstabens von dessen Laut wohl unterscheiden müße (v. Raumer, K., Geschichte der Pädagogik, 3. Thl., 2. Abth. S. 30 ff.). Später erschien 1700 eine Schrift von J. G. Zeidler, „Neu verbessertes ABCbuch als Schlüssel zur Lesekunst," worin verheißen wurde, „daß ein Mensch, sei er jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennt, ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren von sich selbst in wenigen Tagen alles fertig lesen könne;" ebenso gab 1721 Bensky eine „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstabiren zu erlernen" heraus. Nahe der Lautirmethode kam sodann der pseudonyme „Nachsinner" in seiner „Lesekunst, in welcher das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird. 1737." Hier heißt es u. a.:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen?
Wenn man hoch lesen will, spricht man: ha, o, ce, ha.
Dann kommt das Wort hernach, wenns erst confus gewesen;
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber ho anstatt ha, o gesprochen?"

In ähnlicher Weise scheint auch ein in Erfurt erschienenes „Erleichtertes Lesebüchlein, darin gezeigt wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben und ohne Buchstabiren leicht und bald beibringen könne", der Lautirmethode vorgearbeitet zu haben. — Durch solche Vorarbeiten, bei welchen zwar allerdings die rechte Methode noch nicht gefunden, um so mehr aber die Untauglichkeit der alten Methode nachgewiesen war, so wie durch immer stärker ins Bewußtsein tretende eigene Erfahrungen der Schulmänner wurde gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ein Suchen nach der besten elementarischen Lesemethode geweckt, das nahezu alle anderen Unterrichtsfragen in den Hintergrund drängte.

Auf der einen Seite war es F. Gedike, Oberkirchen- und Schulrath in Berlin, der in seinem „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren, Berlin 1791" das Verfahren so viel möglich zu vereinfachen und abzukürzen suchte.

Da der Lehrer ja doch, wenn das Kind die Buchstabennamen der Sylbe ausgesprochen habe, allemal die ganze Sylbe vorsprechen und vom Kinde nachsprechen lassen müße, hielt Gedike das erstere, das Aussprechen der Buchstabennamen — ein wichtiger Schritt — für völlig überflüssig und wollte durch genaues Anschauen und durch bloßes Vor- und Nachsprechen der ganzen Sylbe dasselbe erreichen, was durch das Buchstabiren erreicht wurde. Er suchte nun durch angemessenes Ordnen der Sylben und Wörter und durch fetteren Druck oder rothe Farbe derjenigen Buchstaben, durch welche sich eine Sylbe von der andern unterschied, dem Kinde das Lernen zu erleichtern. Es wird versichert, daß Gedikes eigene Tochter auf diese Weise durch den Vater lesen gelernt habe, weil sie — ein sehr begabtes Kind war. Ob aber diese „Syllabirmethode" im allgemeinen mit gutem Erfolg angewendet werden könne, ist mit Recht von Anfang an bezweifelt worden. Denn es wird dabei dem Kinde dieselbe Reflexion und Abstraction zugemuthet wie beim Buchstabiren, nur in erhöhtem Maße, daß es nämlich ohne Anleitung und Hülfe aus der ausgesprochenen Sylbe den Unterschied der Buchstaben unter einander und den Laut des einzelnen Buchstabens selber herausfinden soll. Es mußte, wenn nicht das Lesenlernen ausschließlich eine unendlich ermüdende Gedächtnissache werden sollte, in der geistigen Thätigkeit des Schülers statt eines geordneten, stetigen Fortschreitens Sprung auf Sprung gemacht werden. Wenn darum auch Gedike's Kinderbuch als methodisches Curiosum anfangs ziemliche Verbreitung fand, so weiß man doch nichts davon, daß sein Leseunterricht irgendwo länger dauernde Nachahmung gefunden hätte (vrgl. den Art. Gedike, S. 600).

Auf der andern Seite suchten viele durch Aenderung der Buchstabennamen den ersten Leseunterricht zu verbessern; aber den Unterschied zwischen Buchstabennamen und Laut fanden sie lange nicht oder wußten wenigstens nicht ihn beim Unterrichte anzuwenden, wie Basedow, Pestalozzi, Pöhlmann, während ein Sam. Heinicke, Gründer des Leipziger Taubstummeninstituts, in theoretische Klügeleien und Künsteleien gerieth, und Felbiger, der verdiente Reformator des österreichischen Volksschulwesens, das Heil darin suchte, daß er die Buchstaben in einer andern Ordnung, nämlich das ABC rückwärts lernen ließ. (F. Jakobi, der Leseunt. S. 31). Es war einiger Fortschritt, als Basedow den gewöhnlichen Buchstabennamen so umwandelte, daß er an den Laut ein leichtes e, ähnlich dem hebräischen Schwa, anhängte und sprechen ließ: be, ce, de, fe, ge, he, ke u. s. w. Mit seinem Buchstabenspiel und Buchstabirspiel (Lippen-, Zungen-, Zähne-, Kehl- und Mundspiel) aber war im wesentlichen nichts gewonnen, sondern die Sache wurde nur, wie sie auch genannt wurde, zum Spiele. Wenn Heinicke über die Buchstabirmethode fast pöbelhaft schimpfte, so konnte er mit Aufstellung eines dreifachen Leseacts, eines „tonlosen", eines „tonhaften" und eines „vergoldeten", doch auch der Methode eben so wenig aufhelfen als dadurch, daß er auch die Buchstabennamen verwarf und die Consonanten als Knechte der Buchstaben und als Buchstabentöne bezeichnete (Heinicke über die Lesekunst und Begriffentwicklung in der Christenheit. 1786).

Was half es ferner, daß Pestalozzi, ehe er den Schülern einen Buchstaben zeigte, eine Menge Wörter auswendig buchstabiren ließ, daß er die Buchstaben in großer Form drucken und einzeln — wie Basedow — auf steifes Papier kleben ließ und nun alle möglichen Zusammenstellungen der Buchstaben vornahm, unbekümmert ob sie in der Sprache vorkommen oder nicht. Er hat die Sache erleichtert und hat den Unterricht auf Prinzipien zurückzuführen gesucht; aber in der Hauptsache blieb er doch auch auf dem Boden der Buchstabirmethode. (Pestalozzi, Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren 1801). Dasselbe gilt von Pöhlmann, der durch die Verstandesübungen, die er in mancherlei Weise mit dem ersten Leseunterricht verband, zwar um die Verstandesbildung der Kinder sich Verdienste erworben haben mag, aber den Leseunterricht selbst ungebührlich verzögert hat und mit seiner Lesemaschine ebensowenig als mit seiner

Lesemethode über das Buchstabiren hinausgekommen ist. Denn wenn das einemal der Lehrer die Buchstabennamen sagte und der Schüler die Sylbe finden und aussprechen mußte, das anderemal der Lehrer die Sylben vorsprach und der Schüler sie buchstabiren mußte, so kann man dieses und ähnliches wohl für eine Verbesserung, aber nicht für ein Verlassen der Buchstabirmethode erklären. (Pöhlmann, Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntnis, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erl. 1801. Anweisung für Schullehrer zum rechten Gebrauch der Pöhlmannschen Lesemaschine).

Am weitesten rückte in diesem Suchen nach einer besseren Lesemethode ein Mann vor, den manche für den Urheber der Lautirmethode, wiewohl unrichtig, erklären, F. Olivier, der bekannte Mitarbeiter Basedows im Dessauschen Philanthropin. Seinem umfangreichen Werke mit dem Titel: „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk", dessen erster Band schon 1801 als Einzelschrift erschienen, das aber erst 1808 vollendet worden ist, gebührt alle Achtung wegen der umfassenden Untersuchungen, die darin angestellt, und wegen der feinen und scharfen Ergebnisse, die von ihm aufgestellt worden sind. Es ist indessen hier nicht der Ort, näher auf diese Schrift einzugehen, vielmehr ist nur das herauszuheben, was den eigentlichen elementarischen Leseunterricht unmittelbar betrifft. Olivier stimmte zunächst theilweise mit Pestalozzi darin überein, daß er dem eigentlichen Leseunterricht einen „Vorbereitungsunterricht" vorausgehen ließ, jedoch so, daß er zuerst Wörter und Sätze von den Schülern nachsprechen, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben, und diese in Laute zerlegen und umgekehrt von den Lauten aus Wörter und Sätze wieder aufbauen ließ, während sich Pestalozzi, wie schon gezeigt, mit dem sog. Auswendig-Buchstabiren begnügte. Sodann ließ er die Buchstaben anschauen, vergleichen und unterscheiden, ohne daß ihre Namen gesagt wurden. Nun aber kamen doch diese Namen nach, und zwar wie bei seinen Vorgängern mit dem euphonischen e, jedoch mit dem Unterschied, daß das e hinter den Laut kam, wenn der Consonant vor einem Vocal stand, also be, ce, de, fe, ge, he, dagegen wenn der Consonant hinter einem Vocal stand, vor den Laut gesetzt wurde, eb, ec, ed, ef, eg, eh ꝛc. So hatten die Schüler 42 statt 21 Namen für Consonanten, abgesehen von der feinen Lautunterscheidung, durch welche er die Zahl der Laute auf 400 vermehrte. Daß er überdies Bilder fertigen ließ, deren Worte die Namen der zu lernenden Buchstaben als Endsylben enthielten, z. B. eine Taube für das b, eine Tulpe für das p u. s. w., mag als unwesentlich bezeichnet werden. Um so wesentlicher dagegen ist das, daß er die Entstehung der Laute erklären will und im Zusammenhange damit aufführt 1. Brummlaute: a) Lippenbrummer m, b) Zungenbrummer n, c) Kehlbrummer ng; 2. Knalllaute: a) Lippenknalllaute, gelinder b, scharfer p, b) Zungenknalllaut, gelinder d, scharfer t, c) Kehlknalllaut, gelinder g, scharfer k; 3. Zungenlaut h; 4. Laller oder Lalllaute: a) der gemeine Lalllaut l, b) der Schnurr- oder Trillerlaut r; 5. Sumslaute: a) Lippensumser w, b) Lippen-Zahn-Sumser v, c) Zungen-Zahn-Sumser s, d) Zungen-Gaumen-Sumser j, e) Kehlensumser g; 6. Zischlaute: a) Lippen-Zahn-Zischer f, b) Zungen-Zahn-Zischer ß, c) Zungen-Gaum-Zischer ch, d) Kehlzischer sch. — Daß hiemit der Leseunterricht gewaltig erschwert, für den Zweck aber lediglich nichts gewonnen, vielmehr sehr viele Zeit vergeudet wurde, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Aber in die Fußtapfen seiner Vormänner tretend, welche nur ungleich einfacher und leichter den Leseunterricht ertheilt hatten, macht er einen beachtenswerthen Schritt vorwärts, indem er nicht nur in seiner Schrift wissenschaftlich den Laut von dem Buchstabennamen ablöste, sondern auch bei dem elementarischen Unterrichte das euphonische e der Consonantennamen beweglich und damit leichter ablösbar machte, so daß zum eigentlichen Lautirunterrichte nur ein kleiner Schritt weiter übrig blieb.

Die Lautirmethode, zu der wir nun übergehen, ist unstreitig das Werk Stephanis, früheren Pfarrers in Kastell und nachmaligen bairischen Schulraths, der sich selbst auch nicht wenig auf seine Erfindung zu gut gethan hat. Zwar hatten andere, wie bisher nachgewiesen worden, ihm genugsam vorgearbeitet; aber das lösende

Wort des Räthsels hat doch er zuerst ausgesprochen und jedenfalls die Methode zur Geltung und in die Schulen gebracht, weshalb sie auch häufig die Stephanische Lautirmethode genannt wird. Er veröffentlichte sie 1803 zuerst in der „Pädagogischen Bibliothek von GutsMuths", dann in seiner „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen", dann in der Schrift „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren", endlich in der „Ausführlichen Beschreibung seiner Lautirmethode", welche 1814 erschienen ist. (Alle diese Schriften haben mehrere Auflagen erlebt). Stephani dringt vor allem auf den Unterschied zwischen Buchstaben, Namen und Laut. Daß man den Kindern den Namen des Buchstabens sage, wehrte er anfangs nicht, verlangte aber, daß beim Lesen selbst nur der Laut angegeben werde; später erklärte er es für besser, daß der Name erst etwa dann, wenn die Schüler schon zur Fertigkeit im Lesen gelangt sind, ihnen bekannt gemacht werde. Zuerst müßen, wie sich fast von selbst versteht, die Grundlaute (Vocale) eingeübt werden, auch die Umlaute derselben und die Doppellaute, welche Stephani ungeschickt Grundsylben nannte. Sodann wird unter strenger Forderung einer reinen Aussprache am besten an der Lesetafel mit den einzelnen Grundlauten ein Mitlaut nach dem andern verbunden, indem der Lehrer den Buchstaben anschauen, den Laut nachsprechen und dann mit dem Vocal alsbald verbinden läßt, zuerst den Mitlaut, hernach den Grundlaut voran, dann den Mitlaut vor und nach dem Grundlaut u. s. w. Dieser Methode gebührt, obwohl sie anfangs und längere Zeit hindurch sowohl in der Literatur, als auch unter dem Volke manchen Angriff und Widerstand erfuhr, unstreitig der Vorzug vor allen vorherigen Methoden und Vorschlägen. Denn 1) sie ist so natürlich, daß man sich jetzt nur darüber wundern kann, daß niemand schon viel früher darauf gekommen ist. Der Buchstabenname hat ja doch gar nichts beim Lesen zu thun; der Buchstabe ist das Zeichen für den Laut, und darum braucht es zum richtigen Lesen gar nichts, als den rechten Laut für jedes Zeichen zu treffen. Nachher mag man zum Behufe des Rechtschreibens ꝛc. immerhin den Namen statt des oft nicht leicht deutlich ohne Vocal auszusprechenden Lautes benützen; beim Lesen würde er nur hindern. Die Lautirmethode zeichnet sich ferner 2) durch ihre Einfachheit aus, indem alles wegfällt, was nicht unmittelbar dem Zweck des Lesenlernens dient. Das Kind hat nur die Laute der Zeichen sich zu merken und für Zeichen um Zeichen den entsprechenden Laut allmählich immer schneller und zusammenhängender auszusprechen. Darum führt 3) diese Methode sehr schnell zum Ziele und es ist keine Seltenheit, daß selbst in zahlreichen Classen die Schüler es in weniger als einem Semester zu einiger Sicherheit und Fertigkeit im Lesen aller vorkommenden deutschen Wörter bringen. Dazu kommt noch 4), daß bei dieser Methode keineswegs das Gedächtnis allein in Anspruch genommen wird, sondern der kleine Schüler, sobald er die Laute aller Buchstaben sich gemerkt hat, mit einer Selbstthätigkeit liest, welche die Lust und den Eifer rege erhält. Was man gegen die Lautirmethode eingewendet hat, ist fast alles wie Rauch und Nebel verschwunden. Nur das eine hört man noch vorbringen, daß für das Rechtschreiben das Buchstabiren dienlicher sei als das Lautiren. Allein wenn man auch zugeben wollte, was noch nicht erwiesen zu sein scheint, daß die Buchstabennamen die Rechtschreibung eines Wortes fester einprägen als die Laute, so läßt sich ja beim Rechtschreibunterrichte, wenn die Schüler einmal lesen können, das Buchstabiren leicht nachholen; während des elementarischen Lautirunterrichts selbst fängt ja doch der Rechtschreibunterricht noch nicht an. (Wir reden hier noch nicht vom Schreibleseunterrichte.) — Unter diesen Umständen ist es nicht zu verwundern, daß die Lautirmethode nach und nach weit und breit Eingang gefunden hat, und die meisten der nachher aufgekommenen Lesemethoden sind mehr oder weniger Zweige und Ausläufer dieser Stephanischen Methode.

Der nächste Weiterbau geschah durch J. F. A. Krug, Director der Bürgerschule in Zittau, später in Dresden, und K. A. Zeller, preuß. Oberschulrath. Die Krug-Zellersche Methode schließt sich einerseits an die Stephanische Lautirmethode, aber

andererseits auch an die Olivierschen Forschungen über die Genesis der einzelnen Laute an. Unter dem Einfluß der pestalozzischen Unterrichtsprincipien begnügte Krug sich nicht damit, den Schüler für jedes Zeichen (Buchstaben) den entsprechenden Laut sich merken und aussprechen zu lassen, sondern meinte dabei „das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hiezu durch die Modificationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß", in dem Schüler hervorrufen zu müßen. So wurde das „Mund weit (a)! Mund breit (e)! Mund spitz (u)! Mund rund (o)!" u. s. w. geboten. So kamen zwar andere Lautnamen als die Olivierschen, aber keineswegs leichtere an die Reihe. I. Verschlüsse: 1) Lippenschlüsse, a) der scharfe (p), b) der sanfte (b); 2) Zahnschlüsse, a) der scharfe (t), b) der sanfte (d); 3) Gaumenschlüsse, a) der scharfe (k), b) der sanfte (g); II. Tonlaute: 1) Nasentonlaute, a) der Lippenlaut (m), b) der Zahnlaut (n), c) der Gaumenlaut, aa) mit scharfem Abstoß (nk), bb) mit sanftem Abstoß (ng); 2) Mündungstonlaute, a) der Windlaut (w), b) der Zungenlaut (l), c) der Schnurrlaut (r); III. Reine Laute: 1) Blaselaute, a) der scharfe (f), b) der sanfte (f, v, ph), 2) Säuselaute, a) der scharfe (s, ß, st, sp), b) der sanfte (ſ); 3) Zischlaute, a) der scharfe (sch), b) der sanfte (sch); IV. Hauche: 1) Zungenhauche, a) der scharfe (ch), b) der sanfte (g); 2) Gaumenhauche, a) der scharfe (ch), b) der sanfte (g); 3) Tonlaut (j); 4) Kehlhauche, a) der scharfe (h), b) der sanfte, welcher nicht gehört wird (!). Diese sämmtliche Namen der Laute sollten die Schüler sich merken. Der Lehrer sollte sie angeben und der Schüler demgemäß die Sylben aussprechen; z. B. sagt der Lehrer: Sanfter Lippenschluß und a! so soll der Schüler sprechen: ba; sagt der Lehrer weiter: Sanfter Zahnschluß und e! so soll der Schüler sprechen: de; zusammen: bade. Ebenso sollte beim Lesen bei jedem Buchstaben der Name seines Lautes gesagt und dann erst mit dem vollen Bewußtsein der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane lautirt werden. (Krug, Hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch. Lpz. 1806; Erstes Lehr- und Lesebuch für Bürger- und Landschulen ꝛc. Lpz. 1807; und Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Lpzg. 1808.) Diese Methode adoptirte zuerst der oben genannte K. A. Zeller und suchte sie durch vermeintliche Vereinfachung in die Schulen zu bringen. (Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsb. 1810.) Diesem folgten mit verschiedenen Modificationen nach Graßmann, Valbier, Häbler, Sommer, Schulze, Hientzsch u. a. Wie auch der Wille, theilweise der Scharfsinn und die Bemühung dieser Männer zu schätzen ist, haben sie doch der Methode weder Ausbreitung, noch langen Bestand verschaffen können. Ist es schon ganz unpsychologisch zu verlangen, daß das Kind bei jeglichem Laute jeder Muskelbewegung in seinen Sprachorganen sich bewußt werde und bleibe, so findet sich auch gerade in Beziehung auf diese Bewegungen ein merkwürdiges Schwanken (man vergleiche nur zunächst die oben aufgeführten Benennungen Oliviers und Krugs miteinander), und bei Krug selbst fällt es auf, wie er, nur um zu systematisiren, den Laut f, v und ph unterscheidet, wie er die Laute ch und g durch zwei verschiedene Organe entstehen läßt und gar einen Lautnamen aufstellt für einen Hauch, den man nicht hört, der also kein Laut ist. Ist es ferner für den Zweck des Lesenlernens völlig überflüssig, sich dabei der Bewegung der Sprachwerkzeuge deutlich bewußt zu werden und dieselbe mit Namen zu nennen: so wird dadurch der Leseunterricht Lehrern und Schülern aufs ungebührlichste erschwert und verzögert und Hergang hat nicht unrecht, wenn er alle diese Verwissenschaftlichung und Verkünstlichung des ersten Unterrichts Versuche nennt, „das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern."

Statt dieses unbrauchbaren Erkers am Gebäude des Leseunterrichts muß nun die Schreiblesemethode gerühmt werden als ein wirklich schätzenswerthes weiteres Stockwerk. Man nennt sie häufig die Grasersche Methode, obgleich schon lange vor Graser ein Anfang damit gemacht worden war. Schon im 17. Jahrhundert hat der als Lehrer der alten Sprachen bekannte Wolfgang Ratich vorgeschlagen, bei dem Unterricht im Lesen das Schreiben zu Hülfe zu nehmen, mit den „schlechtesten" (ein-

fachsten) Buchstaben anzufangen, diese mit rother Tinte vorzuschreiben und hernach vom Schüler unter öfterer Aussprache des Namens mit schwarzer Tinte überfahren zu lassen. Ebenso veröffentlichte der Franzose de Launey um die Mitte des vorigen Jahrhunderts eine Methode, bei welcher die ersten Schreibübungen mit dem auf die Laute gegründeten Leseunterricht verbunden waren. Sie fand unter dem Namen Scriptolegie oder Ecriture-lecture da und dort Eingang; wenigstens sagt Diesterweg in seinem Wegweiser: Schon 1755 existirte die Schreiblesemethode in Frankreich. Weniger Nachahmung scheinen Bell und Lancaster gefunden zu haben, welche beide fast zu gleicher Zeit durch Mangel an Lernmitteln darauf gekommen sind, die Anfänger die Buchstaben in den Sand schreiben und so kennen lernen zu lassen. In Deutschland ist, da die Methode Ratichs unter den Stürmen des 17. Jahrhunderts sich verloren zu haben scheint, der bayerische Reg.- und Kreisschulrath Graser als der Urheber der neuern Schreiblesemethode zu bezeichnen. So umständlich auch und den Gang des Unterrichts hemmend seine verschiedenen Vorübungen und die eingeflochtenen Kindererzählungen waren, der Grundgedanke seiner Methode, daß „der Anfang mit dem Schreiben zu machen sei, weil zuerst das Wort in der Schrift dargestellt werden müße, ehe es gelesen werden könne", hat durchgeschlagen und gesiegt. Daß Graser sich an Olivier und Krug anschloß und darauf drang, daß die Schüler bei jedem Laute sich der Mundstellungen bewußt werden, daß er noch weiter gieng als diese und nachweisen wollte, daß jeder Buchstabe die Abbildung der Mundstellung sei, welche den entsprechenden Laut hervorrief, wozu er seine „Elementarschrift" erfand, die sonderbar genug den Schüler mehr zu verwirren als zu fördern geeignet war, daß er ferner die Lautirmethode, die er ein Gezisch und Geflitsch nennt, verwarf und doch unbewußt fortwährend anwendete: das alles hindert nicht, ihm für seine Methode dankbar zu sein. (Sie ist ausführlich dargestellt in seiner Schrift: Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Baireuth 1817. Band I. Abth. II.) Die Elementarschrift ist aus der Schulwelt verschwunden, die Kinderplage mit den Mundstellungen hat aufgehört; aber die Verbindung des elementarischen Lesens und Schreibens mit einander hat sich erhalten und über viele Gaue des deutschen Vaterlandes verbreitet (vgl. d. Art. Graser S. 40.) Die namhaftesten Nachfolger Grasers waren wohl R. Wurst, ein Württemberger, und die beiden bayerischen Lehrer Ludwig und Heinisch. Der erstere verschaffte in Württemberg und in der Schweiz der Schreiblesemethode Eingang durch seine Schriften: Erstes Schulbuch für die untersten Classen der Elementarschulen. Reutl. 1835 und: Die zwei ersten Schuljahre. Ebendas. 1838. So eifrig er auch anfangs die Graserische Methode mit allen ihren Sonderbarkeiten und Schwierigkeiten vertheidigte und zu verbreiten suchte, machte er sich doch schon in der 2. Aufl. der „zwei ersten Schuljahre 1839" von denselben völlig los und gab ihr eine einfachere und leichter zum Ziele führende Gestalt. Nicht anders gieng es Ludwig, der die Graserische Methode immer mehr vereinfachte und zuletzt in dem „Ersten Lesebuch für die Vorbereitungsschüler in den deutschen Schulen, Baireuth 1846" und in seinem mit Heinisch herausgegebenen „Ersten Sprach- und Lesebuch für Volksschulen 1850" eine ungekünstelte, einfache und leicht anwendbare Schreiblesemethode veröffentlichte. Ihre eigenen Wege schlugen ferner in der Schreiblesemethode Harnisch, Scholz, Stern u. a. ein, ohne daß sie im wesentlichen von einander sehr verschieden sind. Das Wesen dieser Methode besteht darin, daß der Schüler, indem er den Buchstaben schreibt, sich die Gestalt und den Laut desselben einprägt und sobald als möglich einen Selbstlaut und einen Mitlaut mit einander verbindend die Sylbe (das Wort) ausspricht. Ob auch der Name des Buchstabens zu gleicher Zeit eingeprägt oder erst später dem Schüler gesagt werden solle, darüber sind die Meinungen heute noch verschieden. Um der Einfachheit willen dürfte wohl dem letzteren der Vorzug gegeben werden. Die Frage, ob dabei die lateinische oder die deutsche Currentschrift zuerst anzuwenden sei, ist hauptsächlich durch Graser angeregt worden, dessen Elementarschrift mit der lateinischen Schrift

nahe verwandt war, und Stern u. a. haben mit ihm für den Anfang die lateinische Schrift vorgezogen. Obwohl nun nicht zu verkennen ist, daß die lateinische Currentschrift um ihrer einfacheren Formen willen leichter zu schreiben ist als die deutsche, daß der Schüler wegen der gefälligeren Form der lateinischen Schrift früher zu schönerer Darstellung der Buchstaben gelangt, und daß bei der größeren Aehnlichkeit der lateinischen Currentschrift mit unserer deutschen Druckschrift der Uebergang zu der letzteren sich fast von selbst macht: so ist doch die deutsche Currentschrift in den meisten Schulen, wo Schreibleseunterricht eingeführt ist, üblich geworden, hauptsächlich darum, weil für unsere deutschen Schüler der Gebrauch dieser Schrift unentbehrlich ist (vgl. den Art. ABC), und man nicht zu bald, mancherorts erst spät dem Schüler die Erlernung einer zweiten Schreibschrift zumuthen will. Der Uebergang von der deutschen Currentschrift zur Druckschrift hat übrigens keine erhebliche Schwierigkeiten, theils weil doch ein Theil der Buchstaben in beiden Schriften sich sehr ähnlich ist, theils weil auch bei größerer Verschiedenheit der Form die Identität des Wesens sich leicht dadurch einprägt, daß man die Buchstaben beider Schriften über oder nebeneinander vor die Augen der Schüler bringt. Dies thun manche schon beim ersten Anfang des Schreibleseunterrichts, scheinen aber damit diesen Anfang, indem sie die Schüler nöthigen, zweierlei Formen für einen und denselben Laut sich zu merken, ohne Noth zu erschweren. Ebenso verhält es sich mit den großen Buchstaben, welche auch leichter nachher gelernt und eingeübt werden, nachdem die Schüler alle kleinen Buchstaben geschrieben haben, als zugleich mit diesen. Die Besorgnis, die ersten Bilder von Hauptwörtern ohne große Anfangsbuchstaben, welche die Schüler sich einprägen, möchten dem Rechtschreibunterricht Eintrag thun, ließe sich ja, wenn sie irgend gegründet wäre, damit beseitigen, daß man anfangs bis zur Einübung der Majuskeln statt der Hauptwörter nur Wörter anderer Classen gebrauchte. Den Anfang macht man wie bei anderen Methoden mit dem Selbstlaut, an welchen sich hernach gleich ein Mitlaut anzuschließen hat. In der deutschen Currentschrift ist anerkanntermaßen das i am leichtesten zu machen. Mit diesem beginnt der Lehrer, indem er sich vor die Wandtafel stellt, den Buchstaben da vor den Augen der Schüler vermittelst der Kreide entstehen läßt, seine Bestandtheile und ihr Verhältnis zu einander erläutert, den Laut angiebt und dann die Schüler den Buchstaben auf ihren Schiefertafeln nachmachen und den Laut wiederholt aussprechen läßt. Von diesem geht er zum n über, das ebenso behandelt, dann aber, sobald die Kinder es schreiben gelernt haben, mit dem i bald als Anlaut, bald als Auslaut, endlich in beiden Bedeutungen zugleich verbunden wird (ni, in, nin). Hierauf folgt in gleicher Weise das m und nach diesem das u und das e, so daß nun schon eine ziemliche Anzahl von Sylben geschrieben und ausgesprochen werden kann. So schreitet nun nach der Formverwandtschaft der Buchstaben der Unterricht fort, bis alle Buchstaben in üblichen Wörtern auf die mannigfachste Weise mit einander verbunden geschrieben und gelesen werden. Einem solchem Schreibleseunterricht gebührt der Vorzug vor dem von einigen angewendeten Leseschreibunterricht, bei welchem man das Lesen des Buchstabens, nachher des Wortes vorangehen und erst, wenn es von den Schülern gelesen worden ist, das Wort zum Behuf des Schreibenlernens und der tiefern Einprägung der Formen und Laute schreiben läßt. Wie man aber schon bei Verbesserung der Buchstabirmethode Vorübungen empfohlen und bei der Lautirmethode in ihren verschiedenen Nüancen für durchaus nothwendig erklärt hat, so werden sie auch für die Schreiblesemethode entweder für völlig unentbehrlich oder doch für sehr zweckmäßig und den Gesetzen einer richtigen Methode entsprechend erklärt. Sie werden hier abgetheilt in Vorübungen für Ohr und Mund und in Vorübungen für Auge und Hand. Die ersteren bestehen darin, daß man durch Vor- und Nachsprechen Sätze in Wörter, diese in Sylben und diese in Laute zerlegen läßt, bis man mit dem so gefundenen Laut i das Schreiben und Lesen beginnt. Die letzteren aber haben den Zweck, die Schüler das rechts und links, das oben und unten auf der Tafel kennen zu lehren und ihre

Augen und Hände in der Bildung der Elemente unserer Currentschrift, senkrechte Linie, rechts schiefe Linie, Oval, Schleife, Bogen ꝛc. zu üben. Man wird sich jedoch zu hüten haben, daß man bei diesen Vorübungen nicht zu lange verweilt und aus falschem Streben nach Gründlichkeit und Vollständigkeit den Zweck, welchem allein sie dienen sollen, nämlich auf das Schreiblesen vorzubereiten, aus dem Auge verliert. Die Schreiblesemethode ist gegenwärtig da, wo das Unterrichtswesen Fortschritte gemacht hat, wohl die verbreitetste und hat die Buchstabirmethode und die reine Lautirmethode größtentheils verdrängt. Zwar läßt sich nicht leugnen, daß die letztere in kürzerer Zeit die Schüler dahin bringt, daß sie lesen können, weil das Schreibenlernen langsamer vor sich geht als das bloße Behalten der Buchstaben und ihrer Laute. Allein man wird nachher, wenn das Schreiben nach dem Lautiren besonders gelehrt wird, dazu ebensoviel Zeit brauchen, und somit wird sich der nöthige Zeitaufwand bei beiden Methoden zum mindesten ausgleichen. Dann aber hat die Verbindung des Schreibens mit dem Lautiren den dreifachen Vorzug, daß 1) Form und Laut des Buchstabens sich den Schülern vermittelst des Schreibens fester einprägt; denn was ich thue, geht tiefer ein und bleibt sicherer in der Seele, als was ich bloß sehe; 2) daß die durch die Beschäftigung der Hand vermehrte Selbstthätigkeit der Schüler und das Bewußtsein, nun selbst etwas machen zu können, sie vor Langeweile und geistiger Ermüdung bewahrt, die Freude und den Eifer im Lernen steigert, und 3) daß damit frühe schon die Möglichkeit gegeben ist, die kleinen Schüler, während ihnen vom Lehrer nicht unmittelbarer Unterricht ertheilt werden kann, auf zweckmäßige Weise zu beschäftigen, was besonders in größeren Schulclassen mit mehreren Abtheilungen nicht zu gering anzuschlagen ist.

An die Schreiblesemethode reiht sich noch die Jacototsche Lesemethode an, die von ihrem Urheber Joseph Jacotot den Namen hat. Sie wird auch von der Buchstabir-, Syllabir- und Lautirmethode durch den Namen Verbal- oder Wortmethode unterschieden, zu Bezeichnung ihrer Eigenthümlichkeit die analytische oder analysirende Lesemethode genannt. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze Jacotots können wir hier übergehen, verweisend auf den ausführlichen Artikel „Jacotot" in diesem Werke Band III. S. 731 ff. und beschränken uns auf die Darstellung der Methode in derjenigen Form, welche sie in Deutschland vorzugsweise durch Weingart und K. Seltzsam gewonnen hat. (Weingart, vollst. Cursus von Jacotots allg. Unterr.-Methode ꝛc. Ilmenau 1830. K. Seltzsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen. Breslau 1841. Derselbe: Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht. Ein Vortrag, gehalten in einer pädagogischen Versammlung zu Breslau d. 15. April 1846. Derselbe: Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Bresl. 1846. Derselbe: Zehn Lesetafeln, vorzugsweise zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotots Methode. Bresl. 1846.) Wir versuchen diese Methode in Folgendem möglichst kurz und deutlich darzustellen. Der Lehrer wählt eine kleine Erzählung, in welcher alle Buchstaben (und Laute) unserer Sprache vorkommen, und deren Inhalt für die Kleinen anziehend ist. Diese haben die Schüler (gedruckt oder geschrieben) an der Tafel vor Augen. Der Lehrer spricht sie zuerst wörtlich vor und die Schüler sprechen sie nach. Ist das mehrmals geschehen, so geht der Lehrer an den ersten Satz, der aus lauter einsylbigen Wörtern bestehen soll, (z. B. „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!"). Er liest den Satz langsam und deutlich vor, während er mit dem Stabe die einzelnen Wörter andeutet; die Schüler lesen einzeln und zusammen die Wörter unter fortgesetztem Andeuten des Lehrers. Hierauf läßt er außer der Ordnung einzelne Wörter sagen, indem er auf sie hindeutet, und spricht dann einzelne Wörter aus und läßt die Schüler sie zeigen. So prägt sich nach und nach das Bild dieser Wörter den Schülern ein. Nun spricht der Lehrer das erste Wort recht gedehnt aus und läßt die Schüler die einzelnen Laute, aus welchen es besteht, herausfinden. Dann

lehrt er sie die Zeichen für diese Laute an der Tafel erkennen. Er nennt sie der Reihe nach, indem er auf sie deutet; die Schüler nennen sie; er deutet an die Zeichen außer der Ordnung, die Schüler nennen sie; er spricht die Laute vor und die Schüler müßen die Zeichen für sie finden. Der Lehrer giebt nun auch die Namen der Buchstaben, spricht von Stimmlaut, Vorlaut und Nachlaut, läßt das Wort buchstabiren. Nun geht es zu dem nächsten Wort u. s. w. und jedes wird wie das erste behandelt nur mit dem Unterschiede, daß schon vorher bekannt gewordene Buchstaben in dem betreffenden Worte gesucht und ihrem Laute nach wieder erkannt werden. Bald nach dem Beginn dieses Leseunterrichts wird der Schreibunterricht damit verbunden. Nach einigen Vorübungen im Ziehen von Linien stellt der Lehrer die Schüler vor die Wandtafel, auf welche mit rother Farbe die zum Schreiben nöthigen Doppellinien gezogen sind. Der Lehrer schreibt das Wort „Franz" vor, die Schüler zerlegen es in seine Laute, der Lehrer lehrt sie die Schreibbuchstaben des Wortes kennen. Dann lernen sie mit der Kreide die einzelnen Buchstaben und nach und nach das ganze Wort schreiben, nachher ebenso auf die Schiefertafel unter fortgesetzter Uebung im Lesen, Auflösen und Buchstabiren der Wörter. — Diese Methode, welche in Schlesien vorzugsweise verbreitet ist (K. Seltzsam ist erster Lehrer an den Elementarclassen des Gymnasiums zu Maria Magdalena in Breslau), hat, wie zu erwarten stand, manche Gegner gefunden, unter welchen z. B. Krüger in seinen „Beiträgen zur Beurtheilung der Jacototschen Lehrmethode" sie für naturwidrig und darum unmethodisch erklärt. Dagegen versichert Fr. Scholz aus eigener Anschauung, daß „auf diese Weise unterrichtete Schüler, welche Mitte Octobers ohne Vorkenntnisse in die Schule eingetreten waren, nach einem unterbrochenen viermonatlichen Unterricht so weit gekommen seien, daß sie aus dem neuen Lesebuch nicht nur willkürlich gewählte Lesestücke richtig, ziemlich fertig und mit Ausdruck lesen, sondern auch einen vorgesprochenen kurzen Satz recht deutlich, orthographisch-richtig und mit Bewußtsein der Gründe, warum jedes Wort so und nicht anders geschrieben werden muß, an die Wandtafel schreiben konnten." (!) (Vgl. Nacke, pädag. Jahresbericht 1847. S. 81 ff.) Dies ist freilich nicht wenig und kann, da an der Wahrhaftigkeit des Zeugen zum voraus nicht zu zweifeln ist, nur zur Empfehlung der Methode gereichen. Sollen wir unser eigenes Urtheil über sie aussprechen, nachdem wir Zeugen eines Versuchs gewesen sind, den ein tüchtiger und gewandter Lehrer mit ihr gemacht hat, so müßen wir vorerst anerkennen, daß sie vor der Methode Gedikes, mit der sie zunächst verwandt ist, wesentliche Vorzüge hat, indem sie nicht wie diese allein das Gedächtnis der Schüler in Anspruch nimmt, sondern sie alsbald in geistige Selbstthätigkeit versetzt, mit welcher sie die den bekannt gewordenen Lauten entsprechenden Zeichen und von den bekannten Zeichen in den folgenden Wörtern die Laute selbst finden müßen. Es werden somit fast alle Thätigkeiten des Erkenntnisvermögens unmittelbar nacheinander in Anspruch genommen und geübt und dieser erste Leseunterricht kann mit Recht als geistweckend bezeichnet werden. Folgt zwar ferner der Schreibunterricht dem Anfang des Lesens erst nach, weshalb die Methode besser als Leseschreibunterricht zu bezeichnen wäre, so tritt doch diese Verbindung bald ein, wodurch nicht nur die Selbstthätigkeit der Schüler vermehrt, sondern auch in der gleichen Zeit das Ziel des ersten Schreibunterrichts erreicht wird. Dabei können wir aber doch nicht die Meinung zurückhalten, a) in Beziehung auf den Leseunterricht, daß diese Methode nur bei fähigeren und aufgeweckteren Kindern, die schon zu abstrahiren im Stande sind, Anwendung finden oder wenigstens von erwünschtem Erfolg sein könne, b) in Beziehung auf den Schreibunterricht, daß die Buchstaben, welche nach dieser Methode, weil sie zuerst gelesen worden sind, auch zuerst geschrieben werden sollen (z. B. bei Seltzsam: Franz) eben nicht die leichtesten für die kleinen Anfänger sind und somit der Schreibunterricht wenigstens in seinem Anfang keinen methodischen Gang einschlage; c) in Beziehung auf das Ganze aber, daß der Lehrer bei dieser Methode vorzugsweise nicht bloß seiner Sache Meister, sondern auch überhaupt ein tüchtiger, mit besonderem

Lehrgeschick ausgerüsteter und unermüdet eifriger Mann sein müße. So allein können wir uns die Resultate, welche Seltzsam erzielt haben soll, erklären; aber freilich wird ein solcher Mann auch bei einer andern Methode, die seiner Individualität entspricht, Erhebliches leisten. Der Lehrer ist am Ende doch die Hauptsache bei jeder Methode. — Zum Schlusse dieser Darstellung der verschiedenen Methoden des elementarischen Leseunterrichts veranlaßt uns aber eben der Bericht über die Jacototsche Lesemethode zu dem Urtheil, daß, soviel auch in diesem Unterrichtsfeld schon gethan worden ist, die Acten doch noch nicht als geschlossen angesehen werden dürfen, sondern immer weitere Fortschritte in der elementarischen Lesemethode zu erwarten sind. Sie werden kommen, wenn die Worte Fr. Scholz's gebührend beachtet werden: „Nur um eins wollen wir bitten: Laßt uns Lehr- d. h. Methodenfreiheit! Methodenzwang ist so drückend und verderblich als Glaubenszwang!" (Nacke, Päd. Jahresb. 1847. S. 89.)

Mit dem Bisherigen haben wir es versucht, von den vielen Methoden des ersten (elementarischen) Leseunterrichts die wesentlichsten in ihren charakteristischen Repräsentanten darzustellen, zu ordnen und zu beurtheilen. Welche von ihnen nun anzuwenden sei, müßen wir den einzelnen Lehrern überlassen; wir sind aber der Ansicht, die beste sei die, welche der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler am angemessensten ist, ihre Selbstthätigkeit am besten in Anspruch nimmt und am sichersten, schnellsten und nachhaltigsten zum Ziele führt. Dieses Ziel ist aber immerhin noch ein niedriges; die Schüler können nicht weiter als (abgesehen vom Schreiben) die durch die Buchstaben bezeichneten Laute in ihrer Verbindung zu Sylben, Wörtern, Sätzen aussprechen. Bis sie im vollen Sinne des Wortes recht lesen können, ist wahrlich noch viel zu thun, und es ist schwer zu verantworten, wenn Lehrer, nachdem das erste Ziel erreicht ist, auf ihren Lorbeeren ausruhen wollen in der Meinung, es bedürfe jetzt weiter nichts als die Schüler viel lesen zu *lassen*. Diese Meinung scheint jedoch noch weit verbreitet zu sein, da in nicht wenigen Schulen nach den schönen Fortschritten der Kinder im ersten Schuljahr am Ende einer sieben- bis achtjährigen Schulzeit ein gar unbefriedigendes Ziel des Leseunterrichts erreicht erscheint. Soll es dahin kommen, daß die Schüler beim Austritt aus der Schule im vollen Sinne lesen können, so ist nach dem ersten elementarischen Leseunterrichte noch ernstlich und weise weiter fortzufahren.

Es ist auf dieser ersten Stufe noch nöthig, die Schüler dahin zu bringen, daß sie *alles richtig, sicher* und *fertig* lesen. *Richtig lesen* heißt aber nicht allein alle Laute rein, sondern auch in der Ordnung, in welcher die Buchstaben vor den Augen sind, in der rechten Verbindung mit einander aussprechen, ohne einen Laut auszulassen, mit einem andern zu verwechseln oder einen andern hinzuzuthun. Dies alles ist keineswegs schon erreicht, wenn die Kinder am Ziele des ersten elementarischen Leseunterrichts angelangt sind. Die Reinheit der Aussprache der Laute ist nicht nur bei einzelnen Schülern durch ungünstige Beschaffenheit ihrer Sprachorgane, sondern auch bei ganzen Schulclassen durch die herrschende Volksmundart nicht selten erschwert, und es gehört nicht wenig Fleiß und Geschick des Lehrers dazu, diese Schwierigkeiten zu besiegen. Aber auch die Verhütung sog. Lesefehler hat besonders in der Achtlosigkeit, Flatterhaftigkeit, Trägheit und Vergeßlichkeit der Schüler einen stets wiederkehrenden Hemmschuh. Und doch darf man keine solche Lesefehler hingehen lassen, und wäre es auch nur um des formalen Grundsatzes willen, daß die Schüler angehalten werden müßen, alles, was sie thun, genau und recht zu thun. Dazu aber genügt es nicht, daß der Lehrer nur die Schüler lesen läßt und etwa mit halber Aufmerksamkeit daneben etwas anderes treibt, noch daß er, wenn ein Schüler falsch gelesen hat, das Wort richtig vorspricht und den Schüler nachsprechen oder vielleicht gar ohne Nachsprechen weiter machen oder statt dieses Schülers, der den Fehler gemacht hat, einen andern das Wort richtig aussprechen läßt. Man muß den Schüler durchaus anhalten, den Fehler selbst zu corrigiren und zu diesem Zwecke die Buchstaben genau anzusehen, wobei man, wenn es nicht anders gehen will, fordert, daß er die Laute der einzelnen

Buchstaben nach einander und dann das Wort im Zusammenhange laut ausspreche. Gut ist es dann, denselben Schüler ein solches Wort öfter in verschiedenem Zusammenhange und ebenso ähnliche Wörter öfter lesen zu lassen. Denn die Uebung ist kein geringes Mittel zum Richtiglesenlernen. Aber sie allein reicht nicht aus. Man macht bei vorgerückteren Schülern häufig die Warnehmung, daß sie größere und schwerere Wörter richtig, aber kleine und leichte falsch lesen, daß es also nur an Aufmerksamkeit und Genauigkeit bei ihnen fehlt. Darum ist darauf zu dringen, daß sie anfangs, nachdem sie auf den Fehler aufmerksam gemacht worden sind, später aber, ohne daß dies geschehen ist, denselben Satz so oft wieder lesen, bis sie keinen Fehler mehr machen. Wenn sie auch darüber ungeduldig werden wollen, und wenn auch die anderen für den Augenblick scheinbar gelangweilt werden: es ist das ein Mittel, das consequent fortgebraucht auf den einzelnen achtlosen Schüler und auf die ganze Classe von der besten Wirkung ist. Besonders aber thut es noth, in den unteren Classen unerbittlich auf durchaus richtiges Lesen zu halten, weil sich sonst die Achtlosigkeit und Flüchtigkeit so leicht angewöhnt und in den späteren Jahren zur Macht geworden kaum mehr zu überwinden ist. Schließlich bedarf es kaum noch der Bemerkung, daß man den Schülern, um sie zum Richtiglesen zu bringen, nicht zu Schweres aufgeben, sondern wie überall so auch hier vom Leichten zum Schweren aufsteigen soll, wobei man sich ja zunächst nur an eine gute Fibel zu halten hat.

Mit dem Richtiglesen wird das Sicherlesen nicht selten identificirt. Es ist aber ein Unterschied zwischen diesem und jenem. Es kommt nicht selten vor, daß Schüler zwar nicht falsch lesen, aber fast wie Stotternde ein Wort, das nur einmal im Buche steht, zwei- und dreimal aussprechen, ehe sie weiter lesen, oder an einem größeren Worte einmal um das andere einen Anlauf nehmen, die erste Sylbe zwei- und mehrmal aussprechen, bis endlich das ganze Wort herauskommt, oder vor einem größeren Worte eine Pause machen, als fürchteten sie sich vor der zu schwierigen Aufgabe. Da sagt man, sie lesen unsicher. Zum Sicherlesen gehört also, daß ein Wort oder eine Sylbe nicht öfter ausgesprochen wird, als sie im Buche steht, und daß das einmal eingeschlagene Tempo, es mag langsamer oder schneller sein, eingehalten und nicht aus bloßer Furcht vor der Schwierigkeit eines Wortes pausirt wird. Die Unsicherheit scheint um so mehr sich einzustellen, je ernstlicher vom Lehrer auf richtiges Lesen gedrungen wird. Das darf aber niemand vom letzteren abhalten. Vielmehr dienen großentheils die gleichen Mittel, welche zum richtigen Lesen angewendet werden, auch zum sicheren Lesen. Insbesondere ist es zu empfehlen, daß man auch den unsicher gelesenen Satz so oft wieder lesen läßt, bis er ganz sicher gelesen wird. Gut wird es auch sein, — um noch einer scheinbaren Kleinigkeit zu erwähnen — wenn man den Schülern bald das Nachdeuten mit dem Finger ꝛc. abgewöhnt, damit das Auge um so mehr geübt wird, selbständig von Wort zu Wort zu gehen und nach und nach während des Aussprechens eines Wortes schon die folgenden zu überblicken.

Zum fertigen Lesen gehört, daß die Worte nicht allzu langsam gesprochen, die einzelnen Sylben des Wortes nicht ungebührlich von einander getrennt werden und das ganze Lesen nicht den Ausdruck des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit hat, obwohl auf der andern Seite ein allzuschnelles, flüchtiges, hudelndes Lesen nicht gestattet werden darf. Welches das richtige Tempo beim Lesen sei, läßt sich nicht im allgemeinen und für alle Classen bestimmen. Anfangs ist um der Richtigkeit und Sicherheit willen ein langsameres Lesen immerhin zu empfehlen. Allmählich aber sollte es schneller werden, und für die Oberclasse scheint das richtige Tempo dasselbe zu sein, das man beim Sprechen einhält, wenn man deutlich zu sprechen sich bemüht und mit Personen spricht, die man hochachtet. Zu dieser Fertigkeit im Lesen dient vornehmlich viele Uebung. Es kann dazu nicht genügen, daß in größeren Classen von jedem Schüler einmal oder ein paarmal in der Lesestunde ein Satz laut gelesen wird. Zwar sollen die anderen Schüler nachlesen, und es ist gut, wenn sie es

immer thun; aber damit wird ebensowenig die Fertigkeit als die Richtigkeit und Sicherheit erzielt. Manche Lehrer lassen deswegen gerne in kleineren Kreisen oder im Chore lesen, und es ist keine Frage, daß das zur Fertigkeit führt. Nur ist sehr darauf zu sehen, daß die Richtigkeit und Sicherheit nicht nothleidet, daß also, wenn in Kreisen gelesen wird, die Monitoren des Lesens selber Meister und aufmerksam genug sind, und daß es, wenn im Chor gelesen wird, nicht zu laut zugeht, so daß der Lehrer den einzelnen Schüler nicht mehr hört. Jedenfalls muß der Lehrer selber auch wieder die einzelnen Schüler laut lesen lassen, und gut ists, wenn diese nach und nach auch größere Abschnitte und ganze Lesestücke im Zusammenhange zu lesen geübt werden. Ein vorzügliches Mittel endlich ist es, wenn der Lehrer hie und da selbst den Abschnitt mit der rechten Fertigkeit vorliest und von den Schülern verlangt, daß sie eben so lesen. Das Beispiel hat auch hier eine Macht und ist um so mehr nöthig, je seltener einzelne Schüler zu Hause mit Fertigkeit lesen gehört haben.

Die bisher gestellte Forderung gilt nicht bloß in Hinsicht der deutschen Druckschrift, sondern auch in Hinsicht der lateinischen (französischen). Zwar nicht zu gleicher Zeit mit jener, aber doch so bald jene bis zu einiger Fertigkeit gelernt ist, sollte auch mit dieser ein Anfang gemacht und sollten dann ebenso fleißige Uebungen im Lesen derselben angestellt werden. Die Sache hat bei der großen Aehnlichkeit beider Schriften mit einander wenig Schwierigkeit, und in unserer Zeit kann nicht davon Umgang genommen werden, da im gewöhnlichen Leben die lateinische Schrift immer häufiger angewendet wird. — Ob auch die Schreibschrift in verschiedenen Handschriften zu lesen zur Aufgabe besonderer Uebungen gemacht werden soll, scheint noch eine offene Frage zu sein.

Das verständige Lesen ist dasjenige, bei welchem der Schüler versteht, was er liest. (Man bezeichnet es auch als sinnrichtiges Lesen im Unterschied von dem wortrichtigen.) Es verhält sich zum mechanischen Lesen wie der Zweck zu dem Mittel. Denn das erst ist ein eigentliches Lesen, bei dem wir den Inhalt dessen, was wir gedruckt oder geschrieben sehen, in die Seele aufnehmen, das ist der Zweck alles Leseunterrichts, daß dem Geiste immer neue Reiz- und Nahrungsmittel zufließen. Zwar hat das Verstehen verschiedene Stufen und man kann nicht von jeder Altersclasse der Schüler das gleiche Maß des Verständnisses verlangen; aber irgend ein Maß desselben soll bei allem Lesen sein. Ist es auch anfangs nur das Wissen von der Bedeutung der einzelnen Worte oder nur die den einzelnen Worten entsprechende Vorstellung oder innere Anschauung, so wird es nach und nach ein Auffassen des Verhältnisses der Worte zu einander, das durch Beugungsformen und Partikeln ausgedrückt ist, dann ein Einblick in den Zusammenhang und das Verhältnis der in den Sätzen enthaltenen Gedanken zu einander und zuletzt die Erkenntnis des Grundes von jenen. Der Anfang mit der Anleitung zu solchem verständigen Lesen muß schon beim ersten elementarischen Leseunterricht gemacht werden. Es wäre sehr verfehlt, wenn man die Anleitung zum verständigen Lesen aufschieben wollte, bis die Schüler durchaus richtig, sicher und fertig lesen können; denn nicht nur stehen beide Aufgaben in Wechselwirkung mit einander und jede dient der andern, sondern die Schüler würden auch an ein gedankenloses Lesen sich so gewöhnen, daß sie nachher nur schwer oder gar nicht mehr dahin gebracht werden könnten, alles mit dem Verlangen nach Verständnis zu lesen. Schon bei den ersten Wörtern, welche die Kleinen lesen, darf man nicht versäumen, sie auf die Bedeutung derselben aufmerksam zu machen, und zwar nicht eben durch lange Erklärung oder Beschreibung, sondern nur durch eine kurze Bemerkung, durch ein gleichbedeutendes volksthümliches Wort, durch die Erinnerung an etwas gesehenes, durch die Verbindung des Wortes mit einigen andern u. s. w. Es ist darum unpassend, die Kinder mit sinnlosen Sylben und Wörtern zu langweilen, oder solche Wörter sie lesen zu lassen, deren Sinn außerhalb ihres geistigen Horizonts liegt; vielmehr soll das Kind bei jedem Worte, das es sieht und ausspricht, eine mehr oder weniger völlig

entsprechende Vorstellung in seiner Seele haben. Kommt man hernach zum Lesen von kleinen Sätzen, so ist es verfehlt, jeden Schüler nur eben eine Zeile lesen zu lassen, sofern nicht der Satz mit der Zeile aufhört. Das Kind beschäftigt sich zunächst nur mit den Worten, die es selbst laut zu lesen hat, und ruht, wenn es damit fertig ist, geistig ein wenig aus. Liest es nun nur einen Theil des Satzes und das nächste den andern, so haben beide nichts von dem Inhalt desselben und werden somit durch den Lehrer selbst dahin geführt, daß sie auf das Verstehen des Gelesenen verzichten und sich ans Nichtsdenken beim Lesen gewöhnen. Wenn aber nun die Kinder je einen vollständigen Satz gelesen haben, ist es nöthig, das Gelesene, wenn auch nur kurz, abzufragen, damit sie niemals nachlassen, auf den Inhalt dessen, was sie lesen, zu achten. Hin und wieder wird da ein berichtigendes, erläuterndes, ergänzendes Wort des Lehrers nöthig sein, und dann soll es unter keinen Umständen unterbleiben; aber ebenso wenig sollen darüber unnöthig viele Worte gemacht werden, welche sowohl den Inhalt nur verhüllen und umnebeln, als die Zeit dem Pensum der Stunde entziehen. Besonders aber ist es für das verständige Lesen nöthig, auf die Interpunctionen die Schüler achten zu lehren, weil diese „Satzzeichen" sind, d. h. die einzelnen Theile des Satzes sowohl trennen, als auch ihre Beziehung auf einander andeuten. Müßten unsere Schüler ein Lesestück ohne alle Interpunction lesen, welche Noth hätten wir, sie zum Verständnis seines Inhalts zu bringen, und wie manches tolle Misverständnis würde entstehen! Wir wollen deshalb dankbaren Gebrauch von diesen Erleichterungsmitteln für das Verständnis machen. Dazu gehört nicht nur, daß wir die Schüler mit dem Namen und der Bedeutung derselben, soweit es noth thut und angeht, bekannt machen, sondern sie auch anhalten, bei jeder Interpunction auf die richtige Weise zu pausiren und die Stimme zu senken oder zu heben. Geschieht dies auch in vielen Fällen von den Schülern nur mechanisch, so ist ihnen damit doch die Möglichkeit eines richtigeren Verständnisses gegeben. Zu bedauern ist es daher, wenn in ihren Schulbüchern, namentlich in Bibeln, Gesangbüchern u. s. w. die Interpunctionen unrichtig gesetzt oder zu sparsam angewendet sind, weil ihnen damit das Verständnis erschwert wird, vielleicht ohne daß der Lehrer es weiß, der ein anderes, besseres Exemplar in der Hand hat. — Ob die Schüler das Gelesene verstehen, läßt sich wohl nicht immer zum voraus erkennen. Zwar wenn ein Schüler einen sinnentstellenden Lesefehler macht, wenn er falsch pausirt, manchmal auch wenn er falsch betont, läßt sich erkennen, daß er die Sache nicht oder falsch versteht. Aber auch bei einem ganz richtigen Leser ist es möglich, daß er den Inhalt sich nicht angeeignet und klar gemacht hat. Deswegen ist immer ein Abfragen nöthig, um auf diesen aufmerksam zu machen und zu finden, was in Beziehung auf die Auffassung desselben zu berichtigen, zu ergänzen und zu erklären ist. Manchmal mag es gut sein, schon vorher, ehe ein Lesestück gelesen wird, einige Worte über den Inhalt desselben zu reden, etwa auch einige Fragen aufzuwerfen, auf welche die Antwort im Lesestück sich finden soll. Unerläßliche Bedingung aber ist es dabei immer, daß nur solches gelesen wird, was die Schüler richtig aufzufassen im Stande sind, und was ihre Aufmerksamkeit anzieht. Denn sonst werden sie stumpf und matt und gewöhnen sich an gedankenloses Lesen und keine Lebendigkeit des Lehrers und keine Trefflichkeit der Methode ist im Stande, ihr Interesse für den Inhalt des Lesestücks zu wecken; und wenn es auch für den Augenblick gelänge, für die Dauer könnte es nicht geschehen. Es ist darum ein großer Fehler beim Lesen in der Bibel, im Gesangbuch und Katechismus, wenn man, statt auszuwählen, was für die Altersstufe und Fassungskraft der Schüler taugt, immer der Ordnung nach von Capitel zu Capitel, von Buch zu Buch, von Lied zu Lied u. s. w. fortlesen läßt in der irrigen Meinung, entweder es handle sich dabei nur um das mechanische Lesen, oder die Kraft des Wortes werde sich auch ohne Aufmerksamkeit und verstandesmäßiges Auffassen an den Herzen der Schüler von selbst wirksam erweisen. Wie vielen ist damit schon in

der Schule der Sinn für ein rechtes Bibellesen abhanden gekommen und ein sinn- und gedankenloses Lesen für ihr ganzes Leben angewöhnt worden!

Die dritte Stufe ist die des guten Lesens (oder des Lesens mit Ausdruck). Unter diesem Lesen ist selbstverständlich das laute Lesen, Vorlesen gemeint, dessen unerläßliche Bedingung, wenn es wirklich gut sein soll, das ist, daß die Schüler vorher richtig und verständig lesen gelernt haben. Manche nennen das Gutlesen ein ästhetisches Lesen oder gar eine Declamation (vgl. d. Art.). Wie mag man aber von einer Declamation der Schüler reden, wenn man weiß, daß selbst die meisten öffentlichen Redner, selbst viele Schauspieler nicht wahrhaft und den Gesetzen der Kunst gemäß zu declamiren im Stande sind? Wie mag man verlangen, daß Schüler declamiren, wenn man bedenkt, daß dies eine wahrhaft künstlerische Bildung und eine Reife des Geistes voraussetzt, welche in die innersten Tiefen des Gedankens und in die zartesten Regungen des Gefühls und Willens eines Schriftstellers einzugehen vermag? Ein affectirtes, gekünsteltes Lesen aber, etwa in weinerlichem Tone, wie man es zuweilen in Töchterschulen, oder in hochtrabend feierlichem Tone, wie man es in Knabenschulen antreffen kann, wird man doch nicht declamiren heißen wollen; wir können es nicht einmal gut heißen. Fast dasselbe gilt von dem Ausdruck „ästhetisches Lesen", wenn wir den Begriff nicht bloß negativ fassen und darunter die Vermeidung alles dessen verstehen, was den Schönheitssinn verletzt, sondern positiv so, daß es nach den Forderungen und Gesetzen des Schönheitssinnes geschehen soll. Denn so gewiß es ist, daß die Schule auch diesen zu bilden verpflichtet ist, so gewiß sind es doch nur die Anfänge dieser Bildung, mit welchen sie sich beschäftigt, und dasjenige Ziel derselben, welches in einem wirklich ästhetischen Lesen besteht, kann die Schule niemals erreichen, ja der Erfahrung gemäß erreichen es auch in reiferen Jahren selbst von den wahrhaft gebildeten Menschen nur wenige. Wir bleiben darum bei der Forderung nur eines guten (oder schönen) Lesens und meinen damit ein solches Vorlesen, bei welchem einestheils das Schönheitsgefühl des Hörers nicht auf grobe Weise verletzt, anderntheils dem Hörer möglich wird, den Inhalt des Lesestücks richtig aufzufassen und zu Herzen zu nehmen. Und auch dieser so nieder als möglich gestellten Forderung wird wohl in vielen Schulen oder wenigstens von vielen Schülern einer Oberclasse nicht genügend entsprochen werden können. Demungeachtet muß dieses Ziel angestrebt werden nicht bloß in denjenigen Schulen, in welchen die künftigen Männer des öffentlichen Lebens vorgebildet werden, sondern in allen, weil wo in dem Familien- oder Freundeskreise oder im Geschäftsleben vorgelesen wird, wenn der Zweck des Vorlesens nicht verfehlt werden soll, viel darauf ankommt, daß in dem bezeichneten Sinne gut gelesen wird. Vor allem ist darum der sogenannte Schulton von der Schule ferne zu halten oder, so viel Mühe es auch kosten mag, mit aller Anstrengung aus ihr zu verbannen. Wir meinen damit jenes monotone Herschreien oder Herplappern des Lesestücks oder jenes immer gleichmäßige Auf- und Absteigen des Tones ohne alle Rücksicht auf den Inhalt, das jedes etwas feinere Ohr aufs tiefste anwidert und ihm den ganzen Inhalt der Worte gewaltsam absperrt. Diesem muß schon in den ersten Schuljahren unabläßig entgegenarbeitet werden*), weil die Schüler nicht nur gar zu gerne sich gehen lassen, sondern auch das Unschöne, wie sie es zu Hause oder von älteren Schülern hören, viel lieber nachahmen als das Schöne. Aber auch nachher auf der Mittelstufe ist dem guten Lesen möglichste Sorgfalt zuzuwenden, und auf der oberen Stufe bildet dieses die Hauptaufgabe zur Vollendung des Leseunterrichts. Da ist leichtbegreiflich die erste und unerläßlichste Bedingung, daß der Lehrer selbst ein Meister im guten Lesen sei; denn wie könnte er von den Schülern das fordern, was er selbst nicht kann, und wie könnte er lehren, was er nicht versteht? Und doch scheint diese Kunst des guten

*) Der Schulton ist nichts als ein Fortklingen, eine Verewigung der beim allerersten Lesenlernen, wo der Inhalt noch nicht mit ins Bewußtsein des Kindes tritt, unvermeidlichen (?), schreienden Monotonie, sagt Palmer in seiner evang. Pädagogik II. S. 198 (S. 573 Ausg. 3.)

Lesens in der Lehrerwelt noch nicht allgemein verbreitet und dürfte vielleicht bei der Lehrerbildung und Prüfung noch mehr als bisher berücksichtigt werden. Der Lehrer muß den Schülern ein Muster geben; sonst können sie nicht wissen, was gut lesen heißt und wie sie es angreifen sollen, daß sie ihre Aufgabe recht lösen. Er muß also den Schülern das Lesestück vorlesen, und es wird häufig besser sein, daß er es thut, ehe die Schüler lesen, als erst nachher, wenn sie die Sache nicht recht gemacht haben, weil die Fehler verhüten auch hier mehr Werth hat und leichter ist, als die so leicht und schnell einwurzelnden Fehler verbessern. Hat er gut vorgelesen, dann kann er verlangen, daß die Schüler es auch so machen, und er verlangt es nicht vergebens, weil auch hier das Beispiel eine Macht ist. Soll er aber die Schüler auch mit den Regeln des guten Lesens bekannt machen? Einen besonderen Unterricht darüber zu geben, hieße wohl den Schülern eine Abstraction zumuthen, deren sie nicht fähig sind, sie langweilen und die kostbare Zeit vergeuden. Aber aufmerksam soll er sie doch bei Gelegenheit darauf machen, warum so und nicht anders gelesen werden soll. Dazu thut jedenfalls noth, daß er selbst diese Regeln genau kenne. Diese Regeln alle des breiteren darzustellen scheint hier zwar nicht der Ort zu sein; aber auf die hauptsächlichsten derselben wird doch in Kürze hingewiesen werden sollen. Man theilt sie gewöhnlich ein in Regeln der Rhythmik, der Melodik und der Dynamik. Zur Rhythmik des Lesens gehört das richtige Pausiren und das schnellere und langsamere Aussprechen einzelner Sylben, Wörter und Sätze. Das Pausiren ist angezeigt durch die Interpunctionen, auf welche deswegen, wie schon früher gesagt worden, sorgfältig zu achten die Schüler angehalten werden müßen. Aber es ist auch bei den einzelnen Interpunctionen noch ein Unterschied zu machen. Das Komma gebietet eine andere (längere) Pause, wenn es die Sätze von einander scheidet, als wenn es zwischen beigeordneten Satzgliedern steht und diese anstatt des „und" mehr mit einander verbindet als von einander trennt. Das Kolon zeigt eine andere Pause an, wenn es in der Periode zwischen den Vordersätzen und Nachsätzen steht, als wenn die wörtliche Rede eines Menschen darauf folgt. Bei dem Fragezeichen und Ausrufzeichen, wenn es innerhalb des Satzganzen steht und die Stelle des Komma als Pausezeichen vertritt, ist kürzer zu pausiren, als wenn es am Schlusse des Satzganzen die Bedeutung des Punctes in sich schließt. Es giebt überdies noch kleinere, feinere Pausen, welche durch kein Zeichen angedeutet werden. Das Subject und das Prädicat sind durch solche von einander zu trennen, besonders wenn sie durch weitere Begriffe näher bestimmt sind. (Es giebt z. B. einen ganz andern Sinn, wenn ich pausire: Ich bin in dieser Lehre von Gott . . . unterwiesen worden, oder: Ich bin in dieser Lehre . . . von Gott unterwiesen worden.) Um hier richtig zu pausiren, thut dem Lehrer genaue Kenntnis der Satzlehre, dem Schüler wenigstens richtiges Verständnis des Inhalts und einiges Sprachgefühl noth. Endlich müßen auch durch noch feinere Pausen die einzelnen Wörter, daß sie nicht unverständlich in einander fließen, und sogar die einzelnen Sylben von einander getrennt werden (z. B. Unterschied zwischen erblassen und Erblasser). Das schnellere und langsamere Lesen tritt schon auf bei dem Unterschied zwischen tonlosen und betonten Sylben, so wie bei der Schärfung und Dehnung; beim Grund- und Bestimmungswort; es dient ferner zur Unterscheidung des Hauptbegriffs von den ihm untergeordneten Begriffen und des Hauptsatzes von seinen Nebensätzen. Und hierin trifft häufig das Rhythmische mit dem Melodischen und Dynamischen zusammen. — Die Melodik des Lesens hat es mit der Modulation der Stimme, dem Steigen und Fallen des Tones zu thun. Man unterscheidet hier hauptsächlich drei Töne, den Unterton, den Mittelton und den Oberton. Im Unterton schließt der Satz, wo ein Punct steht; sonst soll um des Verständnisses willen die Stimme nie so tief sinken. Mit dem Mittelton wird gewöhnlich der Satz begonnen und er bleibt durch den ganzen Satz der vorherrschende Ton. Der Oberton aber kommt auf den Hauptbegriff des Satzes, höher im Hauptsatze, etwas tiefer im Nebensatze. Bei ihm bildet häufig der Gegensatz, sei er in Worten ausge-

drückt oder nur gedacht, eine wichtige Rolle. Aber auch ohne diesen ist in der Regel der Hauptbegriff nicht schwer zu finden. Wenn indessen manche behaupten, daß er immer im Prädicat liege, so werden sie sich so viele Ausnahmen gefallen lassen müßen, daß ihrer Regel der Einsturz droht. (Man betone z. B. nur den eben gelesenen Satz in dieser Beziehung.) Bei der Frage (und meistens auch beim Ausruf) hat ebenfalls das Wort, das den Hauptbegriff der Frage ausdrückt, den Oberton, und wenn dieses nicht am Schlusse steht, endet der Fragesatz nicht im Oberton, sondern im Mitteltone, wodurch er sich immer noch von dem Urtheilssatz unterscheidet. Aber auch wenn der Hauptbegriff den Schluß des Satzes bildet, hat die Stimme sich zuletzt etwas zu senken, damit dieser Schluß ins Gehör fällt. In dem Begriff der Modulation der Stimme liegt aber, daß sie nicht von einem dieser drei Töne auf den andern überspringt, sondern allmählich in längeren oder kürzeren Uebergängen steigt und fällt, und es ist nichts widerlicher als jenes verkehrter Weise für kunstgerecht gehaltene fortwährende Auf- und Abspringen der Stimme. Zur Melodik gehört zwar auch noch die Kunst, den rechten Grundton für jedes Lesestück zu finden; denn ein Sterblied z. B. geht, wenn es gelesen wird, doch wohl aus einer anderen Tonart als ein Loblied, die Dithyrambe aus einer andern als die Elegie. Allein dies übersteigt schon die Grenzen der gewöhnlichen Schule und nur etwa das Musterlesen des Lehrers kann dazu führen, daß von den Schülern nachahmungsweise einigermaßen die rechte Tonart getroffen wird. Hier gilt es vornehmlich, keine Affectation aufkommen zu lassen. — Bei der Dynamik des Lesens endlich handelt es sich um die Stärke und Schwäche, das Anschwellen und Abschwellen des Tons, und sie ist für ein gutes Lesen ebenso wichtig, als in der Musik die Beachtung des Forte und Piano, des Crescendo und Decrescendo und der guten und schlechten Takttheile. Nach ihr richtet sich im einzelnen Worte die Betonung der Hauptsylbe zum Unterschied von den Nebensylben, im Satze die Hervorhebung des Hauptbegriffs, in Satzgefügen desjenigen Satzes, der den Hauptinhalt hat. Hier fließt das Dynamische meistens mit dem Melodischen und auch mit dem Rhythmischen zusammen und eben darin liegt das Schöne des Lesens, während die alleinige Beobachtung des Dynamischen, das Herausstoßen der Hauptsylbe, das Schreien des den Hauptbegriff des Satzes enthaltenden Wortes, der sog. Druck auf ein Wort wirklich häßlich ist. Beim Lesen des Gedichtes, der angeführten Rede einer Person, des Gesprächs tritt das Dynamische noch stärker hervor. Aber es gehört ein fein gebildeter Geschmack dazu, hier immer das Rechte zu treffen, und bei Schülern kann dieses nur durch das Muster des Lehrers und auch da nur annähernd hie und da erreicht werden.

Von besonderer Wichtigkeit ist noch die Frage über den Lesestoff, an welchem der Leseunterricht zu treiben ist, da wir auf ein verständiges und gutes Lesen dringen, bei welchem der Inhalt des Gelesenen sich dem Geist und Gemüthe der Leser und der Hörer assimiliren soll. Doch nicht allein in materialer, sondern auch in formaler Hinsicht liegt viel an der richtigen Wahl des Lesestoffes. In letzterer Hinsicht ist oben schon darauf hingewiesen worden, daß der Lesestoff, was die Wörter, die Satzarten, den Stil betrifft, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen solle. Es ist aber, damit die Schüler zu möglichster Festigkeit und Gewandtheit kommen, auch eine reiche Mannigfaltigkeit der Form nöthig, und das um so mehr, je weiter die Schüler im Lesen fortschreiten. Poesie und Prosa müßen mit einander wechseln und in beiden die neueren Formen mit den älteren, die complicirteren mit den einfachen, Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Betrachtung, Ausdruck des Gefühls und Affects ꝛc. sowohl in gebundener als in ungebundener Rede. Es genügt darum schon in dieser Hinsicht nicht, daß nur in Bibel, Gesangbuch und Katechismus gelesen wird, sondern es ist auch Uebung an einem zweckmäßigen Lesebuch nöthig, und umgekehrt reicht auch in formaler Hinsicht das Lesebuch nicht zu, sondern muß auch Bibel, Gesangbuch, Katechismus u. s. w. gelesen werden. Dadurch erst gelangen die Schüler dahin, daß sie alles, was ihnen später unter die Augen kommt, in der rechten Weise zu lesen vermögen. Noch mehr

aber ist diese Mannigfaltigkeit in materialer Hinsicht von Wichtigkeit. Die Bibel, in welcher der Geist Gottes wie sonst nirgends weht, durch welche er dem menschlichen Geiste und Gemüthe unmittelbar sich mittheilt, ist wie überall so auch für die Schule und zwar nicht nur für die Volksschule, sondern auch für die Real- und Gelehrtenschule, das oberste und beste Lesebuch, und ihre Geschichten, Lehren, Ermahnungen, Tröstungen und Verheißungen bieten, wenn man nur richtig auswählt, ebenso für jüngere wie für ältere Schüler angemessenen Lesestoff. Nur würde man sich an ihr und an den Schülern versündigen, wenn man sie bloß zur mechanischen Leseübung benützen oder vielmehr herabwürdigen würde, und wenn irgendwo, so ist es hier geboten, auf ein verständiges und gutes Lesen mit aller Sorgfalt zu halten. Wenige Stunden oder Halbstunden in der Woche, in welchen so die Bibel gelesen wird, gewähren dem Innern der Schüler mehr Gewinn, als wenn die halbe Schulzeit mit gedankenlosem Bibellesen ausgefüllt wird, durch welches die Kinder nur gelangweilt, zu Unarten gereizt, an Gedankenlosigkeit gewöhnt und großentheils auf Lebenslang gegen das Bibellesen eingenommen werden. Ein einziges göttliches Wort, recht ins Innere aufgenommen, wirkt mehr als tausende, die bloß durch den Mund oder die Ohren gegangen sind. Nächst der Bibel bieten das Gesangbuch und der Katechismus den wichtigsten Lesestoff, jenes, weil das Kirchenlied die poetische Darstellung göttlicher Gedanken, dieser, weil er die allgemeinfaßliche, confessionsmäßige kurze Darstellung der Grundwahrheiten und Grundgebote des Christenthums ist. Mit beiden ist unsere gesammte Schuljugend bekannt zu machen, und wo dies nicht geschieht, da ladet man sich eine große Verantwortung auf. Wenn wir aber zu diesem Behufe das Gesangbuch in der Schule benützen, so sollte, wie schon bemerkt, nicht Lied für Lied der Reihenfolge nach gelesen werden, sondern nur das, und das zu wiederholten Malen, was für die Schüler paßt. Dieses sind aber nicht die schwachen, auf der Oberfläche schwimmenden und darum scheinbar leicht verständlichen Lieder, die sich noch in manchen Gesangbüchern in größerer oder kleinerer Zahl finden, sondern die besten sind es, die kräftigsten, in die Tiefe gehenden, die glaubensfreudigsten Kernlieder, welche theils wegen ihrer einfachen Sprache, theils wegen ihrer Kraft und Entschiedenheit mehr als jene ansprechen und ebendamit den Eingang ins Innere der Schüler, bald durch den Verstand zum Herzen, bald durch das Herz zum Verstande finden. Aus demselben Grunde kann der Katechismus als Lesestoff dienen und gewährt, weil die Begriffe in ihm sich ungewöhnlich zusammendrängen, eine ganz besondere Uebung im Lesen, besonders im verständigen und guten Lesen. Neben diesen Büchern aber kann der gehobene Leseunterricht eines besonderen Lesebuchs nicht entbehren. Die Neuzeit hat dasselbe gebieterisch gefordert, in großer Mannigfaltigkeit hervorgebracht und in einer fast beispiellosen Zeitkürze in sehr vielen Schulen einheimisch gemacht. Abgesehen von dem Zwecke des Sprach- und Realunterrichts, dem es auch zu dienen hat, von dem aber zu reden hier nicht der Ort ist, ist es der Leseunterricht, dem es, wie sein Name sagt, zuvörderst dienen soll. Denn die Schüler können zu einem befriedigenden Ziele des Leseunterrichts nicht gelangen, wenn sie sich, was die Form betrifft, nur an der Sprache der lutherischen Bibelübersetzung und dem in sprachlicher Hinsicht damit enge verwandten Katechismus oder auch an Einer Art von Dichtung, der religiösen, üben. Ebenso ist es aber auch um des verständigen und guten Lesens willen nöthig, daß der Inhalt dessen, was sie lesen, mannigfaltig sei, und zwar so, daß ihnen die Wahl unter den Lesestücken schwer wird, weil immer eines wieder mehr sie anzieht als das andere. Ob die Lesestücke zugleich Belehrung in den Realien enthalten oder nicht, das ist, wenn wir bloß das Lesen im Auge haben, ziemlich gleichgültig. Aber das Lesebuch soll ebensowenig ein trockenes Compendium realistischen Wissens als etwa eine Beispielsammlung für den grammatikalischen Unterricht sein. Denn sonst wäre es mit Einem Worte kein Lesebuch. Das Beste nach Form und Inhalt, was man Kindern geben kann, soll es enthalten, damit ihr Geist daran erwache und sich hebe und der Sinn für gute Lectüre, für das Lesen des Besten

in ihnen genährt und gestärkt werde. Es ist dies eine so anerkannte Forderung, daß auch in höheren Schulen und Unterrichtsanstalten, wo die Schüler in den Lehrbüchern, die sie für verschiedene Fächer zur Hand haben, des Lesestoffs genug finden, doch die Einführung eines eigentlichen Lesebuchs für gewisse Classen als nothwendig oder doch sehr zweckdienlich erkannt wird. Die Befürchtung aber, welche sich noch hie und da vernehmen läßt, daß dadurch der Sinn für andere, anstrengendere Lectüre und besonders für das Bibellesen abgeschwächt werden möchte, wird durch die Erfahrung widerlegt, daß Kinder, welche am Lesebuch mit fortgesetztem Verlangen nach Verständnis dessen, was sie anzieht, mit Aufmerksamkeit und Nachdenken lesen gelernt haben, auch in der Bibel und in den anderen Lehrbüchern weit mehr denkend lesen, als diejenigen, welche durch das ununterbrochene Einerlei, und wäre es auch das Einerlei des Wortes Gottes, innerlich ermattet und gleichgültig geworden sind. Wie uns etwa in einem Oratorium, nachdem wir sonst des Schönen viel gehört haben, ein Choral noch weit mehr anspricht als jenes und als sonst, wenn wir nur Choräle nach einander hören oder spielen: so geht es unseren Kindern mit dem Lesebuch und der Bibel. Der Inhalt von dieser zieht sie nachher nur um so mehr an und dringt durch die geöffneten Pforten des Geistes und Gemüthes nur um so kräftiger ein.

Wir können diesen Artikel nicht schließen, ohne den Wunsch auszusprechen, es möchte in allen Schulen dem Leseunterricht um seiner großen Bedeutung willen wenn auch nicht mehr Zeit, denn an dieser fehlt es ihm gewöhnlich nicht, so doch immer mehr Sorgfalt zugewendet werden, und zwar nicht bloß auf der untersten Stufe des elementarischen Lesens, auf welcher gewöhnlich noch am meisten Methode und Fleiß des Lehrers zu finden ist, sondern auch auf den höheren Stufen bis zum Austritt aus der Schule. Denn wenn gleich die Schule niemals Lesekünstler wie Tieck, Grunert und ähnliche Männer bildet, so kann und muß man doch die bescheidene Forderung stellen, sie solle ihre Schüler dahin bringen, daß sie immer gerne und mit Nachdenken lesen, und wo sie zur Erbauung oder zur Unterhaltung vorlesen, gerne gehört werden und durch die Art, wie sie vorlesen, bei den Hörern eine gute Frucht schaffen helfen. **Stockmayer.**

Lessing. Wenn es sich hier auch nicht um eine Biographie Lessings handelt, sondern nur um die Herausstellung seiner Bedeutung für die Pädagogik, so wird es doch auch zu diesem Behufe und zugleich zu vorläufiger Orientirung zweckmäßig sein, an die Hauptdata seines Lebens und seiner schriftstellerischen Laufbahn zu erinnern.

Gotthold Ephraim Lessing war am 22. Januar 1729 zu Kamenz in der Lausitz, an der schwarzen Elster, nordöstlich von Dresden, geboren, wo sein Vater, Johann Gottfried Lessing, erster Stadtpfarrer war. Nachdem L. auf der Fürstenschule zu Meißen seine Vorbildung erhalten hatte, bezog er 1746 die Universität Leipzig. Hier verließ er gegen den Wunsch seiner Eltern das ausschließliche Studium der Theologie und bemühte sich um eine allgemeine wissenschaftliche, literarische, ästhetische und weltmännische Bildung, indem er auch die Gelegenheit nicht verschmähte, welche ihn zu dem letztgenannten Zwecke das damals in Leipzig blühende Theater der Caroline Neuber darbot. Von den Bühnenstücken, welche er schon damals schrieb, ist der junge Gelehrte (1747) das charakteristischste. Dem Drange seines Geistes nach Unabhängigkeit folgend, nahm er dann, gleichfalls auf eigene Faust, 1748 seinen Aufenthalt in Berlin, wohin er auch, nachdem er 1752, um mehr nach dem Wunsche seines Vaters als aus eigner Neigung die Vorbedingung zur Erlangung eines akademischen Lehramtes zu gewinnen, in Wittenberg Magister geworden war, zurückkehrte (1751: Das Neueste aus dem Reiche des Witzes). Von 1755—1758 finden wir ihn in Leipzig. Eine größer angelegte Reise, auf welcher er einen Kaufmann hatte begleiten sollen, führte nur bis nach Amsterdam (1755: Pope ein Metaphysiker! und Miß Sara Sampson). In der Mitte des zuletzt genannten Jahres begab er sich wieder nach Berlin und tauchte dann 1760 zum Erstaunen seiner Freunde plötzlich als Gouverne-

mentssecretär bei dem General von Tauenzien in Breslau auf, aus welcher Stellung er 1765 sich wieder nach Berlin wandte (1759—1765: Briefe, die neueste Literatur betreffend; 1759: Fabeln; 1763: Minna von Barnhelm, zuerst gedruckt 1767; 1766: Laokoon). Hauptsächlich die Hoffnung, dort seine Pläne zur Begründung einer deutschen Nationalbühne am ersten verwirklichen zu können, veranlaßte L. 1767 nach Hamburg überzusiedeln, von wo er 1769 als Hofrath und Bibliothekar nach Wolfenbüttel berufen wurde (1767—68: Hamburgische Dramaturgie; 1768 und 1769: Briefe antiquarischen Inhaltes). Im J. 1775 ward ihm das langersehnte Glück, eine Reise nach Italien machen zu können, in Begleitung des Prinzen Leopold von Braunschweig; und am Schlusse des Jahres 1776 vermählte er sich mit der Wittwe König, mit welcher er lange Jahre verlobt gewesen war, die aber bereits im Januar 1778 dem Sohne, welchen sie ihm geboren hatte, nachstarb. L. selbst starb am 15. Febr. 1781 zu Braunschweig, wohin er zum Besuche sich begeben hatte (1772: Emilia Galotti; 1778: Fragmentenstreit; 1779: Nathan; 1780: die Erziehung des Menschengeschlechts).

Abgesehen von der Darstellung in der Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen von Gervinus, welcher für Lessing vorzugsweise Liebe und darum Verständnis zeigt, heben wir von, in neuerer Zeit gerade über L. besonders zahlreich hervorgetretenen, Monographieen hervor: Herder, Lessing, sämmtliche Werke. Zur Philosophie und Geschichte, XV. S. 137—165. — Lessings Leben nebst seinem noch übrigen literarischen Nachlasse, herausg. von K. G. Lessing und G. G. Fülleborn. 1793—95. — Danzel, G. E. Lessing (fortgesetzt von Guhrauer). 1850 ff., eine Biographie von einer so gewissenhaften Gründlichkeit, wie sie noch auf die Lebensgeschichte keines anderen unter unseren großen Dichtern verwandt worden ist; die Darstellung von Stahr (G. E. Lessing 1859) leidet unter dem an sich sehr natürlichen, gerade aber den Biographen L.s zum Vorwurfe gemachten Bestreben, den großen Mann als den Genossen der Ansichten und Tendenzen des Darstellers erscheinen zu lassen. — C. Schwarz, G. E. Lessing als Theologe. 1854. — Hebler, Lessing-Studien. Bern 1862. — M. Carriere, vier Denkreden auf deutsche Dichter 1862, S. 1—32. — H. Lang, Religiöse Charaktere, I. S. 213—304.

Die pädagogische Bedeutung L.s liegt nicht etwa in von ihm ausgesprochenen bestimmten pädagogischen Grundsätzen und Belehrungen: an solchen sind die Schriften Schillers, Göthes, Herders und anderer Heroen unserer neuesten classischen Literaturperiode weit reicher, als die L.s. Sein pädagogischer Werth tritt uns vorzugsweise aus der Betrachtung seiner gesammten Persönlichkeit, der ganzen Art und Richtung seines Geistes und seines dadurch bestimmten Lebensganges entgegen. Daran reiht sich dann in zweiter Linie die Betrachtung seiner gelegentlichen Aeußerungen auch über pädagogische und didaktische Fragen. Und endlich ist der Nutzen zu erwägen, welchen seine Schriften als Unterrichtsmittel der stilistischen und ästhetischen Bildung gewähren können.

Man hat den Mittelpunct von Lessings Wesen in der kritischen Kraft erkannt, ihn auch wohl als den incarnirten Verstand bezeichnet und in der dialektisch-polemischen Tendenz die Grundrichtung seines Geistes gefunden. Wie nahe nun auch dergleichen Ausdrücke durch die Betrachtung von L.s schriftstellerischer Thätigkeit gelegt sind, so wird doch durch keine dieser Formeln das Wesen des Mannes vollständig umschrieben, ja sie können leicht von der Erkenntnis des eigentlichen Kernes desselben abziehen. Denn wenn man doch gewohnt ist, die kritische Kraft vorzugsweise in der Fähigkeit zu suchen, die Unhaltbarkeit der über irgend einen Gegenstand gewohnheitsmäßig oder sonst aus oberflächlicher Betrachtung festgehaltenen Ansichten nachzuweisen, so übersieht man leicht, wenn man in L. nur den Kritiker erkennt, daß jene kritische Operation ihm immer nur Mittel zu dem höchsten Zweck war, zur lebendigen

Erfassung der Wahrheit selbst, weshalb denn auch schon Friedrich Schlegel L.s Kritik, um sie von der gewöhnlichen zu unterscheiden, als eine productive bezeichnet hat. Der Scharfblick des unterscheidenden Verstandes ist bei ihm gepaart mit einem nicht minder bewunderungswürdigen Tiefblick, welcher bis zu dem gestaltenden einheitlichen Lebensprincip der Dinge durchzudringen versteht, und nicht minder groß als seine frische Freude an dem dialektischen Proceß und als seine immer präsente Schlagfertigkeit und sein unerschöpflicher Reichthum an taktischen Combinationen im wissenschaftlichen Kampfe ist seine warme Begeisterung für den Gegenstand des Kampfes, für die Wahrheit, welche der Preis des Sieges ist. Viel treffender daher, als es mit jenen Formeln geschieht, hat L. sein eigenstes Wesen selbst charakterisirt in dem oft citirten und auch nicht selten misverstandenen Worte (Duplik. In Maltzahns Ausg. der Werke, X. 53): „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeynet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewendet hat hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Werth des Menschen, denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worinnen allein seine immer wachsende Vollkommenheit bestehet. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz. — Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! ich fiele ihm mit Demuth in seine Linke und sagte: Vater gieb! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!" Was hier L. behufs der recht scharfen Unterscheidung seines Standpunctes von dem seiner Gegner, welche in der Meinung, in dem festgeschlossenen System der orthodoxen lutherischen Dogmatik die reine und volle Wahrheit zu besitzen, „ruhig, träge und stolz" geworden waren, so bestimmt von einander geschieden hat, die objective Wahrheit und den subjectiven Wahrheitstrieb, das existirt in der Wirklichkeit, wo es sich um die menschliche Erkenntnis der Wahrheit handelt, der Natur der Sache nach nicht in solcher Trennung. Auf dem Wege reiner Ueberlieferung, mag sie nun von menschlicher oder göttlicher Auctorität unterstützt werden, kann die Wahrheit zum Eigenthum des Menschen nicht werden, sondern nur dadurch, daß er sie vermöge des subjectiven Wahrheitstriebes sich zu eigen macht; und andererseits ist der letztere gar nicht denkbar, ohne daß ein gewißer Besitz der Wahrheit bereits vorausgeht, durch welche eben der Trieb nach weiterer Erforschung der Wahrheit geweckt wird. Auch L.s eigenem Wesen war das ruhelose, titanenhafte Ringen und Jagen nach einer doch ewig unfaßbaren Wahrheit, das endlich bei der trostlosen Einsicht anlangt, „daß wir nichts wissen können," durchaus fremd, und sehr mit Unrecht würde man in der obigen Stelle eine Empfehlung solchen Strebens finden. Die männliche Ruhe und Klarheit, welche seinem begeisterten Wahrheitstriebe von Anfang an zur Begleiterin gegeben war, ließ ihn sein Bemühen darauf richten, das Gebiet des Unerkennbaren von dem des Erkennbaren, und innerhalb des letzteren das Wahre von dem Falschen genau zu unterscheiden und nur gegen den trägen, eingebildeten Besitz der Wahrheit lehnte sein reger Geist sich auf, wenn er den Werth des Menschen und der von diesem besessenen Wahrheit von der „Nachforschung der Wahrheit," von der selbstthätigen Aneignung desselben abhängig machte. Eher, als in dem Sinne des die Schranken der menschlichen Natur verkennenden und darum ewig unbefriedigten Himmelsstürmers Faust, ist sein obiger Ausspruch im Sinne des Apostels (Phil. 3, 12) gesagt: „Nicht, daß ich es schon ergriffen habe, oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte, nachdem ich .... ergriffen bin." Der selbstverläugnende, von dem klarsten und schärfsten Verstande geleitete begeisterte Wahrheitstrieb, das ist das Princip, aus welchem Lessings geistiges Wesen und Wirken hervorgegangen ist und verstanden werden muß.

Aus dieser Grundeigenthümlichkeit von L.s Wesen erklärt sich denn zunächst seine Abneigung, einer bestimmten Fachwissenschaft sich zu widmen, weil sein Trieb nach vielseitigster Erforschung der Wahrheit ihn über diese Schranke hinaustrieb und er von

der conventionellen Form solcher Wissenschaften eine Beeinträchtigung der Unbefangenheit der Forschung befürchtete; ebenso, und damit eng zusammenhängend seine Scheu vor einer bestimmten Berufsstellung, weil er durch eine solche in der Verfolgung seines eigentlichen Berufes gehindert, möglicherweise auch zur Vertretung von Ansichten und Grundsätzen genöthigt zu werden fürchtete, welchen seine innerste Ueberzeugung nicht würde zustimmen können. Daß er sich auch nicht beeilte, durch das Band der Ehe sich selbst und ein geliebtes Wesen von seiner im gewöhnlichen Sinne wenig gesicherten Existenz abhängig zu machen, werden wir unter solchen Umständen vollkommen begreiflich finden, ebenso aber auch darin, daß er als siebenundvierzigjähriger, nachdem er zu der dem höheren Mannesalter natürlichen Ruhe und zugleich zu einer festen äußeren Lebensstellung gelangt war, eine Ehe eingieng, nicht etwa nur „eine liebenswürdige Inconsequenz" erkennen, sondern die ganz richtige Consequenz davon, daß er ein ganzer Mann war und als solcher auch die naturgemäße Ergänzung seiner Persönlichkeit in der Ehe suchte. Einem gefühlstrunkenen jugendlichen Liebesverhältnisse widerstrebte seine kritische Natur; aber auch die vollkommen männliche Reife der Besonnenheit, welche ihn als Jüngling schon geleitet hatte, hatte das warme Gefühl in ihm nicht erkalten lassen, und aus dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren ist ein eheliches Verhältnis von musterhafter Würdigkeit hervorgegangen, dessen schönes Denkmal in dem Briefwechsel mit der Witwe König, seiner nachherigen Gemahlin, uns vorliegt. Auch in dieser Beziehung, wie in so vielen andern, liegt die Vergleichung L.s mit Schleiermacher nahe, welcher ebenfalls, nur wenige Jahre jünger als Lessing, seine dauernde Neigung einer Witwe zuwandte. Mit dem Drange nach möglichst vielseitiger Erforschung der Wahrheit hängt dann auch sein Streben nach vielseitiger Ausbildung der eigenen Persönlichkeit zusammen. Die aller geselligen Bildung baare gelehrte Versessenheit, womit die Pedanten seiner Zeit sich brüsten mochten, erschien ihm als eine des Mannes unwürdige Schwäche, die er in seinem „jungen Gelehrten" schon geiselte; er wußte den Werth seiner Weltbildung zu schätzen. „Ich lernte einsehen, so schrieb der noch nicht zwanzigjährige Studiosus an seine Mutter, die Bücher würden mich wohl gelehrt, aber nimmermehr zu einem Menschen machen. Ich wagte mich von meiner Stube unter meinesgleichen. Guter Gott! was vor eine Ungleichheit wurde ich zwischen mir und andern gewahr. Eine bäurische Schüchternheit, ein verwilderter und ungebauter Körper, eine gänzliche Unwissenheit in Sitten und Umgange, verhaßte Mienen, aus welchen jedermann seine Verachtung zu lesen glaubte, das waren die guten Eigenschaften, die mir, bei meiner eigenen Beurtheilung, übrig blieben. Ich empfand eine Scham, die ich niemals empfunden habe. Und die Wirkung derselben war der feste Entschluß, mich hierinnen zu bessern, es koste was es wolle. Sie wissen selbst wie ich es anfieng. Ich lernte tanzen, fechten, voltigiren. Ich will in diesem Briefe meine Fehler aufrichtig bekennen, ich kann auch also das Gute von mir sagen. Ich kam in diesen Uebungen so weit, daß mich diejenigen selbst, die mir im voraus alle Geschicklichkeit darinnen absprechen wollten, einigermaßen bewunderten." Dieses, übrigens von jeder Eitelkeit entfernte, Werthlegen auf eine anständige äußere Erscheinung bildet einen nicht unwesentlichen Zug in L.s Persönlichkeit, und wenn Göthe einmal von ihm sagt (Dicht. und Wahrh. VII), L. habe die persönliche Würde gern weggeworfen, weil er sich zutraute, sie jeden Augenblick wieder ergreifen und aufnehmen zu können, so wird man vielleicht mit größerem Rechte behaupten können, es habe die ihm zur Gewohnheit gewordene weltmännische Haltung mit dazu beigetragen, daß er unter keinen Umständen sich etwas vergab und daß er den Schriftstellerstand auch in der Gesellschaft wieder zu Ehren brachte. Der schöne Ausdruck, den Göthe in Bezug auf Schiller gebraucht hat, läßt sich auch auf L. anwenden: „Er war immer im vollen Besitz seiner großen Natur." Mochte er mit Comödianten verkehren oder mit Cavalieren, er wußte seine Würde zu behaupten und sich in Respect zu erhalten; und die Unterhaltungen seiner Umgebung, die er gelegentlich mitmachte, entfremdeten ihn nie der ernsten Arbeit für seinen Beruf. Im

Begriff, eine Reise nach Rom zu machen, beschließt er, der ihm angebotenen Empfehlungsschreiben sich nicht zu bedienen, „was ich zu sehen, und wie ich zu leben gedenke, das kann ich ohne Cardinäle ꝛc.," und als der kurpfälzische Minister von Hompesch Miene machte, den Kritiker von großem Namen für seine kleinen Zwecke zu benutzen, da brach der arme Bibliothekar trotz der ihm eröffneten glänzenden Aussichten die Unterhandlungen augenblicklich ab und ließ den Herr Minister fühlen, daß ein tüchtiger Schriftsteller auf seine Würde und Ehre nicht weniger hält, als ein Freiherr, sondern unter Umständen mehr. Nach diesem allem aber werden wir nicht etwa in einer leichtsinnigen Unstätigkeit seines Wesens, sondern in dem innersten Triebe seines Geistes, der ihn auf seinen eigentlichen Beruf hinweist, den Grund dafür erkennen, daß L. das begonnene Fachstudium bald wieder verließ, nur dem Vater zu Liebe den Vorbedingungen zu einem akademischen Lehramte genügte, ohne daran zu denken, sich ernstlich um ein solches zu bemühen, bei Tauenzien so wenig aushielt als bei dem Hamburger Theater, und erst im späteren Mannesalter zur Annahme eines Amtes sich entschloß, das ihm, während es ihm einerseits eine sorgenfreiere äußere Existenz sicherte, andererseits doch für seine literarischen Beschäftigungen volle Freiheit ließ.

Daß in der That seinem unstäten äußern Leben die größte Stätigkeit des seines Zieles sich klar bewußten inneren Strebens zu Grunde lag, das beweist die unablässige und unermüdliche wahrhaft staunenswerthe Thätigkeit, womit er des zur Erforschung der Wahrheit erforderlichen gelehrten Materials im ausgedehntesten Maße sich zu bemächtigen suchte. Schon der Knabe wünscht neben einem Tisch voll Bücher abgebildet zu werden, und auf der Klosterschule zu Meißen giebt ihm sein Rector das Zeugnis: „Er ist ein Pferd, das doppeltes Futter haben muß. Die Lectiones, die andern zu schwer sind, sind ihm kinderleicht; wir können ihn fast nicht mehr gebrauchen." So tritt uns denn auch in seinen ersten schriftstellerischen Versuchen schon der Jüngling als ein *ἀνὴρ βὰς πανσαγίᾳ* entgegen. Aus einer reichen Fülle von Gelehrsamkeit ist ihm für seinen jedesmaligen Zweck aus den verschiedensten Wissenschaften auch das Entlegenste in voller Klarheit und Sicherheit zur Hand. Das Schleiermachersche Wort: „Gedächtnis ist Interesse" ist keines anderen Beispiel in solchem Grade zu illustriren und zu bestätigen geeignet, als das L.s. Das Interesse aber, welches ihn die mannigfaltigsten Kenntnisse so eifrig suchen und so sicher festhalten lehrte, und welches sie ihm in jedem Augenblicke präsent erhielt, ist nicht auf die Gelehrsamkeit als solche gerichtet, sondern auf die wissenschaftliche Erkenntnis der Wahrheit. Die Gelehrsamkeit ist ihm nur Mittel zu diesem Zweck. Er verbittet daher ausdrücklich den Namen eines Gelehrten, er möchte nicht gelehrt sein, und wenn er es im Traum werden könnte, sondern alles, wornach er trachtet, „ist im Falle der Noth ein gelehrtes Buch brauchen zu können;" denn „der aus Büchern erworbene Reichthum fremder Erfahrung heißt Gelehrsamkeit. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr werth, als Millionen von jener." L. war ein großer Bücherkenner und auch ein Bücherfreund, und seiner Sachkenntnis und Umsicht gelang es, ihn in den Besitz von für seine Verhältnisse sehr bedeutenden Bücherschätzen zu setzen. Aber auch diese besaß er nur, um sie zu gebrauchen. Er war in seine Bibliothek nicht verliebt, sondern wußte, wenn die Umstände es forderten, guten Muthes von ihr sich zu trennen, ähnlich wie der Minister Stein es für die Unabhängigkeit und Selbständigkeit des männlichen Geistes förderlich fand, wenn man zuweilen in den Fall komme, sein Gepäcke zu verlieren. In solchem Geiste hat L. ganz besonders dazu beigetragen, uns von dem Banne einer todten Gelehrsamkeit zur wahren, auf selbstthätiger Erforschung und Anregung der Wahrheit beruhenden Wissenschaft hindurchzuführen. — Darauf auch bei andern hinzuarbeiten, war denn auch bei seiner ganzen kritischen und polemischen Thätigkeit sein letzter Zweck. Weil ihm nun die selbstthätige Anregung der Wahrheit den Werth des Menschen und die wahre Weisheit begründete, so suchte er die selbstzufriedene Sicherheit des gewohnheitsmäßigen Besitzes einer wirklichen oder eingebildeten Wahrheit zu stören, er liebte es dann, auch

hier Schleiermachern ähnlich, „auf die entgegengesetzte Seite des Brettes zu treten, damit der Gegner durch Prüfung der gegenseitigen Ansicht die eigene klären und begründen lerne, und das richtige Gleichgewicht hergestellt werde.“ So hat er mit Leibnitz gegen Eberhard die Ewigkeit der Höllenstrafen und gegen die rationalistische Halbheit des Socinianers Wissowatius die größere Tiefe und Folgerichtigkeit der kirchlichen Dreieinigkeitslehre vertheidigt, und wie er im Fragmentenstreit den Besitzstand der Orthodoxie erschütterte, so hatte er seinen damaligen Gegner Göze früher in Schutz genommen gegen die eitle und seichte Aufklärerei der herrschenden Scheinbildung, welcher überhaupt niemand ferner stehen konnte als L. Von einem solchen Geiste wird man zum voraus geneigt sein anzunehmen, daß er keinem fertigen philosophischen System sich werde angeschlossen haben. In der That, wenn er Jakobi damit neckte, daß er sich zu dem Ἓν καὶ πᾶν bekannte, so hätte Mendelssohn darüber sich nicht zu Tode grämen sollen, sondern wissen können, wie er das bei L. zu nehmen habe. Ein Spinozist ist L. nicht gewesen, und wenn er im Gegensatze zu der abstracten Außerweltlichkeit des herrschenden Gottesbegriffes bei Spinoza den Gott suchte, dem „es ziemt, die Welt im Innern zu bewegen“; so stand er doch in der Gesammtheit seines geistigen Wesens und seiner Anschauung, in welcher er in allen Wesen individuelle Monaden, in den Menschen willensfreie, unsterbliche Persönlichkeiten erkannte, Gott selbst aber als den persönlichen die Welt leitenden und die Menschen erziehenden Weisheitswillen faßte, der Weise Leibnitzens näher. — Wenn nun L. bei seinem Kampfe um die Wahrheit manches nur γυμναστικῶς behauptete, was er δογματικῶς zu vertreten nicht gewillt war, so hat er doch niemals den Gegner nur geneckt, um seine eigene Kraft und Gewandtheit zu zeigen und selbst daran eine eitle Freude zu genießen. Vielmehr stand ihm als Kampfpreis allezeit die Wahrheit vor der Seele, und der Ernst, womit er nach ihr rang, ließ keinerlei Frivolität in seiner Kampfesweise aufkommen. Keinen geringen Antheil an der Ausbildung dieser ernsten Gesinnung hatte der Umstand, daß auch an L. das protestantische Pfarrhaus die Mission erfüllt hatte, welche es in der Geschichte hat und welche Lang (a. a. O. S. 217 f.) mit so treffenden Worten zeichnet. Vorzüglich durch L.s Vater war diese Mission vertreten, und in dem Worte des Vaters: „die historische Wahrheit gleicht einem Auge, welches nicht das geringste Stäubchen leidet“, ist der Wahrheitssinn des Sohnes vorgebildet, welcher in dem Ausspruche Nathans über Saladin in der That sich selbst charakterisirt: „Er will — Wahrheit, Wahrheit! und will sie so, — so baar, so blank, — als ob die Wahrheit Münze wäre“. Wie L. der streng kirchlichen, klösterlichen Zucht des Afraneums zu Meißen das Zeugnis gab, wenn ihm etwas von Gründlichkeit eigen sei, so habe er es dem Kloster zu danken, so verkannte er noch weniger den heilsamen Einfluß der ernsten, frommen, nicht die Genußsucht, sondern die Lust und Kraft zur Arbeit fördernden Zucht des elterlichen Hauses. Waren auch seine Gedanken und Wege oft andere, als die seiner Eltern, so blieb er doch den Seinen in treuester, stets zu Rath und Hülfe bereiter Kindes- und Geschwisterliebe verbunden, und sein volles warmes Herz, die ganze Bravheit seiner Gesinnung liegt vor uns offen in den einfachen Worten, mit welchen der einundvierzigjährige Mann am 8. Sept. 1770 von Wolfenbüttel aus, wo er selbst in keineswegs glänzenden äußeren Verhältnissen sich befand, seinem Bruder Theophilus auf die Nachricht vom Tode seines Vaters antwortet (XII. S. 311 f.): „Ich denke, ich habe es bei dir nicht nöthig, viel klägliche Worte zu brauchen, um dich zu versichern, wie sehr mich die Nachricht von dem Tode unseres Vaters betrübt und niedergeschlagen hat. Ich kann noch kaum wieder zu mir selbst kommen. — — Was mich einigermaßen tröstet, ist, daß er nach seinem Wunsche gestorben. Laß uns, mein lieber Bruder, eben so rechtschaffen leben, als er gelebt hat, um wünschen zu dürfen, eben so plötzlich zu sterben, als er gestorben ist. Das wird die einzige beste Weise sein, sein Andenken zu ehren. — — Es kann nicht anders sein, es müßen sich Schulden finden. Ich nehme sie alle auf mich, und will sie alle ehrlich bezahlen, nur muß man mir Zeit lassen. Schreibe mir, was

man für Versicherung desfalls von mir verlangen kann, und ich will sie mit Vergnügen stellen. Nur muß unsere Mutter dadurch völlige Ruhe bekommen; — — zugleich umarme für mich unsere Schwester, und sage ihr, daß ich meine Thränen mit den ihrigen verbinde, und sie nicht vergessen soll, daß sie einen Bruder hat, der bereit ist, alles für sie zu thun, was ihm in der Welt nur möglich ist." Liegt nun in dem Ernst seines Wahrheitssinnes und in der Pietät gegen das elterliche Haus, wo so tüchtige Gesinnung ihre Pflege gefunden hatte, an sich schon ein religiöser Zug, so läßt sich erwarten, daß L., zumal bei seiner umfassenden und eindringenden Kenntnis der Geschichte, die Bedeutung der Religion und insbesondere der des Christenthums nicht verkannt haben werde. In der That läßt sich kaum etwas verschiedenartigeres denken, als der frivole Hohn, welchen englische und französische Deisten und Atheisten über Aberglauben und Glauben ergossen, und der gewissenhafte Ernst, womit Lessing bemüht war, den Irrthum zur Wahrheit und das träge Annehmen äußerlich überlieferter Lehren zu lebendiger Aneignung der Wahrheit weiter zu führen. Man ist freilich gewohnt, in L., weil er der Gegner der damaligen Vertreter der Kirchenlehre war, nur den Gegner des positiven Christenthums und der positiven Religion überhaupt zu sehen, und wir wollen nicht leugnen, daß er in jenem Streite von seiner Gewohnheit, „auf die entgegengesetzte Seite des Brettes zu treten", oft einen etwas ausgedehnten Gebrauch gemacht und dabei namentlich den Werth der heiligen Schrift als Lehrnorm unterschätzt und die Abhängigkeit der sogenannten Vernunftreligion von den positiven oder historischen Religionen und insbesondere von dem Christenthum verkannt hat. Gleichwohl stehen wir nicht an zu behaupten, daß von allen Koryphäen unserer classischen Literaturperiode, selbst Herder nicht ausgenommen, keiner eine so klare Einsicht, wie L., gehabt hat in das Verhältnis der Religion an sich zu der Religion in ihrem geschichtlichen Werden, in die Stellung, welche das Christenthum in diesem, und in das Verhältnis, welches es zu jener einnimmt. Dadurch hat denn L. auch der religiösen und christlichen Erkenntnis eine positive Förderung gebracht. Er hat darauf gedrungen, daß das Wesentliche und Primitive in der Religion nicht die Religionslehre sei, sondern das praktische Verhalten des Menschen zu Gott, sein thatsächliches Leben in und mit Gott. Er hat, indem er die Offenbarung als die Erziehung des Menschengeschlechtes durch Gott auffaßte, dieselbe wieder als eine lebendige Kraft Gottes selig zu machen, erkennen gelehrt, während man gewohnt war, sie nur als einen Inbegriff gewißer religiöser Lehrsätze anzusehen. Und er führte als zu der eigentlichen Quelle der christlichen Offenbarung über den Buchstaben der heiligen Schrift zu der Person Christi und der durch ihn begründeten geistigen Neuschöpfung zurück. Während die damaligen Vertreter der Orthodoxie nur ein Auge hatten für L.s Abweichungen von dem kirchlichen Lehrbegriff, die Aufklärer, so oft und sehr er gegen die Gemeinschaft mit ihnen sich verwahrte, eben um dieser Abweichungen willen ihn zu den Ihrigen glaubten zählen zu dürfen, wurden die in seiner Auffassung liegenden Keime zu einer Neugeburt der theologischen Wissenschaften von fast allen nicht beachtet und vielleicht von keinem recht gewürdigt. Ein Menschenalter später hat ein verwandter Geist, Schleiermacher, das von L. begonnene Werk wieder aufgenommen und jene Grundgedanken in der wissenschaftlichen Theologie der Gegenwart in solchem Grade zur Anerkennung gebracht, daß jetzt auch der Positivste, so lange er noch für einen wissenschaftlichen Theologen gelten will, es nicht unternehmen dürfte, zu dem von L. bestrittenen theologischen System sich einfach wieder zu bekennen. — L. selbst aber hat bei seinem Kampfe um die Wahrheit seinen Blick auf deren künftigen Sieg gerichtet, nicht auf gegenwärtigen Beifall, und darum verband sich mit seinem Eifer um die Erkenntnis der Wahrheit die Freimüthigkeit in ihrem Bekenntnisse. Während er die erschlichene Auctorität, welche die hohlen „großen Deuse" der Kunst und Wissenschaft in der öffentlichen Meinung erworben hatten, mit schonungslosen Streichen zerstörte, zog er in seinen Rettungen" verkanntes Verdienst an das Licht. „Gelinde und schmeichelnd gegen den Anfänger; mit Bewunderung zweifelnd, mit Zweifel bewundernd

gegen den Meister; abschreckend und positiv gegen den Stümper; höhnisch gegen den Prahler und so bitter als möglich gegen den Cabalenmacher" — das waren die Grundsätze der Taktik in seinen kritischen Kämpfen. Zugleich aber kam durch die unerschütterliche Sicherheit, womit er in allem Streit das letzte und höchste Ziel unverrückt im Auge behielt, in sein ganzes Leben, trotz dessen äußerer Unruhe und Unstätheit, eine wunderbare Stätigkeit seines geistigen Entwicklungsganges und seiner geistigen Thätigkeit. Nachdem er zuerst durch eine allen Erscheinungen des literarischen Marktes sich zuwendende discursive kritische Thätigkeit auf seinem Terrain sich orientirt hat, concentrirt er mehr und mehr seine Kraft und jeder bedeutenderen kritischen Arbeit tritt die positive Leistung einer dichterischen Schöpfung zur Seite. Den Grundsatz, welchen er in der Schrift „Pope ein Metaphysiker!" theoretisch erörtert hat, exemplificirt er gleichsam in Miß Sara Sampson. Im Laokoon hatte er der bildenden Kunst die Darstellung des im Raume der Betrachtung stillehaltenden Zustandes, der Poesie den durch die wechselnden Zeitmomente hindurch sich entwickelnden Proceß der Handlung zugewiesen, und in Minna von Barnhelm erfüllt er selbst im raschesten Fortschritte der Handlung und in der epigrammatischen Schlagfertigkeit des Dialoges diesen Beruf der Poesie. Der Theorie der Hamburgischen Dramaturgie folgt in Emilia Galotti die technisch vollendetste dramatische Leistung des Meisters, und die durch den Sturm des Fragmentenstreites aufgewühlten Elemente finden im Nathan ihre ruhige poetische Ablagerung. Das Göthesche Wort: „Ein echter Mensch in seinem dunkeln Drange ist sich des rechten Weges wohl bewußt" findet in L.s Lebensgang eine glänzende Bestätigung. Man hat treffend bemerkt, daß man über irgend einen wissenschaftlichen Gegenstand sich nicht besser orientiren könne, als an einer bezüglichen Schrift L.s. Wir dürfen aber wohl einen Schritt weiter gehen und sagen, daß die ganze Persönlichkeit dieses echten Menschen in hohem Grade geeignet sei, uns selbst an ihm zu orientiren, indem er vor uns als ein Muster dasteht selbstverleugnender Unbefangenheit, männlicher Selbständigkeit, klarster Einsicht in seinen Beruf und seine Kräfte, unermüdlicher Thätigkeit und edelster Freimüthigkeit, und darin eben liegt die pädagogische Bedeutung, welche die gesammte Persönlichkeit des Mannes für Jung und Alt haben kann. Eine „Umkehr der Wissenschaft" zu der sichtenden und erfrischenden Klarheit und Wahrhaftigkeit L.s wird man in diesem Sinne sich gerne gefallen lassen dürfen, und je mehr man an ihm sich orientiren gelernt hat, desto weniger wird man versucht sein, auf seine Auctorität hin auch die Irrthümer und Unzulänglichkeiten festzuhalten, denen auch er nach dem allen Sterblichen gemeinsamen Loose verfallen ist.

Viel kürzer werden wir uns bei Betrachtung der Ansichten fassen können, welche L. in seinen Schriften über pädagogische Fragen gelegentlich ausdrücklich ausgesprochen hat. Es kann unsere Aufgabe nicht sein, alle diese gelegentlichen Aeußerungen zusammenzustellen, an welchen es natürlich in den Schriften eines Mannes nicht ganz fehlen kann, der fortwährend mit solcher Sorgfalt an der eigenen Erziehung arbeitete und bei dem, was er zur Belehrung anderer that, mit so trefflicher und bewußter Methode verfuhr, sondern nur einzelnes besonders charakteristische oder durch seine Beziehung zur Geschichte der Pädagogik wichtige werden wir hervorzuheben haben. Am nächsten liegt es an die „Erziehung des Menschengeschlechtes" zu erinnern. In der That steht diese wunderbare und in ihrer Bedeutung für eine tiefere Erkenntnis der religiösen Entwicklung der Menschheit noch lange nicht gehörig gewürdigte Schrift nicht bloß durch ihren Titel in einer Beziehung zur Pädagogik. Es ist für die stets auf Entwicklung des Geistes zu selbstthätigem Verstehen und Ergreifen der Wahrheit gerichtete Tendenz L.s bezeichnend genug, daß er die Offenbarung auffaßt als „die Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht," die Erziehung aber als „die Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht" (§ 2), und daß er somit Gott selbst dem Erzieher als das höchste Vorbild vor Augen stellt. Im einzelnen hebt er hervor, wie der göttliche Erzieher

fern von dem „Fehler des eitlen Pädagogen, der sein Kind lieber übereilen und mit ihm prahlen, als gründlich unterrichten will," ihm keine Dinge, welchen seine Vernunft noch nicht gewachsen war (§ 17), offenbart, sondern mit der Erziehung begonnen habe, welche „dem kindlichen Alter entspricht, der Erziehung durch unmittelbare sinnliche Strafen und Belohnungen" (§ 16) und durch ein angemessenes Elementarbuch, dessen negative Vollkommenheit darin besteht, „daß es den Weg zu den noch zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre," während seine positive Vollkommenheit in Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen liegt, womit es auf diese Wahrheit bereits hinweist (§ 47). Denn „die Erziehung hat ihr Ziel: bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Was erzogen wird, wird zu etwas erzogen" (§ 82). Die Erreichung dieses Zieles darf nicht übereilt, nicht der Zögling vor der Zeit auf eine Stufe erhoben werden, auf welcher er doch nicht eigentlich heimisch werden kann: hüte dich, es deine schwächeren Mitschüler merken zu lassen, was du witterst oder schon zu sehen beginnest; bis sie dir nach sind, diese schwächeren Mitschüler, — kehre lieber noch einmal selbst in dieses Elementarbuch zurück und untersuche, ob das, was du nur für Wendungen der Methode, für Lückenbüßer der Didaktik hältst, auch wohl nicht etwas mehreres ist" (§ 68 und 69). Aber die Zeit fordert ihr Recht, „das Kind wird Knabe. Leckerei und Spielwerk weicht der aufkeimenden Begierde, eben so frei, eben so geehrt, eben so glücklich zu werden, als es sein älteres Geschwister sieht" (§ 55). „Die schmeichelnden Aussichten, die man dem Jünglinge eröffnet, die Ehre, der Wohlstand, die man ihm vorspiegelt: was sind sie mehr, als Mittel, ihn zum Mann zu erziehen, der auch dann, wenn diese Aussichten der Ehre und des Wohlstandes wegfallen, seine Pflicht zu thun vermögend sei" (§ 83). Die fortschreitende Erziehung hat mit Hülfe eines vollkommenen Elementarbuchs den Zögling dahin zu führen, daß er das Gesetz, welches er früher in der Zucht eines äußeren Gehorsams befolgt hat, als die innere Triebkraft seines Handelns in den eigenen Willen aufnehme. — Mit diesem Gedanken stimmen dann auch die pädagogischen Grundsätze überein, welche L. sonst ausspricht. Nichts widerspricht seinem ganzen Wesen mehr, als die Erniedrigung der Erziehung zu einem Abrichten für die Gewinnung der äußeren Güter, „der Ehre und des Wohlstandes", immer ist ihm die wahre Befreiung des Geistes zur Selbständigkeit das Ziel, und seine Forderung ist darauf gerichtet, daß ein jeder über den besondern Weg, auf welchem er diesem Ziele zuzustreben hat, sich vollkommen klar werde und seine ihm zu diesem Zwecke zu Gebote stehenden Mittel weislich und namentlich mit Ausdauer zu Rathe halte. Schon der erste seiner Briefe, welcher uns überliefert ist und welcher überhaupt so interessant ist, weil er schon den ganzen künftigen Lessing ankündigt, spricht diese Gesinnung aus. Der fünfzehnjährige Knabe schreibt an die ältere Schwester, die ihm Antwort auf einen früheren Brief schuldig war, nachdem er zuvor die Alternative erörtert hat, daß sie entweder nicht schreiben könne, oder nicht schreiben wolle: „Du bist zwar Deinem Lehrmeister sehr zeitig aus der Schule gelaufen, und schon in Deinem 12. Jahre hieltest du es vor eine Schande, etwas mehres zu lernen; allein wer weiß, welches die größte Schande ist? in seinem 12. Jahre noch etwas zu lernen als in seinem 18. oder 19. noch keinen Brief schreiben können. Schreibe ja! und benimm mir diese falsche Meinung von Dir!" Und dann schließt er mit dem für ihn höchst charakteristischen Neujahrswunsch. „Ich wünsche Dir, daß Dir Dein ganzer Mammon gestohlen würde. Vielleicht würde es Dir mehr nützen, als wenn jemand zum neuen Jahre Deinen Geld-Beutel mit einigen 100 Stück Dukaten vermehrte." So bereit L. immer seinen Geschwistern zu Rath und Hülfe war, so verlor er doch niemals den pädagogischen Zweck aus den Augen, sie dahin zu bringen, daß sie sich selbst helfen könnten. In diesem Sinne schreibt er im Jahre 1763 in Bezug auf seinen Bruder Gottlob an den Vater: „So ungern ich selbst jederzeit von andern Leuten sogenannten guten Rath angenommen habe, so zurückhaltend bin ich mit meinem eigenen, und ich will lieber jedem, der es bedarf, meinen letzten Groschen

geben, als ihm sagen: thue das, thue jenes. Wer seine Jahre hat, muß selbst wissen, was er thun kann, was er thun muß; und wer erst hören will, was andere Leute zu seinen Anschlägen sagen, der hat bloß Lust, Zeit zu gewinnen, und indes andere zu fassen." Ausdauer schätzt er nicht geringer, als angebornes Talent, und in dem Ausspruche Rousseaus, daß der Eifer eher das Talent als das Talent den Eifer ersetze, und in dem F. A. Wolfs, daß das Genie der Fleiß sei, würde er den Ausdruck seiner eignen Ueberzeugung erkannt haben. Doch wußte dieser große männliche Geist Kind zu werden im Kreise der Kinder, und sein Stiefsohn rühmt die Freundlichkeit und das väterliche Wohlwollen, womit L. für seine Kinder sorgte. Er suchte mehr durch Ermunterung und Anregung, als durch körperliche Züchtigung zu wirken, und nur zweimal hatte der Sohn eine solche zu erfahren: beidemal für das, was in L.s Augen die Kapitalsünden des Mannes waren, Unwahrheit und Feigheit. „Er applicirte daher seinem Fritzchen eine eben so derbe Maulschelle, als ihn dieser einmal mit Unwahrheit berichtete, wie eine solche erfolgte, als derselbe sich nicht gegen die Angriffe eines bösen Buben gewehrt hatte" (Guhrauer a. a. O. II, 2, S. 325).

Zu einer in der Geschichte der Pädagogik bedeutend gewordenen Erscheinung trat L. zuerst dadurch in Beziehung, daß er bereits 1751 in den als Beilage zu den Berlinischen Staats- und Gelehrten-Zeitungen erschienenen Monatsblättern „das Neueste aus dem Reiche des Witzes" gleich im ersten Blatte das Werk Rousseaus anzeigte, welches die Grundgedanken aussprach, die dann im Emil ihre pädagogische Anwendung fanden, und eine so zuversichtliche Anwendung gewiß auch in Folge des Beifalls, welchen ein wissenschaftliches Institut Frankreichs jenen exorbitanten Behauptungen gezollt hatte: die so höchst einseitige und gleichwohl von der Akademie zu Dijon gekrönte verneinende Antwort, welche Rousseau auf die Preisfrage gegeben hatte: „Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs." L. erkannte das gewaltige Pathos an, wodurch diese Schrift von denen Voltaires und der Encyklopädisten sich so wesentlich unterschied: „Herr Rousseau, so sagt er (III. S. 202), hat so erhabene Gesinnungen mit einer so männlichen Beredtsamkeit zu verbinden gewußt, daß seine Rede ein Meisterstück sein würde, wenn sie auch von keiner Akademie dafür wäre erkannt worden." Aber der zweiundzwanzigjährige deutsche Kritiker besaß auch die Nüchternheit, welche noch hundert Jahre später manchem „gewiegten Pädagogen" abgieng, die gefährlichen Verirrungen nicht zu verkennen, zu welchen eine Ansicht von der Gesellschaft, wie die Rousseaus, nothwendig führen mußte. Seine eigene Ansicht faßt L. bündig in sein Schlußwort zusammen: „Die Künste sind das, zu was wir sie machen wollen. Es liegt nur an uns, wenn sie uns schädlich sind;" und ganz dasselbe konnte in Bezug auf die Gesellschaft gesagt werden, von welcher den Zögling gänzlich loszureißen Rousseau später den unausführbaren Versuch machte, statt sie durch die Erziehung zu reformiren, ganz wie er Wissenschaften und Künste verdammt hatte, statt ihre Reinigung und Weihe zu fordern. Merkwürdigerweise traf L. neun Jahre später auch mit dem Manne in literarischem Kampfe zusammen, welcher die in den genialen Declamationen Rousseaus enthaltenen pädagogischen Principien in die nüchternen Grundsätze seines eigenen philantropischen Utilitarismus übersetzte und in dieser Gestalt sie auf deutschen Boden zu verpflanzen suchte, mit Basedow, der eben damals seine pädagogischen Neuerungen begann. Der Oberhofprediger Johann Andreas Cramer zu Kopenhagen gab seit Anfang des Jahres 1758 in Verbindung mit Klopstock, Basedow u. a. den Nordischen Aufseher heraus und hatte (Stück 46 ff.) darin auch seine pädagogischen Ansichten entwickelt, indem er unter der Maske eines Arthur Ironside erzählt, wie sein Vater, Pastor Ironside, ihn erzogen habe. „Er erzählt z. E. — so berichtet L. selbst — als ihn sein Vater mit den Lehren der Nothwendigkeit und mit dem Dasein eines Erlösers der Menschen und einer Genugthuung für sie bekannt machen wollen: so habe er auch hier der Regel, von dem Leichten und Begreiflichen zu dem Schwereren fortzugehen, zu folgen gesucht, und sei einzig darauf bedacht gewesen,

ihn Jesum erst bloß als einen frommen und ganz heiligen Mann, als einen zärtlichen Kinderfreund, lieben zu lehren." L. ersah sich die ziemlich anspruchsvoll auftretende Zeitschrift zu einem Gegenstande der Kritik seiner Literaturbriefe (3. Theil, 48.—51. Brief) und bemerkt in Bezug auf jene Anwendung einer an sich unverwerflichen methodischen Regel (VI, 109 ff.): „Ich fürchte sehr, daß strenge Verehrer der Religion mit der gewaltsamen Ausdehnung dieser Regel nicht zufrieden sein werden. Oder sie werden vielmehr nicht einmal zugeben, daß diese Regel hier beobachtet worden. Denn wenn diese Regel sagt, daß man in der Unterweisung von dem Leichteren auf das Schwerere fortgehen müße, so ist dieses Leichtere nicht für eine Verstümmlung, für eine Entkräftung der schweren Wahrheit, für eine solche Herabsetzung derselben anzusehen, daß sie das, was sie eigentlich sein sollte, gar nicht mehr bleibt. Und darauf muß Pastor Ironside nicht gedacht haben, wenn er es, nur ein Jahr lang, dabei hat können bewenden lassen, den göttlichen Erlöser seinem Sohne bloß als einen Mann vorzustellen, den Gott „„zur Belohnung seiner unschuldigen Jugend, in seinem dreißigsten Jahre mit einer so großen Weisheit, als noch niemals einem Menschen gegeben worden, ausgerüstet, zum Lehrer aller Menschen verordnet, und zugleich mit der Kraft begabt habe, solche herrliche und außerordentliche Thaten zu thun, als sonst niemand außer ihm verrichten können."" — Heißt das den geheimnißvollen Begriff eines ewigen Erlösers erleichtern? Es heißt ihn aufheben; es heißt einen ganz andern an die Stelle setzen; es heißt, mit einem Worte, sein Kind so lange zum Socinianer machen, bis es die orthodoxe Lehre fassen kann. Und wann kann es die fassen? In welchem Alter werden wir geschickter dieses Geheimnis einzusehen, als wir es in unserer Kindheit sind? Und da es einmal ein Geheimnis ist, ist es nicht billiger, es gleich ganz der bereitwilligen Kindheit einzuflößen, als die Zeit der sich sträubenden Vernunft damit zu erwarten?" — Weiteres für den Mann, in welchem man nur den Gegner der Orthodoxie zu sehen gewohnt ist, sehr charakteristisches fügt der folgende Brief noch bei in Bezug auf die Schwächen des sogenannten „vernünftigen Christenthums" der Aufklärung, von welchem L. bekanntlich später sagte, man wisse nicht, weder wo das Christenthum ihm sitze, noch wo die Vernunft. Diese Kritik eines angesehenen Blattes, hinter welcher man L. nicht vermuthete, machte nicht geringes Aufsehen, und Basedow fand es in diesem Falle zweckmäßig, zum Champion des angegriffenen Oberhofpredigers in einer eigenen Schrift sich aufzuwerfen (Vergleichung der Lehren und Schreibart des Nordischen Aufsehers und besonders des Herrn Hofprediger Cramers mit den merkwürdigen Beschuldigungen gegen denselben in den Briefen, die neueste Literatur betreffend. Soroe 1760). Dies wurde dann für L. Veranlassung, seine früheren Einwendungen mit hoher geistiger Ueberlegenheit nur ausführlicher zu begründen (6. Theil, 102.—110. Brief), die pädagogischen in demselben Sinne, in welchem er noch in der Erziehung des Menschengeschlechtes sagt (§ 26): „Ein Elementarbuch für Kinder darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zukünftigen wichtigen Stücken versperre oder verlege. Vielmehr müßen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden." So hatte auch hier wieder bei der ernsten Begegnung die nüchterne Klarheit und der eindringende Scharfblick L.s den Kern unkindlicher und roher Aufklärerei in den vielverheißenden und auch in mancher Beziehung nützlich gewordenen pädagogischen Neuerungen Basedows erkannt, welche nach 1777 selbst der dreiundfünfzigjährige Kant mit unbedingtem Lobe empfehlen konnte. Auch der alten Katechismen hat L. sich angenommen gegen die Theologen, welche ihnen „den Mangel an einer vernünftigen Religion und an einem vernünftigen Uebergange zur Offenbarung vorwerfen," und indem sie bloß so obenhin daran künstelten, sie „erst recht schal und kahl machten." Den Beweis übrigens, wenn es überhaupt eines solchen Beweises bedurfte, daß L. den

Werth eines wahrhaft bildenden, den kindlichen Geist zu eigener Thätigkeit erweckenden Unterrichts nicht unterstützte, hatte er selbst in der fünften seiner Abhandlungen über die Fabel gegeben (V. S. 457—460), welche „von einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen" handelt. Hier sagt er: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele; aber das Genie (hier eben nur: ein erfinderischer, selbstdenkender Kopf) müßen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man, so viel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kömmt, die ihm noch nicht gesagt worden, den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läßt; den man lehret, sich eben so leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden." Diese vortrefflichen allgemeinen Vorschriften über das, was man als die Lebendigkeit des Unterrichtes bezeichnen kann, werden dann auf die pädagogische Benutzung der Fabel angewandt. Der Lehrer soll die darin enthaltene Geschichte bald eher abbrechen, und aus dem Bruchstück den Schüler selbst ein neues Ganzes machen lassen, bald soll er ihn die Geschichte weiter fortführen, bald diesen oder jenen Umstand so verändern, daß sich eine andere Moral darin erkennen läßt, bald eine reinere Moral in die Fabel zu legen ihn versuchen lassen, damit durch dieses alles der Geist des Zöglings zu selbständigem Denken und Erfinden angeregt werde. Gerade die Natur der Fabel gestattet auch eine solche Behandlung, ohne daß man zu befürchten hätte, den Geist der Poesie dadurch zu beleidigen.

Es bildet übrigens die Erwähnung dieser didaktischen Rathschläge L.s einen natürlichen Uebergang zur schließlichen Betrachtung des Werthes, welchen L.s Schriften als Hülfsmittel der stilistischen, ästhetischen und sittlichen Bildung haben. Die Vortrefflichkeit des Lessingschen Stils ist von bedeutenden Auctoritäten mit solcher Begeisterung anerkannt, seine eigenthümlichen Vorzüge sind von ihnen so treffend charakterisirt worden, daß wir wohl thun werden, den Ausdruck ihres Urtheils uns anzueignen, statt den vergeblichen Versuch zu machen, einen treffenderen zu finden. Schon Herder sagt darüber (a. a. O. S. 138): „So lange deutsch geschrieben ist, hat, dünkt mich, niemand wie Lessing deutsch geschrieben, und komme man und sage, wo seine Wendungen, sein Eigensinn nicht Eigensinn der Sprache selbst wären? Seit Luther hat niemand die Sprache von dieser Seite so wohl gebraucht, so wohl verstanden. In beiden Schriftstellern hat sie nichts von der plumpen Art, von dem steifen Gange, den man ihr zum Nationaleigenthum machen will; und doch, wer schreibt ursprünglich deutscher, als Luther und Lessing?" Und besonders allseitig, treffend und schön Bilmar: „Wohl aber ist hervorzuheben, daß er, nächst Luther, der zweite Schöpfer unserer Prosa, der Erzeuger der modernen Prosa geworden ist. Das Eigenthümliche derselben ist die Darstellung des dialektischen Processes in seiner vollen Wahrheit und höchsten Lebhaftigkeit; wir hören in Lessings Stil ein geistreiches, belebtes Gespräch, in welchem gleichsam ein treffender Gedanke auf den andern wartet, einer den andern hervorlockt, einer von dem andern abgelöst, durch den andern berichtigt, gefördert, entwickelt und vollendet wird; Gedanke folgt auf Gedanke, Zug um Zug, im heitersten Spiele und dennoch mit unbegreiflicher, fast zauberhafter Gewalt auf uns eindringend, uns mit fortreißend, beredend, überzeugend, überwältigend; wir können uns der Theilnahme an dem Gespräche nicht entziehen, wir glauben selbst mitzureden, und zwar mit solcher Lebhaftigkeit, Klarheit, Bestimmtheit mitzureden, wie wir sonst noch nie gesprochen haben, Einrede und Widerlegung, Zugeständnis und Be-

schränkung, Frage und Antwort, Zweifel und Erläuterung folgen aufeinander in ununterbrochener Abwechslung, bis alle Seiten des Gegenstandes nacheinander herausgekehrt und besprochen sind, ohne daß doch bei einer einzigen nur einen Augenblick länger verweilt würde, als zur vollständigen Darlegung derselben nöthig ist: da ist kein müßiger Gedanke, kein ausschmückender Satz, kein überflüssiges Wort, nichts was nur angedeutet, halb ausgesprochen, dem Besinnen und Errathen überlassen wäre, der Gegenstand muß sich unserem Denken, unserer Anschauung ganz und gar hergeben; er wird vollständig durchdrungen, aufgelöst und in unser innerstes geistiges Leben hineingezogen, unserem Geiste im ganzen und in allen seinen einzelnen Theilen assimilirt. Wie reizen in Lessings Darstellung selbst Gegenstände, die uns an sich so fern liegen und so speciell wissenschaftliche Dinge behandeln! Wen interessirt Cardanus? Wen Simon Lemnius? Wen die längstvergessene Fabeltheorie des Batteux? Wie wenige die geschnittenen Steine der Lippertschen Daktyliothek oder die polemischen Schriften des Hauptpastors Göze? Und doch welche rege Theilnahme gewinnen wir für diese Dinge, sowie wir nur wenige Zeilen der Lessingschen Besprechung derselben gelesen haben, wie fesseln sie uns, daß wir nicht davon los können, und welchen Genuß haben sie uns gewährt, wenn wir zum Schlusse gelangt sind! Es ist darum auch Lessings Prosa seit achtzig Jahren das unerreichte Muster desjenigen Stils, welcher das Gespräch, die Verhandlung über die Gegenstände darstellt — wie Göthes Prosa das gleich unerreichte Muster des Gesprächs und der Verhandlung mit den Gegenständen ist." Wie L. auch als Dichter den Kritiker nicht verleugnet, so verleugnet er auch als Kritiker den Dichter nicht: wie die handelnden Personen eines Dramas, so treten bei ihm die einander unterstützenden oder bestreitenden Gedanken auf; und das schöne Wort, welches Herder in Bezug auf Huttens Prosa gesagt hat, läßt sich im vollsten Maße auch auf L. anwenden: „Alles lebt in seinen Schriften, nichts steht geschrieben, daß es nur also dastehe. Wie Dädals Bildsäulen sieht man seine Worte und Phrasen gehen, kommen, handeln, leben!" Deutlichkeit ohne Trockenheit, Klarheit ohne Seichtigkeit, höchste Lebendigkeit ohne Flüchtigkeit und Ueberstürzung, Schwung ohne Ueberschwänglichkeit, das sind die Eigenschaften der Sprache L.s, ihr Hauptvorzug aber liegt in ihrer vollkommenen Wahrhaftigkeit, durch welche das Wort nur der aufrichtigste Interpret, der treueste Diener, der stete Begleiter des Gedankens wird, und die keinen schielenden Ausdruck, kein müßiges Wort, keine nur äußerlich angewöhnte Wendung duldet, und die für den Leser nicht allein ein Mittel zur Beförderung der eigenen Klarheit im Denken und im sprachlichen Ausdruck wird, sondern auch ein Antrieb zur Wahrhaftigkeit des Charakters. In den Fabeln L.s, die ja auch in dem „blanken männlichen Harnisch" seiner Prosa auftreten, kann dieser Vortheil schon jüngeren Schülern zugewandt werden. Wer die Oden des Horaz vor älteren erklärt, der sollte doch nie versäumen das „Vade mecum für den Hrn. Sam. Gotth. Lange" anzusehen: die Satire, womit L. die Versehen dieses unglücklichen Uebersetzers geißelt, würde ein vortreffliches Mittel werden, den Schüler vor ähnlichen Versehen zu bewahren. Schade ist, daß nicht auch die „Rettungen des Horaz" empfohlen werden können, weil von der Unsauberkeit der Angriffe, gegen welche sie sich wandten, zu viel an ihnen hängen bleiben mußte. Dagegen würde ein beurtheilendes Referat über die Abhandlungen über die Fabel ein passendes Thema für einen Primaneraufsatz sein. Laokoon, so wie die antiquarischen Briefe und die schöne Abhandlung „wie die Alten den Tod gebildet", setzen zu viel philosophische und archäologische Kenntnisse voraus, als daß bei Gymnasiasten das volle Verständnis und Interesse dafür vorausgesetzt werden könnte. Wohl aber sollte bei dem Unterricht in der Literatur die Gelegenheit nicht versäumt werden, an geeigneter Stelle auf die Hamburgische Dramaturgie zurückzukommen, in welcher die Grundgesetze der Poetik so eingehend, klar und auf eine das Verständnis durch fortwährende Anwendung auf die Praxis so sehr erleichternde Weise auseinandergesetzt werden, der wahre Aristoteles gegen die französischen Pseudoaristoteliker ins Licht gestellt, der Unter-

schied zwischen einem Dichter und Versemacher durch den Vergleich zwischen Shakespeare und den Franzosen illustrirt wird u. s. w. Beispielsweise mag nur auf die Besprechung von Voltaires Semiramis (Stück 10 ff., VII, S. 47 ff.), Zaire (St. 15 ff., VII, S. 65 ff.) und Merope (St. 36 ff., VII, S. 152 ff.), von Corneilles Essex (St. 22 ff., VII, S. 95 ff., vrgl. St. 54 ff., VII, S. 227) und Rodogune (St. 29 ff. VII, S. 124 ff.) und namentlich auf das kräftige Schlußwort (St. 101—104, VII, S. 415 ff.) hingewiesen werden.

Von den eigenen Dichtungen L.s sind, von den bereits erwähnten Fabeln abgesehen, nur seine Dramen von Bedeutung, wie denn diese Dichtungsart seiner kritischen Natur, die gerne die verschiedenen Stimmen zum Worte kommen ließ, und seinem Drange, auf das Publicum kräftig zu wirken, am reinsten entsprach. Der Minna von Barnhelm ist in der Reihe der zum Gegenstande der Schullectüre zu machenden Meisterwerke der deutschen Dichtkunst von einem competenten Beurtheiler ihr Platz bereits zuerkannt worden (s. den Art. Deutsche Sprache, I, S. 922). Er gebührt ihr schon als dem ersten eigentlich nationalen Drama, welches seine deutsche Gesinnung uns dadurch verräth, daß es zwar die Ehren, die Preußen durch seinen großen König gewonnen hat, bereitwillig anerkennt, doch aber auch die Vermählung zwischen Minna und dem Major zugleich zum Symbol einer Versöhnung und Verbindung zwischen Preußen und den übrigen deutschen Stämmen werden läßt. Der prosaische Dialog erinnert hier, wie in Emilia Galotti, die ihrem ganzen Inhalte nach dem jugendlichen Verständnisse zu fern liegt, als daß sie ihm in der Schule anders, als bruchstückweise dargeboten werden könnte, in seinem raschen Gange, seiner lebendigen Elasticität und epigrammatischen Knappheit an die glänzenden Eigenschaften der Prosa des Dichters. Dem Nathan allein hat L. durch die poetische Form das Siegel einer höheren Weihe aufgedrückt, als dramatisches Kunstwerk im ganzen genommen aber steht dieses Stück infolge seiner didaktischen Absichtlichkeit den beiden genannten nach, und bekanntlich hat sich unter Pädagogen die Frage erhoben, ob man es nicht um seiner Tendenz willen aus dem Kreise der Schullectüre entschieden verbannen soll, oder ob nicht vielmehr die Schule dafür zu sorgen hat, daß „die Würdigung dieser Dichtung nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irregeleiteten Zeitgeiste überlassen" werde (s. o. S. 924). Wir stehen nicht an, uns aus vollster Ueberzeugung zu dieser letzteren Ansicht zu bekennen. Nathan der Weise ist durch den reflectirenden Charakter der Poesie, durch den geschichtlichen Schauplatz, auf welchem er spielt, und namentlich durch den Zusammenhang mit dem geschichtlichen Boden, auf welchem er erwachsen ist, ganz besonders geeignet, in der Schule commentirt zu werden (vgl. E. Niemeyer, Lessings Nathan der Weise durch eine historisch kritische Einleitung und einen fortlaufenden Commentar besonders zum Gebrauch auf höheren Lehranstalten erläutert. Leipzig 1855). Diesen Zusammenhang des Gedichtes mit seiner Zeit und des Verfassers Stellung innerhalb derselben hat der Lehrer nachzuweisen und zu erläutern, zu zeigen, wie nach Lessings eigenem Ausdrucke, Nathan ein Kind der Polemik ist, und wie ihm in der That noch viel Erde von dem Boden, welchem er entsprossen ist, an der Wurzel hängt. L. ist hier im Gegensatze zu der Intoleranz christlicher Zeloten bis zu jener äußersten Grenze der andern Seite hinübergetreten, an welcher die Gerechtigkeit gegen die Nichtchristen in Ungerechtigkeit gegen die Christen umzuschlagen droht. Nicht nur hat er den glänzenden Repräsentanten des Judenthums und des Muhamedanismus im ganzen sehr wenig empfehlende Vertreter des Christenthums gegenübergestellt — neben abergläubischer Beschränktheit und pfäffischer Verruchtheit nur die fromme Einfalt und das von augenblicklichen Eindrücken abhängige, noch völlig ungezügelte Ungestüm eines trotzigen Jünglingsherzens —; sondern die ganze Art, wie die drei Religionen nebeneinander gestellt sind, das Christenthum, dann das nach L.s eigener Darlegung in der Erziehung des Menschengeschlechtes nur zur Vorbereitung auf jenes bestimmte Judenthum und endlich der aus beiden und aus altarabischem Aberglauben menschlich gemachte Muhamedanismus, diese ganze

Art ist unberechtigt. Und nicht allein aus den religionsphilosophischen Ansichten, die L. selbst anderwärts ausgesprochen hat, geht dies hervor, sondern das Gedicht selbst muß diesem Beweise dienen. Auf die Frage, ob innerhalb der beiden andern Religionsgemeinschaften eine solche Kundgebung einer so großartigen und gegen das eigene Bekenntnis so rücksichtslosen Toleranz auch nur denkbar wäre, wird man antworten müßen, daß ein Gedicht, wie Nathan, nur auf dem Boden des Christenthums habe entstehen können, und so hilft es selbst verbürgen, daß das Christenthum im Besitze des echten Ringes sich befinde. Sehr richtig sagt Carriere (a. a. O. S. 26): „Wenn Lessing das Wesen der Religion in der Heiligung der Gesinnung sah und mit Christus sagte: an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen; wenn er demgemäß für den rechten Ring den Beweis des Geistes und der Kraft fordert, so hat den die Geschichte siegreich für das Christenthum geführt, das seine Bekenner sittlich wiedergeboren, sie dauernd zu den Trägern der Cultur gemacht und in allen Zweigen der Kunst und Wissenschaft eine neue Blüte hervorgerufen hat." Uebrigens ist Nathan nicht Lessings Testament, sondern als solches hat er selbst ein Jahr später „die Erziehung des Menschengeschlechtes" veröffentlicht, welche, wenn auch zum Theil der Zeit nach früher, doch von einem höheren, freieren, von den Stürmen der Polemik minder berührten und bewegten Standpuncte aus verfaßt ist.

Zum Schlusse aber möge ein Wort Herders hier stehen aus jenem Nachruf, welcher so beachtenswerth ist, weil er, noch im Todesjahre L.s geschrieben (zuerst im deutschen Merkur 1781 veröffentlicht), den vollen, frischen Eindruck des Wirkens des großen Mannes abspiegelt und zugleich von einem Manne verfaßt ist, der mit allem Fug von sich sagen durfte: „Ich bin auch ein Theolog, und die Sache der Religion liegt mir so sehr am Herzen als irgend jemanden." Herder sagt am Schlusse seines Aufsatzes, den Hingeschiedenen apostrophirend: „Viele Stellen in deinen Büchern voll reiner Wahrheit, voll männlichen, festen Gefühls, voll goldener, ewiger Güte und Schönheit werden, so lange Wahrheit Wahrheit ist und der menschliche Geist das, wozu er erschaffen ist, bleibet — sie werden aufmuntern, belehren, befestigen und Männer wecken, die auch, wie du, der Wahrheit durchaus dienen, jeder Wahrheit, selbst wo sie uns im Anfang fürchterlich und häßlich vorkäme, überzeugt, daß sie am Ende doch gute, erquickende, schöne Wahrheit werde. Wo du irrtest, wo dich dein Scharfsinn und dein immer thätiger, lebendiger Geist auf Abwege lenkte, kurz, wo du ein Mensch warst, warst du es gewiß nicht gern und strebtest immer, ein ganzer Mensch, ein fortgehender, zunehmender Geist zu werden." **G. Baur.**

Liberale Erziehung, s. servile und liberale Erziehung.

Liebe, s. Erzieher.

Liederbuch. Gesang ist die einfachste, natürlichste Kunst. Das Kind schon lernt sie der Mutter ab. Ueber alles Getöne der Instrumente hinaus tönt als höchste Vollendung der Musik der mit der Blüte des Geistes, dem Worte, verbundene Menschengesang. Unter dem, was der Mensch singt, ist wieder das einfachste, natürlichste und zunächst aus dem Herzen quellende das Lied. Es tönt darum durch alle Völker und Zeiten, das Geistes- und Gemüths- und Berufsleben bezeugend, veredelnd, verschönernd, ein Spiegel ihres innersten Wesens.

Es war eine Zeit, wo der Schatz der Lieder sich nur in dem Gedächtnisse der Menschen ansammelte und von Mund zu Munde gieng, und diese Art ihrer Verbreitung hat nie ganz aufgehört und wird nie ganz aufhören. Allein sobald es einem Volke geläufig geworden ist, seine Worte und Töne in Zeichen zu bannen, ist auch die Aufforderung gegeben, die im Gedächtnis und Munde lebenden Lieder nach Wort und Ton schriftlich festzuhalten und so die Reihe von Liedersammlungen und Liederbüchern zu eröffnen, die sich nun durch die Geschichte der Völker und namentlich unseres deutschen Volkes hindurchzieht. Die auf Befehl des Königs Maximilian von Bayern veranstaltete Sammlung von oberbayerischen Liedern, die Fr. von Kobell dem Munde der ober-

bayerischen Hirten und Jäger abgelauscht und im J. 1860 mit Text und Melodien herausgegeben hat, vergegenwärtigt uns den ganzen seit Sammlung der Homerischen Gesänge durch die Jahrhunderte fortgehenden Proceß der Entstehung von Liederbüchern. Schon vor dem 16. Jahrhunderte finden sich geschriebene Liedersammlungen, z. B. die Pariser oder Manessische, die Weingartener, 1843 in Stuttgart von Pfeiffer vollständig herausgegeben; die Jenaer, Pfälzer (Heidelberger), Colmarer. Mit Noten erschien die Augsburger (1512), die Mainzer (1513). Zu den ältesten im Druck erschienenen Liederbüchern gehört das Liederbuch der Clara Hätzlerin in Augsburg (1471), von Haltaus herausgegeben (1840). — In der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts sprudelt der Quell der Lieder und Liedersammlungen lebhaft. Da erschienen z. B. 58 Lieder mit dem Titel: „Bergkreyen. Etliche Schöne Gesenge, newlich zusammengebracht, gemehret und gebessert" (1533); Georg Forsters „Außzug guter alter und neuer teutscher Liedlein, einer recht deutschen Art, auff allerley Instrumenten zu brauchen auserlesen. Nürnberg 1539", später (1552 und 1560) unter dem Titel: „Frische Liedlein". Forster sagt in seiner Vorrede von „mancherley Teutschen Liederbüchlin", die in etlichen Jahren ausgegangen seien. „Gassenhauer und Reutterliedlin", 88 Numern mit Notendruck, „Graßliedlein" u. s. w. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts traten u. a. „Neve Teutsche Liedlein mit fünf stimmen ꝛc. von Orlando di Lassus (Lasso)", München (1560) ans Licht. Johannes Eccard gab „neue deutsche Lieder" (1578), und im J. 1584 faßte das Frankfurter Liederbuch als Sammelwerk einen größern Kranz von Liedern zusammen. Es hat den Titel: „Liederbüchlein, darin begriffen sind, Zwei hundert Zwey und sechtzig, Allerhand schöner weltlicher Lieder, Allen jungen Gesellen und Züchtigen Jungfraven zum newen Jar, im Druck verfertiget. Aufs new gemehret mit viel schönen Liedern, die in den andern zuvor aufgegangenen Drücken nicht gefunden werden. Gedruckt zu Frankfurt am Mayn 1584." Uhlands „alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder" (1844 und 45) lassen uns den Reichthum und die Menge der Stimmen im altdeutschen Liederwald ahnen. Wie Texte und Melodien der Volkslieder mehrfach auf die geistliche und kirchliche Dichtkunst gewirkt, wie manche weltliche Volkslieder vergeistlicht und manche schöne Gassenhauermelodie von der Kirche aufgenommen ward und noch heute in der Reihe unserer Choräle glänzt, weist u. a. Philipp Wackernagel in seinem „deutschen Kirchenlid" (1841) nach. — Schon im J. 1571 erschien zu Frankfurt eine Liedersammlung unter dem Titel: „Gassenhauer-, Reiter- und Bergliedlein, christlich moraliter und sittlich verändert, damit die böse ärgerliche Weiß, unnütze und schambare Liedlein auf Gassen, Feldern und anderswo zu singen, mit der Zeit abgehen möchte, wenn man geistliche, gute und nützliche Texte und Wort darunter haben könnte." (Vgl. den Art. Gesang S. 767.)

Der Strom der Liederbücher mit und ohne Melodien, wenn er auch zeitenweise weniger reichlich floß, gieng doch nie versiegen, ja er hat in unserer Zeit eine kaum übersehbare Breite erreicht. Wo einem Stande nur halbwegs etwas von Poesie anhängt, da hat er sein besonderes Liederbuch gefunden. Wir haben dergleichen für Soldaten, Jäger, Turner, Künstler, Freimaurer, Architekten, Handwerker; wir haben eine ganze Reihe von Liederbüchern für unsere studirende Jugend, „Commersbücher", rechte Spiegel ihres Geistes oder Ungeistes und Spiegel der Zeit, bald in Sauf- und Raufliedern, bald in Lieb und Freundschaft und allerlei „süßen Albernheiten" sich ergehend, bald die großen Erinnerungen, die Wehen und Hoffnungen des deutschen Vaterlandes aussingend. Wir haben Liederbücher, aus dem Bedürfnisse von einzelnen Schulen und Erziehungsanstalten hervorgegangen, z. B. aus der Dittmar-Raumerschen Anstalt in Nürnberg (Jos. Gersbachs Wandervögelein 1822), aus Stetten im Remsthal (Strebels Liederlust 1839), aus Bönnigheim und Salon bei Ludwigsburg (Liederhalle deutscher Turner), aus dem rauhen Hause bei Hamburg („unsere Lieder". 3. Aufl. 1861).

Die gelehrte Schule war bis in das 18. Jahrh. mit ihrem Gesange noch fast ganz mit der Kirche verflochten. So liegt uns ein lateinisches Liederbüchlein aus dem

Jahre 1618 vor: Cantica sacra choralia, quae per totius anni curriculum in Templis et Scholis Ducatus Würtembergici cantari solent, notis Figuralium Cantuum descripta. Stutgard., einige Psalmen, die Lobgesänge Mariens, Zacharias und Simeons, Hymnen und Gesänge auf alle Perikopen des Jahres enthaltend. Die Volksschule sang nur Choräle. Seitdem aber die Schule über Choral und Kirchengesang hinausschreitend auch die Gesangbildung methodisch betrieb und auch weltliche Lieder zuließ, hat sich der Strom der Lieder und Liederbücher, wie aus geöffneter Schleuse, auch über die Volksschulen ergossen und ist zu einer Sind —, ja fast Sündflut angewachsen; denn es ist kaum glaublich, was alles der lieben Jugend zu singen zugemuthet wird.

Was vor allem als Bedürfnis unserer Zeit auf diesem Gebiete vorliegt, ist eine Sichtung des vorhandenen reichen Stoffes, eine Auswahl des Besten, das, gehörig geordnet und gegliedert, der Schuljugend auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung und Bildung leicht zugänglich gemacht werden sollte. Wir brauchen neben dem geistlichen Liederbuche in der Schule auch ein weltliches.

Das geistliche Liederbuch mag als Muster und Vorgang für das weltliche dienen. Aus dem unabsehbar reichen Schatze von geistlichen Liedern hat sich nach und nach eine Reihe von Liedersammlungen herausgebildet, die als Gesangbücher der Andacht der einzelnen Landeskirchen dienen. Das Gesangbuch ist das Liederbuch für die öffentliche und häusliche Andacht und gehört mit Recht auch zu den Schulbüchern. Es ist zwar ursprünglich auf die erwachsenen Glieder der Gemeinde berechnet; aber indem die Schuljugend die schönsten und kräftigsten Lieder desselben ihrem Gedächtnisse einprägt und sich in ihren Schulandachten mit denselben zusammensingt, wächst sie in dasselbe mehr und mehr hinein. Diese schon in der Schule gepflegte Bekanntschaft mit dem Worte geistlicher Liederdichtung ist so wichtig, daß man nur wünschen kann, das geistliche Gesangbuch möge auch in den höheren Schulanstalten, in Gymnasien, Real- und Gewerbschulen verhältnismäßig eben so zu seinem Rechte kommen, als es in der Volksschule der Fall ist. Sie genießen vielfach noch das leidige Vorrecht, daß sie ihre Lehr- und Lernarbeit, wenn auch nicht immer ohne Gebet, so doch meist ohne Gesang beginnen, eine Unterlassungssünde, die ihren Schatten ohne Zweifel auch auf das spätere religiöse Leben und bis in das so häufig sanglose Familienleben der gebildeten Stände hineinwirft, sanglos wenigstens in Beziehung auf das geistliche Lied.

Solch einen festen Kern, wie ihn Schule und Jugend für die geistliche Sangbildung in dem Landesgesangbuche besitzen, sollten wir auch für das weltliche Lied haben; denn daß auch dieses ein Recht habe auf Beachtung und Pflege in der Schule, dürfte wohl kaum mehr einem ernsten Bedenken unterliegen. Daß außer dem geistlichen Liede auch noch andere gute Lieder in der Schule gesungen werden, ist so natürlich, als daß außer dem Worte Gottes auch noch andere Dinge in derselben getrieben werden. Eine Schule, die nur Choräle sänge, würde ein nicht unbedeutendes Mittel zur Veredlung des Sinnes und zur Verschönerung des Lebens aus der Hand geben und eine Stelle leer lassen, die dann um so sicherer von dem Unkraute schlechter Lieder eingenommen würde, je weniger der Sinn für gute und schöne Lieder geweckt und gepflegt worden ist. Singen will nun einmal das junge Volk, und wir sind nicht berechtigt, zu glauben, daß sich ihm das Herz nur von geistlichen Empfindungen rege. Das Wort des alten Johann Ott (Vorrede zu seinen „115 guter neuer Liedlein" 1544) hat noch seine Wahrheit: „Ob aber dise gesang, so ich yetzund in truck verfertiget, zu solchem (Kirchengesang) nit dienstlich sind, denn es sind velt gesang und nit kirchengesang; so diene sie doch dazu, weyl das junge volck nit müssig sein, sonder sein freud und kurtzweil muß haben, das sie dieß und dergleichen ander gesang für die hand nemen, und nit wie die groben pauern beim wein und an der zech in hauffen schreyen, sondern fein sittsam und künstlich zusamb singen. Das ist nit barbara, sed erudita voluptas,

welches jungen leuten, sonderlich aber den Studenten wol zimmet, und sie billich dazu von jren Preceptoribus sollen gehalten werden, als zu einer solchen übung, da nit allein kunst, sonder auch alle erbarkeit bey ist."

Die Auswahl der in der Schule zu singenden Lieder ist bisher so ziemlich dem Gutdünken der einzelnen Lehrer oder Schulaufseher überlassen gewesen, gewiß nicht zum Vortheile der Jugend. Das Wort Göthe's: „für die Jugend ist das Beste gerade gut genug," sollte auch hier maßgebend sein. Wie schwer ist es aber für den einzelnen Lehrer, aus der großen Zahl von Liedersammlungen für Jügend und Schule dieses Beste wirklich auszulesen! Seine Wahl hängt oft von sehr zufälligen Umständen ab: Geschmack, Wohnort, äußeren Mitteln 2c. Da sollte die Oberschulbehörde dreinsehen und etwa durch eine Commission von sachverständigen Männern ein weltliches Liederbuch für die Schule ausarbeiten lassen, das stereotypirt und somit bei großer und sicherer Verbreitung um einen sehr billigen Preis in den Schulen eingeführt werden könnte. In Württemberg hat man die geistlichen Lieder und Melodien, welche auswendig gelernt und geübt werden sollen und deren Auswahl früher dem Ermessen der Lehrer oder höchstens der Localschulaufseher überlassen war, amtlich festgesetzt und sich dadurch den Dank der Lehrer selbst und der Schule verdient; warum sollte man nicht auch den weltlichen Liederstoff durch eine wohlerwogene Auswahl, beziehungsweise durch ein officielles Liederbuch ordnen, das für den weltlichen Gesang das nämliche wäre, was das Landesgesangbuch ist für den Gesang geistlicher Lieder? Nicht, daß man die freie Kunst des Gesangs und das jugendliche Lied nach bureaukratischer Schablone modeln wollte. Unsere Jugend mag immerhin singen, „wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet;" wir wünschen nur einen festen Liederstock des Besten, der dem Geschmacke Ton und Richtung gäbe. Neben ihm könnte sich dann immerhin, was da und dort in deutschen Landen volks- und eigenthümlich ist, geltend machen. Unser deutscher Subjectivismus hat bisher auf dem Gebiete des Liedes volle Freiheit genossen und sich dieselbe auch trefflich zu nutze gemacht. Fast jede Schule singt ihre besonderen Lieder, je nach dem Geschmacke des Lehrers, oder singt die nämlichen Lieder nach anderen Weisen; fast ist zu sagen, daß am Ende jeder singende Deutsche sein: „Was ist des Deutschen Vaterland?" singe „in eigener Melodie." — „Das ist Freude, das ist Leben, Wenn's in allen Büschen schallt"; allein auch die Sänger des Busches haben in ihren Liedern ihre objective Begrenzung. So dürfte es der Zerfahrenheit auch auf dem Gebiete des Liedergesangs gegenüber wohl thun, wenn die deutsche Schuljugend auf einen mehr gemeinsamen Liedergrund geführt und damit vielleicht auch ein wenn auch noch so kleines Steinlein zum Bau der deutschen Einigkeit gelegt würde.

Das Liederbuch, gegenüber dem Gesangbuch, müßte Lieder enthalten, die allem, was das junge Herz in Lust oder Leid bewegen, was den Sinn für das Wahre, Gute und Schöne wecken, bilden, stärken kann, einen klaren, wahren, poetischen Ausdruck geben. Tages- und Jahreszeiten, Naturleben, Wandern, Turnen, Heimat, Vaterland, Freundschaft und Gemeinschaft, Beruf, Sagen, Feste in und außer der Schule, das wären etwa die Rubriken, die im Liederbuche vertreten sein müßten. Die Texte einfach, klar, frisch, jugendlich, natürlich, fromm, aber nicht frömmelnd, volksthümlich, nichts gemachtes, unkindliches oder kindisches. Erotisches absolut ausgeschlossen. Jedes Lied muß irgend einen guten, wahren Gedanken, eine gesunde Empfindung ausdrücken, eine gesunde Seele gleichsam in einem gesunden, schönen, edelgebauten Leibe; es sei zugänglich für die jugendliche Fassungskraft und doch tief genug, daß auch Jüngling und Mann, Jungfrau und Weib sich noch daran erfreuen können. Was nur für die Kinder taugt, das taugt eben nicht für die Kinder. — Dasselbe gilt von den Tonweisen. Sie seien einfach, rund, naturwüchsig, nicht sentimental, schmachtend, gekünstelt. Das Volkslied mit seiner „einfältigen Lieblichkeit" gebe das Maß und zum Theil auch den Stoff. Es ist ein gutes Zeichen unserer Zeit, daß man im Liedergesang der Volksweise so entschieden zusteuert. Wo die ursprünglichen Texte von tüchtigen Volksmelodien für die Jugend nicht

taugen, ist Scheidung und Neuvermählung zulässig. Schon manches „Schelmenlied" ist auf solche Weise ehrlich gemacht worden; doch ist Vorsicht nöthig, daß der geschiedene Schelm nicht etwa mittelst der Erinnerung wiederkehre und die neue Verbindung störe. Das Verfahren ist alt; schon Georg Forster bekennt sich dazu in der Vorrede zu seinem „Außbund schöner teutscher Liedlein (1546): Wie wol wir auch etlich text mit Fleyß, als die fast ungerämbt gewest, hinweggethon und andere dafür gemachet, welchs, diweils kein Todsünd ist, achten wir, man werdts uns nit verargen." — Der Satz sei, wo über die Einstimmigkeit hinausgeschritten wird, nur zweistimmig. Drei- oder gar Vierstimmigkeit übersteigt die Aufgabe der Schule. Für zwei Stimmen hat sie das Material in den Discant- und Altstimmen, für drei oder gar vier Stimmen fehlt dasselbe; die Kunst aber soll den gegebenen Stoff nach den Gesetzen der Schönheit formen und veredeln, nicht hereinzerren, was nicht als Gabe vorhanden ist. Eine dritte Stimme würde aber wohl bei gar manchen Liedern für den Lehrer passend sein, und es klingt fein und lieblich, wenn er sich mit seiner Mannesstimme den Kinderstimmen harmonisch anschließt. So könnte immerhin für manche Lieder eine der Schule ganz angemessene Dreistimmigkeit erzielt werden. Im ganzen müßte aber der Satz auch solcher dreistimmigen Lieder doch von der Art sein, daß die Lehrerstimme als dritte dazu nicht unentbehrlich wäre, sondern die beiden Jugendstimmen für sich harmonisch befriedigten; denn der Lehrer begleitet seine Schüler nicht ins Leben; die Lieder aber, welche die Schule übt, sollten namentlich auch nach der Schule noch bei der Arbeit wie in Stunden der Muße erklingen. Was über eine leichtfaßliche Zweistimmigkeit hinausgeht, ist diesem Zwecke hinderlich. Non scholae, sed vitae, warum soll das nicht auch für den Liedergesang gelten? Nur ein Liedergesang mit fest eingeübter Melodie, so zwar, daß auch die Secundsänger in der ihnen bequemen Stimmregion die eigentliche Melodie üben, hat eine Zukunft für das Leben und darf hoffen, auch lange nach der Schule noch nachzutönen, „daheim in Häusern, Buden und Kellern, auf dem Felde und Wasser, in Büschen und Wäldern," wie Henrich Knaust in der Vorrede zu seinen „Gassenhawer-, Reuter und Bergliedlein" (Frankfurt 1571), sagt. Das schließt nicht aus, daß einzelne dazu geeignete Stimmen auch zu kunstmäßigem, vier- und mehrstimmigem Gesange in besonderem Singchor herangezogen werden, je nachdem dazu Zeit und Ort und Umstände winken, die Schule als solche aber fordert in dem Maße, als sie nachhaltig auf das Leben des heranwachsenden Geschlechts wirken will, Selbstbeschränkung und Befestigung innerhalb des ihr angewiesenen engeren Gebietes.

Anders gestaltet sich die Sache in der höheren Schule, in Gymnasien und in den ihnen zur Seite gehenden realistischen Schul- und Erziehungsanstalten. Hier ist auch bei aller Rücksicht, die auf die Umbildung der Stimmen und die Entwicklung des jungen Körpers zu nehmen ist (s. Gesang, S. 761. 4.), doch in der Regel ein zureichendes Material vorhanden, um vierstimmige Lieder, Chöre, Motetten, Oratorien oder wenigstens Stücke aus denselben auszuführen. Die Thomasschule in Leipzig z. B. liefert den Beweis, was da mit den begabteren Schülern zu leisten ist. Die Erziehungsanstalt Stetten im Remsthale hat ihrer Zeit mehrmals die Glocke von Schiller und Romberg, die Schöpfung von Haydn, den Messias und Judas Maccabäus von Händel u. a. unter tüchtiger Leitung mit ihren eigenen Kräften ausgeführt.

Noch fragt es sich, ob ein Schulliederbuch, wie wir es im Auge haben, für beide Geschlechter ausreichen dürfte? — Wir glauben, für die Volksschule und überhaupt das Alter unter 14 Jahren: Ja. Knaben und Mädchen sind vor der Geschlechtsentwicklung eben Kinder, und wenn auch der Geschlechtsunterschied in Sinn und Art, in Geist und Gemüth, in Spiel und Unterhaltung sich vielfach geltend macht, so geht doch dieser Unterschied nicht so weit, daß sie nicht in dem menschlich Schönen der allermeisten Lieder, die überhaupt für die Jugend passen, sich zusammenfinden, zusammensingen und bei getrennten Geschlechtern einerlei Liederbuch benützen könnten.

Das Liederbuch dürfte seinen Zusammenhang mit der christlichen Schule nicht

verleugnen. Wie das Gesangbuch in manchen seiner Lieder in das Gebiet der Natur, des bürgerlichen und häuslichen Lebens greift und dadurch bezeugt, daß der Geist des Christenthums alles natürliche zu heiligen und zu weihen berufen ist, so dürfte unser Liederbuch, das vom Begriffe des weltlichen Liedes ausgeht, diesen nicht so eng fassen, als ob das Religiöse, das Geistliche einen absoluten Gegensatz bildete von dem, was wir weltliches Lied nennen. Wie sehr auch Geist und Welt, Gnade und Natur von einander verschieden sind, die geistlichen und weltlichen Lieder eines christlichen Volkes berühren einander oft und innig, die Grenze zwischen beiden ist eine fließende und es würde sich gar manches seinem Grunde nach geistliche Lied in der Sammlung der weltlichen Lieder einreihen und ihnen zur Zierde und Würze dienen.

Es hat sich mehr und mehr zwischen den eigentlich geistlichen Liedern mit Choralmelodien und den weltlichen Liedern eine Zwischengattung gebildet, die man *geistliche Volkslieder* genannt hat, geistliche Lieder mit gefälligeren, volksliedermäßigen Melodien. Es lauft bei diesen Arien, wie man sie wohl auch nennt, viel mattes, plattes und sentimentales mit unter, und wenn man sich gar unterwindet, auch eigentliche Kirchenlieder statt in den ihnen zukommenden Choralmelodien in solch schöner sein sollender Arienform zu singen, so kann dies vom Standpuncte des guten Geschmacks aus nicht ernst genug abgewehrt werden; aber das Bestehen solcher „geistlichen Volkslieder" bezeugt doch auch seinerseits, wie nahe Geistliches und Weltliches auf dem Gebiete des Liedes zusammenhängt. Es würde übrigens manchen solchen krankhaften Gelüsten nach lieblicheren Melodien für Kirchenlieder vorgebeugt werden, wenn man die ursprünglichen Melodien, was in der Schule unbeschadet ihrer Stellung zur Kirche gar wohl thunlich wäre (z. B. nach Layritz 117 zweistimmigen Melodien für Schule und Haus, 1839), auch in ihrer ursprünglichen Form sänge; denn es ist wohl weniger die Choralmelodie an sich als vielmehr die von der Trägheit der singenden Gemeinde verschuldete Entkleidung von ihrer ursprünglichen Schönheit, so wie der lendenlahme, oft in unerträglicher Langsamkeit und Ausdruckslosigkeit hinschleichende Vortrag des Chorals, was christlich angeregte Gemüther nicht selten von ihm ab- und der mehr ins Ohr fallenden Arie zuführt.

Außer dem christlichen Charakter wünschen wir namentlich auch den *vaterländischen* mit passenden Liedern vertreten. Namentlich sollte die große Zeit des Freiheitskriegs auch mittelst des Liedes im Andenken der Jugend erhalten, oder — muß man leider fast sagen — wieder in sie gepflanzt werden. Das deutsche Land ist viel zu mannigfaltig und viel zu reich an Liedern, als daß man hoffen könnte, es möchte einerlei Liederbuch für die Schuljugend im Reiche der Möglichkeit liegen. Wir ließen uns fürs erste eine Mannigfaltigkeit, wie sie auch das geistliche Liederbuch der deutsch-evangelischen Kirche trägt, wohl gefallen: so viel deutsche Landesoberschulbehörden, so viele Liederbücher. Gewiße Kernlieder mit ihren Weisen würden sich da, wie dort geschah, in allen Landesliederbüchern einbürgern und so die Einheit vertreten neben der uns Deutschen nun einmal zum Bedürfnisse gewordenen Mannigfaltigkeit. Ohnehin würde selbst in ein und demselben Lande schon die Verschiedenheit der Confession das Zusammengehen erschweren. Man denke nur z. B. an Marienlieder. Lieder aber, wie die folgenden, würden wohl in keinem deutschen Schulliederbuche, es sei preußisch oder reußisch, sächsisch oder bairisch, hannöverisch oder württembergisch, fehlen: Bei einem Wirthe wundermild. Es ist ein Schnitter, der heißt Tod. Turner ziehn. Dort unten in der Mühle. Stimmt an mit hellem, hohem Klang. Was ist des Deutschen Vaterland? Preisend mit viel schönen Reden. Was blasen die Trompeten? Ich hab mich ergeben. Hinaus in die Ferne. Morgenroth. Mit dem Pfeil und Bogen. Ein Gärtner geht im Garten. Ich hatt' einen Kameraden. Der beste Freund ist in dem Himmel. O du selige ꝛc. und noch manche andere.

Die Rücksicht auf Alters- und Entwicklungsstufe der Jugend gebietet eine *Gliederung* in mehrere Abtheilungen: die *erste*, für das Alter etwa bis zum 10. Jahre

reichend, setzt noch keine Kenntnis der Tonschrift (wir stimmen unbedingt für die Notenschrift, vgl. Gesang S. 767) voraus; die Lieder werden mittelst des Gedächtnisses aufgenommen. Melodien nur für den Lehrer. Die zweite für das Alter bis zum 14. Jahre mit zweistimmigen Liedern. Die dritte faßt das Bedürfnis gehobenerer Volksschulen in Städten, sowie die Unter- und Mittelclassen der Gymnasien und Realschulen bis zum 14. Jahre ins Auge.

Der beschränkte Raum verbietet, hier irgend näher auf eine kritische Beleuchtung der vorhandenen Sammlungen einzugehen. Wir nennen hier nur als wohlüberdachte Arbeit die „Liedersammlung für die Schule. Vier Abtheilungen, in stufenmäßig geordneter Folge bearbeitet von J. Chr. Weeber und Friedr. Krauß. 5. Heft für Knabenschulen. 6. Heft für höhere Classen der Töchterschulen. Stuttg. Ebner 1852—1859." Dazu: Volksschulliederheft in drei Cursen von F. Krauß. Stuttg. Ebner und Göppingen Stolp. Stereotypirt. Dazu dürfte genannt werden „Unsere Lieder". Hamb. Agentur des rauhen Hauses. 3. Aufl. 1861. Lieder für Jung und Alt, herausgegeben von J. J. Schäublin. Basel, Bahnmaier. 3. Aufl. 1859. Eine durch reiche Auswahl, auch aus älterer Zeit, sich auszeichnende Sammlung, die auch hier nicht ungenannt bleiben darf, sind die „150 alte und neue Volksweisen, mit ursprünglichen oder neu unterlegten Worten zum Gebrauch in christlichen Kreisen und Vereinen" bearbeitet von A. Homann, Organist in Elberfeld. Cöln 1861.

Für Gymnasien und realistisch-technische Anstalten vom 14. Jahr an wäre besonders zu sorgen. Man hat z. B. am Berliner Turnliederbuch mit einstimmigen Singweisen oder an den „Liedern deutscher Jugend", Stuttgart, für vier Männerstimmen gesetzt, die neben Turnliedern auch manches gute vaterländische Lied darbieten, brauchbare Vorarbeiten, ebenso an dem Liederkranz für Turngemeinden des Vaterlandes, mit alten und neuen Sangweisen der besten Tonsetzer, von Aug. Ravenstein, Stuttg. Göpel; so zeichnen sich auch durch taktvolle Wahl aus die Sammlungen von Fr. Eck und Christ. Weeber (Liederbuch für das deutsche Volk; Vierstimmige Männerchöre, herausgegeben von J. Chr. Weeber, Oberlehrer der Musik am Schullehrerseminar in Nürtingen. Stuttg. Ebner 1851), letzteres mit fast durchaus gesunden Texten und Melodien. — Es wäre um so gerathener, unsere ältere Gymnasialjugend mit gutem Singmaterial zu versorgen, als sie dadurch bewahrt werden könnte, nach den akademischen Singbüchern vorzugreifen, vor denen sie aus mehr als einem Grunde zu warnen wäre. Zwar fehlt es nicht an Liederbüchern für die akademische Jugend, die aus der edleren Richtung des Burschenlebens seit der Zeit der Freiheitskriege hervorgegangen sind und für die schon die „Lieder für Jung und Alt", Berlin 1818, den Vorgang bilden, wie z. B. Auswahl deutscher Lieder für Hallesche Burschen 1822, deutsches Liederbuch, zunächst zum Gebrauche für Hochschulen, Stuttg. 1823, mit Melodien in dreistimmigem Satze von Fr. Silcher. Auch das „neue Commersbuch der Tübinger Hochschule" hat viele gute Lieder, sowie das „allgemeine deutsche Commersbuch" von Herm. und Mor. Schauenburg. Lahr. 6. Aufl. 1861. (Musikalisch von Silcher und Fr. Eck redigirt). Das letztere trägt zur Empfehlung einen anerkennenden Brief des alten E. M. Arndt an der Stirn. Zu dem Anhang aber hätte der alte Arndt sicherlich seinen Namen nicht hergegeben. Hier, sowie in dem Leipziger „Commersbuch für den deutschen Studenten" 1861 begegnet man Liedern, über denen man fragen möchte: Und das singt unsere studirende Jugend? — Was soll man sagen zu „Bummelliedern" wie z. B.:

Vivat das Studentenleben,
Wo man immer sitzt beim Bier,
Und tubaken thut daneben,
Wo man nie braucht ein Klystier.
Vivat hoch die Lumperei!
Uns ist alles einerlei u. s. w.

oder zu der elenden Verhöhnung der Sprüche Salomos und des davidischen „Psalters" (Der David und der Salomo ꝛc.)? Oder wie kann sich die Blüte unserer Jugend an „Morithaten" erlaben, wie z. B. der entsetzlichen Geschichte des Kindsmörders Brehm, welche „Schartenmayers" Muse besungen hat und welche die drei letztgenannten Commersbücher befleckt? — Wir wollen an Studentenlieder nicht gerade den strengsten Maßstab anlegen, wiewohl man es dürfte, wir wollen dem Alter der Poesie auch einige poetische Licenzen zugutehalten, wir gönnen der studirenden Jugend ihre harmlose Lust und wissen auch ihren Humor zu nehmen; aber daß in den Liedern unserer Jugend die Liederlichkeit und Frivolität verklärt werde, dazu ist uns Poesie und Gesang doch zu gut.

„Hie kann nicht sein ein böser Muth,
Wo da singen Gesellen gut,"

singt Luther, und mit Recht; aber das gilt doch nur, so lange die Gesellen etwas gutes, ehrliches, harmloses singen. Gott bewahre unsere studirende Jugend, daß sie die heilige Zeit der Ideale nicht in der „barbara voluptas" von Schandliedern entweihe!*) **B. Strebel.**

Lippe-Detmold, Fürstenthum. Dieses von dem Teutoburger Waldgebirge durchzogene, mehr anmuthige als fruchtbare Ländchen, das gegenwärtig auf jeder seiner 21 Q.-M. durchschnittlich über 5000 größtentheils evang. Einwohner zählt, hatte gegen das Ende des vorigen und zu Anfange des jetzigen Jahrhunderts das Glück, in unmittelbarer Aufeinanderfolge drei sehr begabte, schulfreundliche Generalsuperintendenten zu erhalten (Ewald, v. Cölln und Weerth), die für die Bildung des Volkes mit regstem Interesse thätig waren. Besonders nahm das Volksschulwesen unter der vormundschaftlichen Regierung der unvergeßlichen Fürstin Pauline, einer gebornen Prinzessin von Anhalt-Bernburg (vgl. d. Art. Kleinkinderschulen S. 58), einen so fröhlichen und raschen Aufschwung, wie damals fast in keinem andern deutschen Lande. Nach dem Tode dieser höchst ausgezeichneten Frau sowie des Generalsuperintendenten Ferd. Weerth, der auch einen historischen Bericht „über die Elementarschulen im Fürstenthum Lippe, Duisburg und Essen 1810" veröffentlicht hat, trat ein Stillstand ein, und wenn die politischen Bestrebungen der Jahre 1848 und 49 auch die Reform und Hebung der Volksschule bezweckten und das „Gesetz über das Volksschulwesen" am 11. Dec. 1849 zu Stande brachten: so änderte dies im ganzen doch nur wenig; später wurden mehrere seiner Bestimmungen wieder aufgehoben, und bis auf diesen Augenblick ist Abschnitt IV, nach welchem die Oberaufsicht und Leitung des gesammten Schulwesens einer einzusetzenden Oberschulbehörde übertragen werden soll, noch nicht zur Ausführung gekommen, indem das Consistorium noch immer provisorisch die Oberschulbehörde vertritt.

Nach der Bestimmung des genannten Schulgesetzes tritt die Schulpflichtigkeit der Kinder mit dem siebenten Jahre ein und dauert bei christlichen Kindern bis zur Confirmation, bei anderen Kindern (und dies ist ziemlich gleichbedeutend) bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres. Jede Schulgemeinde hat für ihre Schulbedürfnisse, insoweit solche nicht aus den Landeskassen zu bestreiten sind, unter Leitung und Oberaufsicht des Staates selbst zu sorgen, und sie kann die aufzubringenden Summen nach dem Contributions-(Grundsteuer-)fuße oder mit Zugrundlegung des Brand-(Gebäude-)catasters oder auch nach der Classen-(Vermögens-)steuer vertheilen. — Schulgemeinden, welche so klein sind, daß die Schülerzahl unter 30 beträgt, haben keinen Anspruch auf eine eigene Schule; wo aber ein Lehrer 120 Kinder und darüber zu unterrichten hat, wird, wenn der Ueberfüllung nicht durch Umschulung (Versetzung in eine andere

*) Ein Repertorium der auf diesem Gebiete erwachsenen Literatur, das den Lehrer vollständig auf dem Laufenden erhält, bieten die hieher gehörigen sachkundig geschriebenen Artikel von Hentschel in Lübens pädagogischem Jahresbericht. D. Red.

Schule) einiger Interessenten abgeholfen werden kann, ein Nebenlehrer angestellt. — Die dem bei weitem größten Theile nach evangelischen Volksschulen stehen zunächst unter einem Schulvorstande, welcher die Rechte und Interessen der Schulgemeinde vertritt und für das Wohl der Schule Sorge zu tragen hat. Er besteht theils aus ständigen (dem betreffenden Geistlichen, dem Verwaltungsbeamten und dem Hauptlehrer der Schule), theils aus 6—8 von der Schulgemeinde gewählten Mitgliedern, deren Amt ein Ehrenamt ist und der Regel nach 6 Jahre unentgeltlich verwaltet werden muß; doch findet alle drei Jahre eine Neuwahl der einen Hälfte des Schulvorstandes statt. Dem Pfarrgeistlichen, welcher gewöhnlich auch zum Vorsitzenden erwählt wird, liegt die specielle Beaufsichtigung der Schule ob, und halbjährlich hat der Schulvorstand über den Ausfall der vorgenommenen Prüfung an das Consistorium zu berichten und diesem Berichte das Verzeichnis der absolvirten Lehrgegenstände, den Lectionsplan für das nächste Semester, eine Abschrift der halbjährigen Fleißliste und, wenn in der Schule auch Industrieunterricht (Anleitung zum Stricken, Nähen u. s. w.) gegeben wird, auch eine Tabelle über die verfertigten Arbeiten beizulegen. Dazu muß alljährlich eine Abschrift der vom Rechnungsführer aufgestellten und vom gesammten Schulvorstande revidirten Schulrechnung eingeschickt werden.

Die Zahl der Einwohner unseres Landes nach der vor drei Jahren stattgefundenen Zählung zu 105,500 und die Zahl der die Volksschulen besuchenden Kinder zu 15,500 angenommen, ergiebt sich, daß $14^{7}/_{10}$ % unserer Bevölkerung die Volksschule besuchen, und diese Ziffer wird bei der geringen Zahl der zum Schulbesuche unfähigen Kinder auch als die der schulpflichtigen angesehen werden können, und bringt man dazu noch diejenigen mit in Anschlag, welche auf den Gymnasien und Realschulen gebildet werden, so dürften es wohl 15 % der Bevölkerung sein, die überhaupt Unterricht erhalten.

Volksschulen befinden sich an 108 Orten, und sind dieselben entweder Land- oder Stadtschulen (Bürgerschulen), an denen 130 Hauptlehrer, 33 Nebenlehrer und 8 Gehülfen, im ganzen also 171 öffentliche Elementarlehrer arbeiten. Außerdem giebt es 10 israelitische (von jüdischen Gemeinden angestellte) Lehrer. — Zu dem Gesammtaufwande des Landes für das Volksschulwesen steuert jedes Schulkind (die Mindestbesteuerten brauchen nur für zwei ihrer die Schule zu gleicher Zeit besuchenden Kinder zu zahlen) jährlich 20 Sgr. Schulgeld bei, welches aber in die Staatskasse fließt, da das Einkommen der Lehrer fixirt ist. — Die Unterhaltung der Schulhäuser, sofern die darin wohnenden Lehrer nicht auch Kirchendiener sind, sowie die Anschaffung und Unterhaltung des nöthigen Schulapparats liegt der Schulgemeinde ob.

Was nun die innere Organisation unserer Volksschulen betrifft, so besteht bei allen die Eintheilung in drei Classen, welche aber nur an denjenigen Orten getrennt unterrichtet werden, wo ein Neben- oder Hülfslehrer angestellt ist (Nebenlehrer werden angestellt, wo eine Ueberfüllung der Schule stattfindet, Hülfslehrer oder Vicare, wenn ein Lehrer durch Krankheit oder andere Umstände längere Zeit verhindert wird, seines Dienstes zu warten); in allen übrigen muß die Mittelclasse den Unterricht sowohl der Ober-, als auch der Unterclasse theilen. Nach den Geschlechtern sind die Schüler nur in den Städten und denjenigen Orten geschieden, wo zwei oder mehrere Hauptschulen bestehen. — Gesetzlich sind die Hauptunterrichtsgegenstände: Lesen, Schreiben, Kopf- und Tafelrechnen, Singen, Religion nebst biblischer Geschichte, deutsche Sprache, sowie das allgemein Wissenswerthe aus der Natur-, Welt- und Menschenkunde; doch können für die letztangeführten sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse meist nur zwei Stunden wöchentlich erübrigt werden, und nur, wo, wie in den Bürgerschulen, die Oberclasse einen besonderen Lehrer und folglich mehr Unterrichtsstunden hat, werden 6 wöchentliche Stunden darauf verwandt, und fallen für das Zeichnen, hie und da auch für Declamirübungen, einige Stunden ab. — Jeder Lehrer ist verpflichtet, wöchentlich 26 Stunden Unterricht zu ertheilen; da diese Stundenzahl aber nur selten für die dringendsten Bedürfnisse ihrer Schüler ausreicht, so sehen sich die meisten Lehrer genöthigt und sind

auch gern bereit, noch einige Stunden mehr zu geben. — Drei Stunden sollen auf die Vormittags- und zwei Stunden, mit Ausnahme des Mittwochs und Sonnabends, auf die Nachmittagszeit fallen. Die Oberclasse ist vorzugsweise in den Morgenstunden zu unterrichten, jedoch ist es dem Schulvorstande gestattet, die Einrichtung zu treffen, daß in den Sommermonaten die Oberclasse auch des Nachmittags unterrichtet werden kann. Die sogenannten Hirtenschulen in den Mittagsstunden sollen thunlichst nicht weiter stattfinden, mit welchem „thunlichst" aber leider nur ein frommer Wunsch ausgesprochen ist.*) — Der Unterricht beginnt jeden Morgen mit Gesang und Gebet. — Der Religionsunterricht wird von dem Lehrer selbst ertheilt; der Geistliche hat diesen Unterricht nur zu überwachen und beschränkt sich auf seinen Confirmandenunterricht. — Die bei dem Unterrichte zu benützenden Schul- und Lehrbücher bestimmt die Oberschulbehörde. Gegenwärtig werden außer Bibel und Gesangbuch nur die biblischen Geschichten von Kohlrausch, hie und da auch eine andere biblische Geschichte als Lesebücher in den Oberclassen benützt, und nur in den Bürgerschulen existirt ein eigentliches Lehr- und Lesebuch, welches als Muster des Stiles dienen, und an welches der Lehrer seinen Unterricht in den Realien anknüpfen kann. Dagegen sind fast überall Wandkarten für den geographischen Unterricht vorhanden. Nur für die Mittelclasse ist in neuester Zeit ein angemesseneres Lesebuch, als der bisher meist übliche Kinderfreund von Rochow, Wilmsen, Schlez u. s. w., abgefaßt; die Unterclasse hat ihre vom Lehrer Kotzenberg für Lautiren und Buchstabiren eingerichtete Lesefibel und das schon lange mit bestem Erfolg gebrauchte Schwelmer Buchstabir- und Lesebuch. Aus dem Religionsunterrichte ist der Weerth'sche Leitfaden vor einigen Jahren auf Cabinetsbefehl verbannt und dafür wieder der Heidelberger Katechismus eingeführt worden. Dem Rechenunterrichte in allen Classen liegt meist das unlängst vom Cantor Sauerländer verfaßte Rechenbuch zu Grunde, und durch die lithographirten Kotzenbergischen Vorschriften wird eine deutliche und gefällige Handschrift erzielt. — Mit Sonntags-, Abends- und Winterschulen sind nur an einigen Orten schwache Versuche gemacht, und eigentliche Privatschulen existiren nicht, wenn man nicht die Kleinkinderbewahranstalten, Näh- und Strickschulen in einigen Städten, so wie die hin und wieder durch Privatwohlthätigkeit eingerichteten Armenspinnschulen dahin rechnen will.

Für die Heranbildung der Lehrer, die sich meistens aus dem Bauern- und mittleren Bürgerstande recrutiren, wird eigentlich nur durch das Seminar zu Detmold gesorgt, da eine Präparandenanstalt nicht vorhanden ist. Für die Aufnahme ins Seminar welches ein Internat mit dreijährigem Cursus ist, genügt jetzt außer etwas Zeichnen und Clavierspielen ein Bildungsgrad, wie ihn die Volksschule fähigen Schülern gewährt, nur die Aspiranten aus den Städten bringen mitunter auch einige Kenntnis fremder Sprachen mit. Gegenwärtig steht das im J. 1789 nach langen Vorberathungen eröffnete Seminar unter einem Theologen als Director und Hauptlehrer, dem außerdem die Generalinspection der Volksschulen obliegt, und der als Consistorialrath nicht nur Sitz und Stimme im Consistorium, sondern darin auch den Vortrag über Sachen des Schulwesens hat, und maßgebend für die Seminarbildung scheinen jetzt die preußischen Regulative zu sein. Durchschnittlich beläuft sich die Zahl der Seminaristen auf 20, von denen 4 auch freie Beköstigung, die übrigen nur Lehre, Wohnung und Licht gratis bekommen. Bei der Aufnahme sowohl als bei dem Abgange finden entscheidende Prüfungen statt, und unmittelbar nach Absolvirung des Seminarcursus kann die Anstellung Namens des Fürsten durch das Consistorium erfolgen. Nur einigen Stadtgemeinden ist ihr altes Wahlrecht verblieben, den übrigen Schulgemeinden aber das ihnen 1849 verliehene Recht, unter drei von der Oberschulbehörde vorgeschlagenen Candidaten zu wählen,

*) Um der zum Viehhüten verwendeten Kinder willen wird immer noch an einigen Orten ein Theil des Unterrichts in die Mittagsstunden verlegt, weil über diese Zeit das Vieh in die Ställe getrieben wird.

durch das Ministerium Hannibal Fischers wieder genommen worden. Die definitiv angestellten Lehrer genießen die Rechte der Staatsdiener. Gehülfen, Vicare und Nebenlehrer werden zuerst provisorisch, nach drei Probejahren aber auch definitiv angestellt. Der Oberschulbehörde steht die Disciplinarstrafgewalt zu, welche sie nach Maßgabe des Staatsdienstgesetzes ausüben soll.

Das jährliche Diensteinkommen eines Nebenlehrers beträgt neben freier Wohnung 110—130 Thlr., desgleichen bei Hülfslehrern und Vicaren, jedoch mit Einschluß der ihnen gewährten freien Station. — Die 130 Hauptlehrer, von denen nur 4 katholischer Confession sind, haben ein Minimaleinkommen von 150 Thlr., wobei jedoch die Dienstwohnung nicht mit in Anschlag gebracht ist; auch werden den mindestbesoldeten, wenn sie als Hauptlehrer 5 Jahre gewirkt haben, Alterszulagen von 20—30 Thlr. gewährt. 63 Lehrerstellen haben ein Einkommen von unter 200 Thlr. und 67 Stellen von über 200 Thlr., und zwar 13 zwischen 3 und 400, 4 zwischen 4 und 500, 1 über 500 Thaler.

Das Einkommen besteht theils aus fixem Gehalt, theils, zumal wenn mit der Stelle ein kirchlicher Dienst verbunden ist, aus Accidenzien und Naturalien; auch gehört zu den meisten Stellen außer einem Garten auch etwas Ackerland, welches in obigem Anschlage nach billigem Miethwerthe mit berechnet ist. Wünscht eine Schulgemeinde, daß in der Schule auch (von der Frau oder einem andern Angehörigen des Lehrers) Industrieunterricht ertheilt werde, so fließen der Lehrerfamilie noch jährlich 15 Thlr. zu, welche zur Hälfte von den Schulinteressenten selbst aufgebracht werden müßen, zur Hälfte aus der Generalschulkasse beigeschossen werden. Dienstunfähig gewordene Lehrer werden mit Pension in Ruhestand versetzt, deren Höhe sich nach dem Dienstalter richtet. Witwen und Waisen erhalten keine Pension aus Staatsmitteln, sondern beziehen eine Unterstützung aus der 1802 gegründeten Lehrerwitwenkasse, mit welcher auch eine Sterbekasse verbunden ist. Die Witwenkasse, die jetzt ein Capital von 13,000 Thlr. besitzt, gewährt den Witwen und bis zum 18. Lebensjahr den Waisen eine jährliche Pension von 30 Thlr. Die Sterbekasse leistet den Angehörigen eines verstorbenen Lehrers zu den Beerdigungskosten eine Beihülfe von 20 Thlr. Der jährliche Beitrag zu der erstgenannten Kasse beträgt 3 Thlr. Ein neu eintretendes Mitglied zahlt außer 10 Thlr. Eintrittsgeld noch ¼ Thlr. von jedem Thaler Gehalt über 80 Thlr. Die Ueberschüsse werden zum Capital geschlagen. Die letzte Jahresrechnung weist eine Einnahme von ungefähr 1800 Thlr. und eine Ausgabe von nahe an 1200 Thlr. nach. Der Beitrag zur Sterbekasse beläuft sich nach den jedesmaligen Bedürfnissen jährlich bald unter, bald über 10 Sgr. — Bei durchschnittlich so ungenügendem Einkommen vermögen natürlich nur unsere jüngeren Volksschullehrer etwas für die zu ihrer Fortbildung nothwendigen Hülfsmittel zu erübrigen, meist wird auch nur von diesen, sowie von denen, welche durch monatliche Conferenzen Anregung erhalten, die mit dem Seminar zu Detmold verbundene Lehrerbibliothek benützt, und schon seit länger als einem Menschenalter sind von der Oberschulbehörde keine pädagogischen Preisaufgaben mehr ausgeschrieben worden. Früher wurden für die beste Abhandlung Preise von 3—6 Louisd'or ausgesetzt.

Einen Uebergang von den Volksschulen zu den gelehrten Schulen bilden die sogenannten Rectorschulen, deren es 4 im Lande, in den Städten Blomberg, Horn, Uffeln und Lage, giebt. Das größtentheils von den Communen selbst, welchen deshalb auch das Wahlrecht zusteht, aufgebrachte Einkommen dieser Stellen beläuft sich durchschnittlich auf 300 Thlr. und ihre sehr schwankende Schülerzahl auf je 10—30 Knaben von 9 bis höchstens 15 Jahren. Die Unterrichtsgegenstände sind außer den auch in den Bürgerschulen vorkommenden noch die lateinische, französische und englische Sprache. Obwohl die Rectoren dieselben Verpflichtungen wie die Lehrer der Volksschulen haben und unter denselben Schulbehörden stehen, sind ihnen doch nicht die Rechte der Staatsdiener gewährt; man hat dies wahrscheinlich deswegen nicht für nöthig gehalten, weil

sie gewöhnlich junge Theologen sind, welche, an einigen Orten auch als Hülfsprediger fungirend, nach einigen Jahren schon ins Pfarramt übergehen. Es wäre gewiß sehr zu wünschen, daß alle Geistlichen erst einen solchen Cursus durchmachen könnten und müßten: sie würden dann durch die gewonnenen pädagogischen Erfahrungen um so geeigneter zur Beurtheilung und Leitung der ihrer Aufsicht überwiesenen Volksschulen sein.

Aus einer solchen Rectorschule hat sich denn auch nach und nach das Detmolder Gymnasium entwickelt. Im J. 1602 wurde die dortige lateinische Schule zu mehreren Classen erweitert und erhielt den Namen einer Provincialschule. Allmählich bildete sich diese zu einem vollständigen Gymnasium aus, und 1833 wurde das jetzige Gymnasium Leopoldinum gebaut und eingeweiht. Es sind damit zwei Realclassen verbunden, deren erste mit Secunda, die andere mit Tertia parallel läuft, und die beide ihren Ordinarius haben. Eine Vorschule bereitet die Jugend vom 6.—9. Lebensjahre zum Eintritt in das eigentliche Gymnasium vor. Die Oberschulbehörde ist die Scholarchatscommission, welche aus drei Personen besteht, von denen eine ein Regierungsmitglied, eine andere ein Mitglied des Consistoriums ist. Unter ihr waltet der Director der Anstalt und das Lehrercollegium, zu welchem aber die in der Volksschule gebildeten, auf Kündigung angestellten Lehrer der Vorschule nicht mitgehören. Das Ministerium stellt die Lehrer an, welche die Rechte der Staatsdiener und die Rechte und Pflichten der Staatsbürger erhalten. Der ständige jährliche Zufluß von 6000 Thlr. aus Landesmitteln reicht zu dem bedeutenden Aufwande für die Gebäude, physikalischen und technischen Apparate u. s. w. nicht aus. Die zweifache Bibliothek für Lehrer und für Schüler hat leider keine bestimmten Einkünfte. Die Kölersche Stiftung macht es möglich, daß jährlich ausgezeichneten Schülern Prämien in alten und neuen Classikern ertheilt werden können. — Bei den jährlichen Versetzungen macht der Ordinarius die Vorschläge, und nach Stimmenmehrheit der an dem Unterrichte betheiligten Lehrer wird darüber entschieden. Ueber den Abgang zur Universität entscheidet nicht das Alter, sondern die durch das Abiturientenexamen dargelegte Befähigung. — Der Unterricht ist im ganzen ein Classen- oder Ordinariatssystem, doch sind für gewiße Fächer (Mathematik, Zeichnen, Naturwissenschaften, neuere Sprachen) Fachlehrer durch mehrere Classen hindurch bestimmt. Alle Lehrfächer sind obligatorisch, selbst das Turnen, obgleich Dispensationen vorkommen. Religionsunterricht ertheilen die Classenlehrer bis Quinta incl., von da an der erste Geistliche. Schulgottesdienst, bestehend aus Gesang, Gebet, Lesung einer Perikope und gewöhnlich auch aus einem Vortrage des oberen Religionslehrers, findet jeden Sonnabend vor der ersten Unterrichtsstunde statt. — Die Gesammtzahl der Schüler betrug im Wintersemester $18^{60}/_{61}$ 213, nämlich: In I 10 und 8, in II 6 und 7, in der ersten Realclasse 7 und 5, in III 13, in der zweiten Realclasse 18 und 17, in IV 29, in V 39 und 40, in VI 39, in VII 25, in VIII 18, in Infima 12. Die Zahl der auswärtigen Schüler, deren Eltern nicht in Detmold wohnen, betrug 45. — In I werden der hebräischen Sprache wöchentlich 2 Stunden, der griechischen 6, der lateinischen 8, der französischen 2, der englischen 2, der deutschen 3, der Religion 2, der Geschichte 2, der classischen Alterthumskunde 1, der Mathematik 2, der Physik 2 gewidmet. Dieselbe Stundenzahl für die alten Sprachen hat II, welche den hebräischen Religions- und Geschichtsunterricht mit I, den französischen, mathematischen und deutschen zur Hälfte mit der ersten Realclasse theilt. Diese erste Realclasse erhält wöchentlich 2 Unterrichtsstunden im Latein, je 4 im Französischen, Englischen, Deutschen, und in der Mathematik, 2 in der Geschichte, 1 in der Geographie, 2 in der Chemie, 2 im Rechnen. Der Unterricht in der hebräischen Sprache beginnt in II, der in der englischen in II und in der zweiten Realclasse, der Unterricht im Griechischen in III, der im Französischen in V und der im Lateinischen in VI. — Die technischen Fächer anlangend, hatten in der Kalligraphie VI, V, IV, und die beiden Realclassen je 2 St. wöchentlich Unterricht; im Freihandzeichnen wurden 5 Abtheilungen in je 2 wöchent-

lichen Stunden unterwiesen, und die beiden Realclassen erhielten außerdem noch in 2 besonderen Stunden Anleitung im geometrischen, technischen und Situationszeichnen. Zu den Gesangübungen ist VI und V wöchentlich in 1 St. vereinigt; IV hat zu diesem Zwecke ihre besondere Stunde, und in einer andern sind III, II, die beiden Realclassen, I und das Seminar zu vierstimmigem Gesang verbunden. Auf das Turnen werden 6 St. wöchentlich in verschiedenen Abtheilungen verwandt. — Körperliche Züchtigungen sind nur in den drei unteren Classen erlaubt, und in den beiden oberen Classen, sowie auch in der ersten Realclasse, fällt das vertrauliche Du weg. Der Besuch von Wirthshäusern in der Stadt ist gänzlich verboten, und nur die beiden oberen Classen erhalten im Sommer die Erlaubnis, einen öffentlichen Garten zu besuchen. Oeffentliches Tabakrauchen ist verpönt. Die auswärtigen Schüler werden theils bei einzelnen Lehrern, deren Häuslichkeit sich dazu eignet, theils bei Bürgern in der Stadt untergebracht, doch muß im letzten Falle dem Director Anzeige davon gemacht und seine Genehmigung nachgesucht werden; auch sind die Ordinarien zum inspicirenden Besuche der einzelwohnenden Schüler verpflichtet. Auf Ostern, am Schluß des Schuljahrs, wird ein Programm erlassen und werden dreitägige öffentliche Prüfungen gehalten, die mit einem Redeact der Schüler und einer Entlassungsrede des Directors an die Abiturienten endigen. — Bloß der Director des Gymnasiums hat freie Wohnung, dazu ein jährliches Gehalt von 1000 Thlr. Die Besoldungen der übrigen Lehrer sinken stufenweise bis auf 400 Thlr. herab. Das Schulgeld von jährlich 5 Thlr. in V bis 12 Thlr. in I, nebst 2—3 Thlr. für den Unterricht im Englischen, fließt in die Schulbudgetkasse. — Die definitiv angestellten Lehrer, hoffähig, wenn ihnen der Titel Professor ertheilt ist, werden nach dem Staatsdienergesetz pensionirt.

Bei weitem älter als das Detmolder ist das Gymnasium zu Lemgo. Schon vor der Reformation bestand es und erhielt 1591 eine besondere Schulordnung, sowie 1631 neue Schulgesetze, die 1749 und 1759 verbessert wurden. Seine höchste Blüte und Frequenz erreichte es in den beiden ersten Decennien des gegenwärtigen Jahrhunderts unter dem Rectorate Reinerts, der es allein durch seine ausgezeichnete Persönlichkeit hob und hielt. Bis zu dem Abgange dieses von seinen Mitbürgern undankbar behandelten Mannes nach Soest im J. 1819 war es ein rein städtisches und deshalb nur dürftig fundirtes und mit geringen Lehrkräften versehenes Institut; aber wenn seitdem, hauptsächlich durch die herrliche Fürstin Pauline, die nach Niederlegung ihrer Regentschaft die erste Bürgermeisterstelle der mit vielen Privilegien versehenen ehemaligen Hansestadt Lemgo angenommen hatte, auch manches zur Verbesserung der finanziellen Hülfsmittel geschah, so hat es doch, da um dieselbe Zeit ringsumher mehrere neue Gymnasien aufblühten, nie wieder seinen alten Ruhm und großen Zufluß auswärtiger Schüler erlangt. — Der Magistrat der Stadt (in specie die beiden Bürgermeister) und ein Regierungsmitglied (der bei den halbjährigen Prüfungen meist gegenwärtige landesherrliche Commissarius) machen die obere Behörde des Gymnasiums aus, dessen unmittelbare Leitung dem Rector und dem Lehrercollegium zusteht. Zu dem Gesammtaufwand von 4000 bis 4300 Thlr. trägt die Landeskasse 1475 Thlr. bei; das Uebrige fließt theils aus eigenen Fundationen (Grundstücken), theils aus Zuschüssen aus dem städtischen Aerar. Zur Benützung für Lehrer und Schüler ist eine Bibliothek von etwa 6000 Bänden vorhanden, für die Leibesübungen der Gymnasiasten ein Turnplatz. Die v. Dohmsche Stiftung macht es möglich, daß jährlich eine Prämie für die beste vom Rector aufgegebene lateinische oder deutsche Abhandlung ertheilt werden kann. Die Lehrer pflegen auf Vorschlag des Rectors und nach eingeholter Zustimmung des Magistrates und der Stadtverordneten von der Regierung Namens Serenissimi ernannt zu werden. Als Staatsdiener haben sie auf Pension Anspruch und sind Mitglieder der städtischen und der Landeswitwenkasse. In ähnlicher Weise wie zu Detmold herrscht im Unterrichte das Classensystem vor, und sind auch mit dem Lemgoer Gymnasio Realclassen verbunden, welche mit Secunda und Tertia parallel laufend, gemein-

schaftlich mit diesen unterrichtet werden, nur daß die griechischen und einige lateinische Stunden für sie wegfallen und ihnen dafür ein besonderer Unterricht im Deutschen und Französischen gegeben wird. Den Religionsunterricht ertheilen die Classenlehrer selbst, es findet kein besonderer Schulgottesdienst statt. Für die griechische Sprache sind in I und II sieben wöchentliche Stunden bestimmt, und wird auch in I eine Stunde auf das Italienische verwandt. Schuldisciplin und Schulgesetze im ganzen wie in Detmold, vielleicht etwas strenger. In dem zu Anfang dieses Jahrhunderts errichteten Gymnasialgebäude sind für fast alle Lehrer und ihre Familien Wohnungen eingerichtet, und beläuft sich außer der freien Wohnung der jährliche Gehalt des Rectors auf 820 Thlr., des Prorectors auf 750, des Conrectors auf 630, des Subconrectors auf 500, des Lehrers der V und VI auf 300 Thlr. Der Reallehrer bezieht ohne freie Wohnung 550 Thlr., der Zeichenlehrer für seine Mühwaltung am Gymnasium 100 Thlr. Das Schulgeld fließt in die Schulkasse, 6, 8, 14, 17, 20 Thlr. jährlich, dazu Eintrittsgeld in jeder Classe 20 Sgr., Holzgeld 20 Sgr. bis 1 Thlr. 10 Sgr., Turngeld 10 Sgr., Pengelgeld (für das Läuten) vierteljährlich 1 Sgr. Außerdem erhält jeder Lehrer jährlich zwei Fuder Holz, und mehreren fallen auch geringe Accidenzien (Leichengebühren) zu. Nach dem Programm des letzten Jahres belief sich die Anzahl sämmtlicher Schüler im Sommersemester auf 113, im Wintersemester auf 112, und unter diesen waren 36 Söhne nicht in der Stadt wohnender Eltern.

Zu Detmold wird eine mehrclassige höhere Töchterschule unter einem Hauptlehrer und mehreren Nebenlehrern hauptsächlich durch das nicht unbedeutende Schulgeld unterhalten. Eine andere zu Lemgo steht unter der Leitung einer Lehrerin. **Brockhausen.**

Lippe-Schaumburg. Das Fürstenthum, das diesen Namen trägt und zu den von Gott gesegnetsten Gebieten des deutschen Vaterlandes gehört, wurde seit der Reformation von einer Reihe trefflicher Regenten beherrscht, die auch für die Schule treulich sorgten. Vor der Reformation, sagt Paulus in der Geschichte des Möllenbecker Klosters, war „die Unwissenheit und Blindheit in geistlichen Dingen bei Geistlichen und Laien aufs höchste gestiegen, so daß unter den letzteren sich viele fanden, die nicht einmal das Vaterunser recht beten konnten, welches auch um so weniger zu bewundern, da in den damaligen Zeiten auf den Dörfern dieser Grafschaft gar keine Schulen gehalten wurden, sondern die Kinder in aller Unwissenheit aufwuchsen."

Anders wurde es erst, nachdem Graf Otto IV. im J. 1558 infolge seiner Vermählung mit Elisabeth Ursula, Tochter des Herzogs Ernst des Bekenners von Braunschweig-Lüneburg, zur evangelisch-lutherischen Lehre übergetreten war und die Reformation in den schaumburgischen Landen eingeführt hatte. Die von ihm (1563) angeordnete Generalkirchenvisitation, welche die allgemeine Einführung der Reformation vollzog, wandte auch den Stadtschulen viele Sorge zu. Eingreifender jedoch wirkte sein unvergeßlicher Sohn, der Reichsfürst Ernst (1569—1622), der von der Wichtigkeit der Jugendbildung tief durchdrungen in allen Städten und allen Dörfern Schulen gründete und dotirte. Die Stadtschule zu Stadthagen verband er 1610 mit einem Gymnasium, auf welchem auch die Facultätswissenschaften gelehrt wurden; 1619 erhob er dieses „gymnasium illustre" zu einer Universität, welche er jedoch 1621 nach Rinteln verlegte.

Aber auch zu dem jetzigen Gymnasium in Bückeburg legte er den ersten Grund. Er ließ das massiv-steinerne Schulhaus, wie es noch jetzt dasteht, aufbauen; die drei Lehrer, welche er ursprünglich anstellte, besoldete er aus eigener Kasse. Von seinen Nachfolgern stiftete Philipp (reg. 1643—1681) das reformirte Waisenhaus zu Bückeburg, Friedrich Christian (reg. 1681—1728) verordnete (1726) den Fundus ecclesiasticus zur Erbauung und Unterhaltung von Kirchen, Pfarr-, Schul- und Küsterhäusern. Albrecht Wolfgang (reg. 1728—1748) ließ zuerst eine Landschulordnung 23. Dec. 1733 ergehen, und verlieh dem von seiner Mutter Johanne Sophie zu Stadthagen gestifteten lutherischen Waisenhause mehrere Gerechtigkeiten.

Wenn unter Graf Wilhelm (reg. 1748—1777) Herder als Consistorialrath und Landessuperintendent dem Schulwesen in Schaumburg-Lippe einen neuen Aufschwung zu geben begann, so war doch die Wirksamkeit Herders in diesem Lande (um 1775 und 1776) von zu kurzer Dauer, als daß die Resultate davon offen vor Augen liegen könnten (vgl. d. Art. Herder S. 442. D. Red.). Eine Schulordnung für die Stadtschulen erschien 1766, eine andere für die Landschulen 1777. Die Fürstin Juliane († 1799) nahm das Schulwesen in ihre besondere Protection und erließ die ausgezeichnete Hauptschulordnung v. 3. April 1794, und der treffliche Fürst Georg Wilhelm (reg. 1807—1860) hat manche Schulstellen verbessert und die Statuten der Schullehrer-Wittwen- und Waisenkasse bestätigt und diese unter den besondern Schutz des Consistoriums gestellt.

I. Die Unterrichtsanstalten in den Städten. A. Bückeburg. Das Schullehrerseminar. Neuerrichtet unter dem Grafen Philipp Ernst (reg. 1777—1787) ist das Seminar dem fürstlichen Consistorio untergeben. Inspector und Lehrer ist einer der zwei Geistlichen an der ev.-lutherischen Stadtkirche, welchem ein Candidat der Theologie zur Hülfe beigegeben ist, und wird das Gehalt dafür aus fürstlicher Kammerkasse gezahlt. Im Orgelspiel werden die Seminaristen von dem Organisten der Stadtkirche unterrichtet, und ist ihnen überhaupt durchaus reiche Gelegenheit geboten, in der seit langer Zeit durch den fürstlichen Hof zu den schönen Künsten geneigten Stadt Bückeburg sich in Musik und im Singen auszubilden. Die Seminaristen sind verpflichtet, außer dem Seminarunterrichte auch das Gymnasium zu besuchen, eine Combination, über deren Zweckmäßigkeit verschiedene Ansichten möglich sein werden, und, damit sie eine praktische Uebung im Unterrichten erlangen, in der untersten Classe der lutherischen Stadtschule die ihnen vom Inspector angewiesenen Unterrichtsstunden zu ertheilen. Sie erhalten ein kleines jährliches Gehalt aus der Seminarkasse, etwa 24 Rthlr., müßen aber die Lehrerstelle im Lande, zu welcher sie berufen werden, unweigerlich annehmen, weil sonst die Rückzahlung des bis dahin empfangenen Gehaltes von ihnen gefordert werden kann. Die Seminaristen haben Wohnung und Kost entweder bei ihren Eltern oder, wenn sie von auswärts kommen, meist in bürgerlichen Häusern. Die Zahl der Seminaristen nebst Präparanden ist 14. Der jetzige Volksschullehrerstand in Schaumburg-Lippe steht sowohl an äußerer Bildung, als auch namentlich an tiefer und klarer religiöser Bildung dem in größeren Staaten nicht nach.

Das Gymnasium zu Bückeburg ist aus der vom Fürsten Ernst gestifteten Hauptschule allmählich herangewachsen; noch 1766 wurde verordnet, „daß die Schüler nicht mit Verfertigung lateinischer Exercitien geplagt werden und damit ihre edle Zeit verlieren sollen, weil es für die meisten genug sei, in einigen kleinen lateinischen Fabeln geübt zu sein, damit sie einen lateinischen Casum setzen können", und 1794 befahl Fürstin Juliane, es solle bei der Vorbereitung auf die Akademie nichts vergessen oder vernachläßigt werden, was zur vollkommenen Bildung eines Menschen erforderlich scheine, der sich einem höheren Stande zu widmen gedenke. Es ist vorzugsweise durch fürstliche Fürsorge zu schöner Blüte gelangt und hat jetzt 5 Classen mit 9 Lehrern (Einkommen zwischen 400 und 1250 Thlr.) und 155 Schüler (Schulgeld 4 bis 16 Thlr.), darunter auch Ausländer. Wir geben den Lectionsplan der Prima (siehe d. folg. Seite).

Die Maturitätsprüfung für die zur Universität abgehenden Schüler wurde am 4. März 1830 eingeführt und ist eine Bedingung für die Zulassung zum späteren Staatsexamen.

Neben dem Gymnasium besteht die ev.-lutherische Bürgerschule, mit zwei Classen (Lehrergehalt 500 und 150 Thlr., Schulgeld 2 und 1 Thlr.), welche die Schüler etwas weiter fördert, als es in Landschulen geschehen kann; ein Theil wird durch Privatunterricht zum Uebergang auf das Gymnasium vorbereitet.

Ferner die ev.-reformirte Stadtschule für die seit der Regierung der (reformirten) jüngeren schaumburgischen Linie (1777) gebildete reformirte Gemeinde

	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
8—9	Mathematik.	Französisch.	Religion.	Mathematik.	Französisch.	Religion.
9—10	Physik.	Deutsche Literatur.	Mathematik.	Physik.	Deutsche Literatur.	Mathematik.
10—11	Sophokles (oder Euripides.)	Cicero (oder Tacitus).	Homer.	Sophokles (oder Euripides.)	Cicero (oder Tacitus.)	Homer.
11—12	Cicero (oder Tacitus.)	Geschichte.	Horaz.	Geographie.	Geschichte.	Horaz.
12—1	Lateinische Extemporalia.	Hebräisch.		Lateinische Extemporalia.	Hebräisch.	Griechische Extemporalia.
2—3	Zeichnen.	Englisch.		Zeichnen.	Englisch.	
3—4		Thucydides (oder Plato.)			Thucydides (oder Plato.)	

mit zwei Classen (Lehrergehalt 500 und 74 Thlr.; Lehrerin 50 Thlr.) und 105 Knaben und Mädchen (Schulgeld 1 Thlr.).

Die höhere Töchterschule mit 50 Schülerinnen in 2 Classen (Schulgeld 14—16 Thlr.) steht unter dem Rector des Gymnasiums; den Unterricht geben theils Lehrer des Gymnasiums, theils ein akademisch gebildeter Conrector (400 Thlr.) und eine Lehrerin für Handarbeiten.

Die Bürgertöchterschule hat in zwei Classen 160 Schülerinnen, zwei Lehrer, und eine Lehrerin, welche in dem Schulgebäude wohnt. Schulgeld 1 Thlr. 16 Sgr.

Die Erwerbschule, welcher die Fürstin und mehrere edle Frauen eine besondere Fürsorge widmen, hat 1 Lehrer, welcher täglich 3, und eine Lehrerin, welche 5 Unterrichtsstunden giebt. Die Schülerinnen, 34, entrichten kein Schulgeld, erhalten freie Schulbücher, und was sie durch die in der Schule vorgenommenen Handarbeiten erwerben, kommt ihnen zu gute.

Für die wenigen katholischen Familien besteht eine katholische Schule, mit einem besondern Lehrer und 20 Kindern.

Die Kleinkinderschule, durch Privatbeiträge gestiftet und unterhalten, hat ein eigenes Haus, in welchem 48 Kinder unter 6 Jahren der Obhut einer Pflegemutter und einer Lehrerin anvertraut sind.

B. Stadthagen. In dem ehemaligen Universitätsgebäude befindet sich die jetzige lateinische Schule, welche in der Regel auf die Tertia des Gymnasiums zu Bückeburg vorbereitet (1 Lehrer mit 350 Thlr. Gehalt, 20 Schüler, Schulgeld 9 Thlr.), und die zwei Classen der (ev.-lutherischen) Bürgerschule, mit 2 Lehrern (365 und 220 Thlr.) und 146 Schülern (Schulgeld 1 Thlr.).

Die Bürgertöchterschule hat in 3 Classen 150 Schülerinnen, 2 Lehrer (300 und 120 Thlr.) und für die Handarbeiten 1 Lehrerin (50 Thlr.).

II. Die Landschulen haben (mit Einrechnung der Volksschulen in den beiden Städten) in 16 Kirchspielen mit 37 Ortschaften etwa 4000 Schulkinder. Die ersten Landschullehrer in den Kirchdörfern sind immer zugleich Organisten und Küster. Die Schulstellen sind durch Feldland und Wiesen fundirt; nachdem auch der gegenwärtige Fürst Adolf Georg eine große Zahl derselben im Gehalte erhöht hat, tragen auch die geringsten 150—200 Thlr. ein, die besten 450—500 Thlr. Das jährliche Schulgeld

beträgt für jedes Kind 1 Thlr. Der Unterricht einer ersten (oberen) Classe wird meistens nach folgendem Lectionsplane ertheilt:

	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
8—9	Katechismus.	Biblische Geschichte.	Biblische Geschichte.	Katechismus.	Bibellesen.	Biblische Geschichte. (Perikopen.)
9—10	Lesen im Gesangbuch.	Weltgeschichte.	Deutsche Sprache.	Lesen im Kinderfreund.	Weltgeschichte.	Deutsche Sprache.
10—11	Schreiben.	Deutsche Sprache. (Dictiren.)	Tafelrechnen.	Schreiben.	Naturlehre.	Tafelrechnen.
11—12	Kopfrechnen.	Geographie.	Singen.	Kopfrechnen.	Geographie.	Singen.

Bei einigen Volksschulen wird, wie auf dem Gymnasium, im Zeichnen und Turnen unterrichtet.

Die Zahl aller Lehrer im Fürstenthum Schaumburg-Lippe (mit 30,000 Einw.) beträgt 61, die der Lehrerinnen 6, die der Schüler und Schülerinnen 5056.

Dr. **Bömers.**

Lob. Wenn Ehre die „vortheilhafte Meinung von jemand hinsichtlich seiner Vorzüge" ist und „auf diese Meinung gegründetes Ansehen", Lob dagegen die Aeußerung „günstigen, beifälligen Urtheils"; so wäre Lob der in Worten hervortretende Erweis der im Inneren vorhandenen ehrenden guten Meinung, und somit, wenn doch das Wort der unmittelbarste und deutlichste Ausdruck des Gedankens ist, das unmittelbarste und bestimmteste Symptom der vorhandenen Ehre. Demnach würde was über Lob zu sagen ist, sich aus einer Anwendung der Bestimmungen über Ehre, Ehrgefühl und die verwandten Begriffe auf diese Aeußerung der Ehre einfach ergeben, und so hätten wir vor allem auf den diese Begriffe betreffenden Artikel zu verweisen (II. S. 44 ff. Vgl. Aufmunterung I. S. 301 ff. und Belohnung I. S. 526 ff.).

Nur in wechselsweise empfangendem und gebendem Zusammenleben und Zusammenwirken mit andern kann der Mensch seine Bestimmung erreichen. Für die Lebendigkeit und Fruchtbarkeit eines solchen Lebens und Wirkens ist es aber eine unerläßliche Bedingung, daß einem jeden die ihm gebührende Ehre gegeben werde. Fehlt diese Bedingung, so fehlt ihm auch sowohl die über die Beschränktheit seines eigenen Wirkens ihn beruhigende und zu freudiger Thätigkeit ermunternde Zuversicht wohlwollender und förderlicher Unterstützung von Seiten anderer, als die ermuthigende Hoffnung, daß sein eigenes Wirken fruchtbare Anerkennung und eine gute Statt finden werde. Wem ohne seine Schuld alle Anerkennung von Seiten der Mitlebenden und Mitwirkenden fehlte, der würde sich zwar mit dem Bewußtsein seines redlichen Strebens trösten können und mit der Hoffnung, daß er doch vor Gott Anerkennung finden werde; immerhin aber würde er die Unfruchtbarkeit und Erfolglosigkeit seines Lebens und Wirkens zu beklagen haben. Das Bedürfnis nach Ehre und die Werthlegung auf dieselbe hängt also nothwendig zusammen mit der dem Menschen wesentlichen gliedlichen Verbindung mit der gesammten menschlichen Gesellschaft. Ist aber die Ehre die gedeihliche Lebensluft für menschliches Wirken, so ist das lobende Wort gleichsam der einfachste Aërometer, dessen Anzeigen die für feinere Symptome noch weniger empfängliche Jugend am wenigsten würde entbehren können. Darum ist die Werthlegung auf Lob dem Menschen natürlich, wie die Werthlegung auf Ehre es ist, und es bedarf nicht der besonderen Nachweisung, daß „schon in den ältesten Zeiten" nach Lob getrachtet und das Lob auch pädagogisch

verwandt worden ist, daß schon Noah Sem und Japhet gelobt, Ham aber getadelt hat, und daß Peleus bei der Erziehung des Achilleus das Streben nach Ehre und Lob eigentlich zum Princip seiner Pädagogik gemacht hat, wenn er seinem Sohne den einzigen väterlichen Rath mitgab: „Immer der erste zu sein und vorzustreben vor andern" (*Αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων.* Il. XI. 784). Freilich könnte man gerade die Erziehungsresultate des Peleus als eine Stütze für die Behauptung benutzen, daß jenes Princip zwar geeignet sei, den Zögling zu bedeutenden äußeren Leistungen anzufeuern, nicht aber die innere Heiligung seines Sinnes zu bewirken, und daß es daher wohl zur Aeußerlichkeit der heidnischen, nicht aber zu der Innerlichkeit einer wahrhaft christlichen Bildung passe, wie denn schon Quintilian den Ehrgeiz, wenn er auch zur Tugend im Sinne äußerer Tüchtigkeit ermuntere, doch selbst als ein Laster bezeichne (Licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est. Inst. or. I. 2, 22). Aber es ruft doch auch der Apostel Paulus seiner lieben Gemeinde zu Philippi zu (4, 8): „Weiter, lieben Brüder, was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob (*ἔπαινος*), dem denket nach!" Und so wird es wohl nur darauf ankommen, durch richtige Verwendung des Lobes in der Erziehung zu verhüten, daß nicht die berechtigte Werthlegung auf Lob in das von dem Erzieher allerdings mit aller Sorgfalt fern zu haltende Laster des Ehrgeizes ausarte; oder wie Herbart es formulirt: „die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein richtiges und natürliches Ehrgefühl erdrücke."

Zu diesem Ende nun ist es vor allem nöthig, daß die Zöglinge in dem Bewußtsein erhalten werden, wie das Lob nur ein Zeichen der Achtung ist, deren sie sich werth gemacht haben, und die Achtung selbst nur eine Folge ihres pflichtmäßigen Verhaltens; daß also das letzte und eigentliche Ziel ihres Strebens nicht einmal die Achtung anderer sein darf, geschweige das äußere Lob, sondern nur die Erfüllung ihrer durch Gottes Gebot ihnen auferlegten Pflicht. Dieser rechten Auffassung des Lobes tritt der Erzieher selbst entgegen, wenn er der ausdrücklichen Anerkennung äußerer Pflichtmäßigkeit einen zu hohen Werth und eine zu große Wirkung beimißt und sie deshalb in seiner pädagogischen Thätigkeit zu stark hervortreten läßt. Er zieht dann selbst jenen Ehrgeiz groß, welcher in dem Lob und nicht in der Pflichterfüllung das Ziel seines Strebens erkennt, und welcher, weil er eben selbst ein Laster ist, nicht die Ursache von Tugenden werden kann, die diesen Namen in Wahrheit verdienen. Beweis dafür bietet die Erziehung der Jesuiten, in welcher ja dieser Ehrgeiz der eigentliche Hebel ist (s. d. Art. S. 776 ff.). Wie sehr die frommen Väter ihre Zöglinge verleiten, alles andere zum Mittel für den letzten Zweck äußerer Anerkennung zu erniedrigen, geht auf die widerwärtigste Weise daraus hervor, daß sie eine besondere Belobung auch denjenigen verheißen, welche durch besondere Andacht leuchteten; und wenn sie andererseits außerordentliche Andachtsübungen als Strafe für Vergehen verhängen können, so beweist dies, in wie hohem Grade es ihnen durch ihr Verfahren gelungen ist, selbst das innerlichste Thun des Gemüthes, die Andacht, in ein innerlich werthloses, todtes äußerliches Werk zu verderben. Eine solche Pädagogik kann es zu einzelnen glänzenden Unterrichtsresultaten bringen, im Gebiete der eigentlichen Erziehung aber nur verderblich wirken. Den ergebensten Dienern der römischen Gesetzeskirche, welche in ihren Schülern für diese unbedingt gehorsame Werkzeuge zu erziehen streben, treten, wie billig, die Pädagogen der philanthropinischen Aufklärerei zur Seite; denn diese so gut, wie jene, mußten mit äußeren Hebeln sich helfen, da beiden die innere Triebkraft der aus einem lebendigen Glauben hervorgehenden heiligen Liebe fehlt. Den Philanthropinen verdanken wir jene den natürlichen Ehrtrieb überreizende Verschwendung des Lobes in der Schule, die Orden des Fleißes und der Tugend, die Ehrenkarten, die goldenen und silbernen Ehrenpuncte u. s. w. K. F. Bahrdt eröffnet den Eltern, welche seinem Philanthropin zu Heidesheim ihre Kinder anvertrauen wollen, marktschreierisch

die angenehme Aussicht, daß sie demnächst in den öffentlichen Blättern Nachrichten lesen sollen, wie die folgende (Philanthropischer Erziehungsplan. Frankenthal 1777, S. 193 f.): „Das Philanthropin meldet allen, welche Seele genug haben, sich über die Bildung eines Menschen zur Tugend zu freuen, daß N. N. der jüngere Sohn des Herrn — — N. N. — — zu einer solchen Höhe von moralischer Güte sich emporgeschwungen hat, welche alle seine Lehrer und Mitschüler bewog, ihm einstimmig das Ordenszeichen der Tugend zu ertheilen." Auf einer Ehrenkarte soll beispielsweise stehen (S. 200): „N. N. hat einen seiner Mitschüler gerettet dadurch, daß er sich selbst zu einer Schuld bekannte, wegen der jener im Verdacht war. — Hat auch einem seiner offenbarsten Feinde (!) einen unerwarteten Dienst geleistet." Man ermesse selbst, ob es diesen Philanthropen gelingt, den Verdacht, es werde dadurch eine eigennützige Tugend eingeführt werden, durch die Bemerkung vollständig zu beseitigen (S. 203): „Das Gute um sein selbst willen!" — Freunde — denkt selbst nach! Es ist ästhetischer (sic!) Klingklang, und weiter nichts. Es ist ebenso, wie jene mystische Liebe gegen Gott, deren Vertheidiger von uns fordern, man solle Gott um sein selbst willen lieben, nicht deswegen, weil er uns glücklich macht und glücklich machen will. Wie? möchte man da fragen: Wenn ich nun Gott liebe, weil er ein so guter, liebreicher Gott ist, lieb' ich ihn dann nicht um sein selbst willen? — Versteht ihr das „um sein selbst willen" anders: so ist eure Moral transcendental, das heißt — unfruchtbar." Jene Uebertreibung und Verschwendung des Lobes, wie sie bei Bahrdt im rohesten und lächerlichsten Extrem erscheint, muß das Streben nach menschlicher Anerkennung in dem Zögling so überspannen, daß das edlere Streben nach dem göttlichen Wohlgefallen dadurch völlig unterdrückt wird und freilich weder von mystischer, noch von praktischer Liebe zu Gott als einem sittlichen Motiv mehr die Rede sein kann. Vielmehr wird die Sucht nach Lob so sehr die einzige Triebfeder zum pflichtmäßigen Handeln, daß wo das erwartete Lob einmal ausbleibt, die Thatkraft sofort erlahmt, und daß andererseits der mit diesem unreinen Mittel bewirkten äußerlichen Pflichterfüllung ein sittlicher Werth kaum zuzuschreiben ist. Der Erzieher wird sich also vor einer solchen Isolirung des Lobes, wodurch dieses an und für sich und ganz abgesehen von der Pflichterfüllung, als deren Symptom nur es Werth hat, als das Begehrungswürdigste hingestellt wird, sorgfältig hüten und darnach trachten, dem Zöglinge zum lebendigen Bewußtsein zu bringen, daß der Mensch den Willen Gottes und damit seine Pflicht erfüllen müße, weil dieses dem wahren Wesen und der Würde des Menschen entspricht, und es wäre traurig, wenn die Zöglinge nicht wenigstens aus einzelnen Erfahrungen die alles übertreffende Befriedigung könnten kennen lernen, welche in dem Bewußtsein einer solchen Pflichterfüllung liegt. Tritt dann als das Zeichen der Anerkennung, welche ihnen dafür entgegenkommt, das Lob hinzu, und zwar nicht gerade jedesmal in ausdrücklichen Worten, sondern beschränkt sich der Erzieher in vielen Fällen darauf, durch einen zustimmenden Blick, durch sein gesammtes Verhalten seiner Zufriedenheit ihren Ausdruck zu geben, so wird der Zögling sich daran gewöhnen, das Lob als ein zwar natürliches, aber nicht unbedingt nothwendiges Zeichen der Zufriedenheit anzusehen, durch welche ihm zu seiner Ermuthigung sein pflichtmäßiges Verhalten bezeugt wird: er wird das Lob als eine Folge und als ein Zeichen der Pflichterfüllung betrachten, welche ihm als sein eigentliches Ziel gilt, nicht die Pflichterfüllung als ein bloßes Mittel zur Erreichung des Lobes, welches ihm zum eigentlichen Zweck seiner Thätigkeit geworden ist.

Soll nun aber das Lob dem Zöglinge als ein ermunterndes Zeichen davon gelten, daß er der Bestimmung näher gekommen ist, welche Gottes Gesetz ihm vorhält, so muß es von solchen ausgehen, welche ihm als Vertreter des göttlichen Gesetzes gelten können. Als solche sollen aber die Erzieher, sollen Eltern und Lehrer dem Zöglinge gelten. Und nur wenn sie ihres heiligen Berufes sich würdig erweisen,

„Gottes Amt am Kinde recht zu vertreten," wenn das lobende Wort vom ermunternden Beispiel begleitet ist, wenn der Ausdruck der Freude über die wachsende Tüchtigung des Zöglings das Gepräge voller Wahrhaftigkeit und den rechten Nachdruck aus dem eigenen aufrichtigen Streben der Erzieher nach fortschreitender Heiligung empfängt, nur dann können sie erwarten, daß ihr Lob die richtige Wirkung hervorbringen werde. Ferner aber müßen auch die Zöglinge daran gewöhnt werden, nur solchem Lobe Werth beizulegen, in welchem sie gleichsam einen Ausdruck des göttlichen Wohlgefallens erkennen dürfen. Diese Gewöhnung aber kann sich nur bilden, wenn nicht die Erzieher selbst — sei es weil sie überspannte Forderungen an die Kinder stellen, sei es aus natürlicher Unfreundlichkeit, sei es infolge einer falschen Anwendung der Lehre von der natürlichen absoluten Unwürdigkeit des Menschen — auch den natürlichsten und einfachsten Ausdruck der Billigung ihren Zöglingen versagen. Dadurch werden diese getrieben, sich schadlos zu halten, indem sie die Befriedigung der natürlichen Ehrliebe bei ihren Gespielen oder anderen suchen, welche auch das keineswegs Lobenswerthe zu loben bereit sind; und so bringt es die überstrenge Erziehung, welche, um ja keinen Ehrgeiz aufkommen zu lassen, auch das berechtigtste Lob vorenthalten zu müßen glaubte, in der That dahin, daß das eitle Trachten nach einem keineswegs berechtigten Lob recht ungestört von dem Herzen Besitz nimmt. Mit vollem Rechte hat daher Locke (s. d. Art.) der finsteren Pädagogik gegenüber, welche kein Erziehungsmittel, als die Strafe, kannte, auf die rechte Benutzung der Ehrliebe in der Erziehung hingewiesen, d. h. auf die Erweckung des Sinnes für die Anerkennung von Seiten derjenigen, deren Anerkennung wirklichen Werth hat, damit auf diese Weise die Zöglinge zugleich vor dem verführerischen Lobe der Schlechten bewahrt bleiben möchten. Hat aber das Lob die Bedeutung, dem Zöglinge zu zeigen, daß er in seiner Aufgabe, das göttliche Gesetz zu erfüllen, einen Schritt vorangekommen ist, so muß auch bei Ertheilung von Lob das göttliche Gesetz den eigentlichen Maßstab bieten, wonach er gemessen wird: nur mit diesem darf er verglichen werden und etwa mit sich selbst, wie er auf einer früheren Stufe, oder bei einer anderen Gelegenheit gewesen ist, wo er weniger Lob verdiente, damit das Bewußtsein, fortgeschritten zu sein auf der einen und der Aufblick zu dem vorgesteckten höchsten Ziele auf der anderen Seite, sich zu einer kräftigen Aufforderung vereinigen, auf dem rechten Wege weiter zu gehen. Dagegen ist die lobende Vergleichung mit Mitschülern, welche zugleich für diese zu einem Tadel wird, ungehörig und gefährlich, weil sie die auf solche Weise Getadelten erbittert, den Belobten aber eitel macht und das rechte Verhältnis zwischen beiden stört. Auch in dieser Beziehung können die Jesuiten als abschreckendes Beispiel dienen. Sie haben den äußeren Abzeichen der Würdigkeit nicht bloß entsprechende der Unwürdigkeit zur Seite gestellt, sondern sie befreien auch den mit einem solchen Abzeichen Gestraften, sobald er einen Mitschüler wegen eines mit dieser Strafe bedrohten Vergehens denuncirt hat. Indem sie auf solche Weise auf die gehässige Denunciation recht eigentlich eine Prämie setzen, inoculiren sie dem Herzen ihrer Zöglinge einen nicht allein eitelen, sondern eifersüchtigen, neidischen und schadenfrohen Ehrgeiz, welcher der Tod aller Kindlichkeit, Aufrichtigkeit und alles herzlichen Wohlwollens ist.

Also keine Vergleichung der Zöglinge unter einander, *während* man einen lobt! Wohl aber *Berücksichtigung ihrer verschiedenen Individualität, ehe man einen lobt*. Fast möchten wir in dieser Beziehung das Paradoxon aussprechen, daß die Tadelnswerthen gelobt und die Lobenswerthen getadelt werden müßen; ähnlich wie man mit Recht empfiehlt, unkirchliche Gemeinden durch die liebliche Predigt des Evangeliums erst für das Christenthum zu gewinnen, weiter geförderte dagegen durch ernste Bußpredigt zu fortschreitender Heiligung zu ermuntern. Aus der überweichlichen Pflege der sogenannten höheren Stände, wie aus der harten Zucht derjenigen Kreise, aus welchen die Volksschule ihre Schüler empfängt, so wie aus dem natürlichen Druck der Verhältnisse in diesen Kreisen, werden dem Erzieher Zöglinge zugeführt, welche schlaff, oder verschüchtert und verkümmert sind, weil sie noch niemals die Freude gehabt

haben, daß ihnen durch eigene Kraft etwas gelungen ist und daß sie Anerkennung dafür gefunden haben. Denn entweder ist ihrer Selbstthätigkeit überhaupt nichts zugemuthet worden, oder was sie versuchten und leisteten, ist nicht beachtet worden und hat ihnen niemals ein Wort freundlicher Anerkennung eingetragen. Solche Kinder werden zunächst sehr wenig leisten; aber gerade darum muß man gerne die Gelegenheit ergreifen, sie durch ein freundlich ermunterndes Lob zur Selbstthätigkeit zu ermuthigen und wo möglich in gutem Gange zu erhalten, und Gleiches gilt von Zöglingen, welche für einen Unterrichtsgegenstand oder sonst eine von ihnen zu verlangende Thätigkeit kein lebendiges Interesse gewinnen können. Durch äußere Strafen kann man den Trägen wohl zu bestimmten äußeren Leistungen, nicht aber zum Fleiß im eigentlichen Sinne zwingen; dieser ist eine frische, lebendige, weil mit der Hoffnung des Gelingens verbundene, Thätigkeit, und diese Hoffnung wird in dem Schlaffen am sichersten durch ein wohl angebrachtes Lob erweckt und wach erhalten. Dagegen wird der im ganzen tüchtige Schüler durch einen gelegentlich ausgesprochenen Tadel am wenigsten niedergedrückt, wohl aber vor der Einbildung, als ob ers schon ergriffen hätte, bewahrt und angespornt werden, dem vorgesteckten Ziele nachzutrachten.

Eine pädagogische Verwerthung des Lobes, wie sie in dem Obigen gefordert ist, wird wohl von dem Vorwurfe, das unkindlichste und unchristlichste Motiv zu sein, nicht getroffen werden, welchen K. von Raumer der Aufstachelung eines eitelen und eifersüchtigen Ehrgeizes mit vollem Rechte gemacht hat. **G. Baur.**

Localschulen, s. Schulbezirk.

Locaten, wörtlich = Gedungene, Gesellen (daher auch socii genannt), welche der Meister auf Wochenlohn annimmt, von den Lehrern im Mittelalter gebraucht; vgl. S. 300.

Location, s. Rangordnung.

Locke, John. (Lockes Leben ist beschrieben von Le Clerc: Eloge historique de feu Mr. Locke in dem 1. Bd. seiner Oeuvr. divers. und von Lord King, The life and letters of John Locke, with extracts from his journals and common-place books. New edition. London. 1858. Neuerdings von Raumer, Geschichte der Pädagogik, II, S. 112—136 und besonders von Schärer, John Locke. Seine Verstandestheorie und seine Lehren über Religion, Staat und Erziehung. Leipzig 1860.) Den Anregungen zu einer Verbesserung der Erziehung, wie sie von Montaigne und Baco ausgegangen waren, waren namentlich auf deutschem Boden die praktischen Reformversuche von Ratich und Amos Comenius gefolgt. Der Erfolg der letzteren jedoch entsprach zumal bei Ratich den Erwartungen nicht. Man hatte zu sehr der abstracten Methode vertraut und unterlassen, die im wirklichen Leben, die Erziehung hemmend oder fördernd, mitwirkenden Factoren gehörig mit in Rechnung zu bringen. Doch wirkte der einmal gegebene Anstoß immerhin noch fort. Der Pietismus, auf pädagogischem Gebiete vor allen durch A. H. Francke repräsentirt, kam der von den pädagogischen Neuerern gestellten Forderung eines wahrhaft bildenden Unterrichtes und einer Berücksichtigung der Ansprüche des täglichen Lebens durch Hereinziehung der Realien in den Kreis der Unterrichtsgegenstände auf seine Weise und wirksamer nach, indem er mit klarem Bewußtsein und voller Entschiedenheit das evangelische Princip zur Grundlage seiner Erziehung machte und von seiner Bekanntschaft mit den wirklichen Zuständen des Volkes und dessen einzelner verkümmerter Glieder sich leiten ließ. Fast zu derselben Zeit, als Francke seine nachher zu so großer Ausdehnung erwachsenen Anstalten zur geistigen Hebung des Volkes zu begründen anfieng (1694), erschien (1693) eine Schrift, welche, obgleich ursprünglich nur für einen ganz engen Kreis bestimmt, doch in hohem Grade den pädagogischen Fragen auch das Interesse der höheren Stände zuwandte und bewußt oder unbewußt unter dem Einflusse der von Montaigne und Bacon angeregten Ideen stand: Some thougths concerning education von John Locke. Der Verfasser war sechszehn Jahre nach Shakespeares, sechs Jahre nach Bacos Tode,

in demselben Jahre mit Spinoza geboren und drei Jahre früher als Spener, welcher ihn noch um ein Jahr überlebte.

Locke war am 29. August 1632 zu Wrington in der Nähe von Bristol in Somersetshire geboren. Sein Vater, John Locke, in jener Gegend mit einem hübschen Landbesitz begütert, war anfangs als Schreiber (clerk) bei einem benachbarten Friedensrichter beschäftigt, wurde dann aber mit dem in derselben Gegend begüterten Oberst Alexander Popham bekannt, der ihm eine Capitänstelle in der Parlamentsarmee verschaffte. Nach Beendigung des Krieges kehrte er zu seiner juristischen Beschäftigung zurück. Infolge der Wechselfälle des Krieges mußte der Vater dem jungen John, dem ältesten von zwei Söhnen, ein geringeres Besitzthum hinterlassen, als er selbst ererbt hatte, was englische Biographen nicht unterlassen als eine Abnormität und besondere Calamität zu notiren. Dafür aber gab er dem Sohne das kostbare Gut einer sehr sorgfältigen Erziehung mit, für welche dieser sein Leben lang die innigste Dankbarkeit bezeugte. Mit richtigem Takte hatte der Vater den Sohn in dessen ersten Jahren unter die sorgfältigste Zucht und Ueberwachung der väterlichen Auctorität genommen, während er später damit nachließ und der wachsenden Selbständigkeit freieren Spielraum gestattete. Der alte Locke spricht sich selbst über sein Verfahren mit voller Klarheit in folgenden Worten aus (King, a. a. O. S. 1 f.): „Ich habe das als ein unverständiges und gefährliches Verfahren an manchen Vätern getadelt, daß sie gegen ihre Kinder sich sehr nachsichtig beweisen, so lange diese klein sind, dagegen, wenn diese zu reiferen Jahren kommen, sie in hohem Grade beschränken und ein zurückhaltenderes Verhalten gegen sie eintreten lassen, wodurch gewöhnlich ein schlechtes Einverständnis zwischen Vater und Sohn erzeugt wird, das nothwendig von üblen Folgen sein muß. Meiner Meinung nach würden Väter in der Regel besser thun, wenn sie zu ihren heranwachsenden Söhnen in ein vertraulicheres Verhältnis träten und in ihrem Benehmen gegen dieselben so viel Freiheit und Freundschaft walten ließen, als deren Alter und Temperament nur ertragen kann." Durch Pophams Verwendung wurde der junge L. in die Westminsterschule in London und von da 1652 als Mitglied des Christkirchcollegiums (Christchurch-college) auf die Universität Oxford aufgenommen. Obgleich L. von der althergebrachten einseitigen Beschränkung der Lehrobjecte und von dem pedantischen scholastischen Formalismus in dem dortigen Unterricht stets mit großer Geringschätzung spricht, so machte er dennoch nicht nur in seinen akademischen Studien so gute Fortschritte, daß er 1655 zum Baccalaureus und 1658 zum Magister Artium promovirt werden konnte, sondern es haben diese Studien doch gewiß auch zur Schulung seines Geistes mehr beigetragen, als er selbst zuzugestehen geneigt ist. Mit lebendigerem Interesse wandte er sich allerdings dem Studium von Des Cartes und den Naturwissenschaften zu, um hier nach Bacos Grundsatz statt der traditionellen Philosopheme über die Dinge vielmehr die Dinge selbst aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Insbesondere wurde ihm durch die Schwächlichkeit seiner eigenen körperlichen Constitution, welcher er in einem höchst regelmäßigen Leben stets die consequenteste Berücksichtigung widmete, das Studium der Medicin empfohlen; seinen in diesem Fache erworbenen Kenntnissen gibt der berühmte Thomas Sydenham das glänzendste Zeugniß, und es sind dieselben, obgleich nicht mit Rücksicht auf eine künftige Praxis gesammelt, doch für L.s Lebensgang von entschiedener Bedeutung gewesen.

In eine praktische Berufsthätigkeit trat L. zuerst ein, als er 1664 Sir Walter Vane*), den englischen Gesandten an den großen Kurfürsten während des ersten holländischen Krieges, nach Berlin, Cleve u. a. O. begleitete: die Berichte seiner Briefe über unser deutsches Volk und Vaterland aus dieser Zeit erinnern nicht selten an die engli-

*) So heißt der Name des Gesandten bei King a. a. O. S. 10, dem ich folge, weil auch L. selbst in seinen Briefen seinen Chef als „Sir Walter" bezeichnet, obgleich ich sonst, bei englischen und deutschen Biographen, den Namen überall Sir William Swan genannt finde.

scher Seefahrer über die Sitten und Gebräuche der Wilden auf den neuentdeckten Inseln der Südsee. Bereits im Februar 1665 nach England zurückgekehrt, lehnte L. verschiedene Anträge zu weiterer Verwendung in öffentlichen Diensten ab und lebte zu Oxford seinen Studien. Hier machte er durch einen Zufall die für ihn so folgenreiche Bekanntschaft mit Lord Ashley, dem nachherigen Earl of Shaftesbury. Der Lord hatte sich durch einen Sturz vom Pferde einen Absceß in der Brusthöhle zugezogen und Behufs einer vorzubereitenden Brunnenkur an Dr. Thomas in Oxford sich gewandt, der selbst damals abwesend, L. mit der Commission betraute. Lord Ashley fand an L. so großes Wohlgefallen, daß er diesen einlud, ihn erst in das Bad zu Sunninghill und dann als sein Gast nach London zu begleiten, und daß ein wahrhaft freundschaftliches Verhältnis zwischen beiden Männern entstand. Für L. war diese Bekanntschaft von der größten Wichtigkeit, da Ashleys Haus einer der Hauptsammelplätze war für die gesellschaftlichen und politischen Größen der Hauptstadt, unter welchen namentlich der frivole Herzog von Buckingham, Villiers, der Hauptrepräsentant der französirenden Bildung, und der treffliche Lord Halifax mit Lord Ashley in näherer Verbindung standen. Als einst in dessen Hause einige dieser Herrn nach der ersten Begrüßung zum Kartenspiel sich niedersetzten, zog L. sein Notizbuch hervor und begann mit großer Aufmerksamkeit zu schreiben. Nach dem Gegenstande seiner Notizen gefragt, antwortete er, er habe lange sich nach der Zeit gesehnt, wo er die Ehre haben solle, mit den größten Geistern seiner Zeit in Gesellschaft zu sein, und nun ihm diese Ehre zu Theil geworden sei, glaube er nichts besseres thun zu können, als den Inhalt ihrer Unterhaltung sorgfältig zu Papier zu bringen, und hiermit zeigte er ihnen den Ertrag, welche ihm ihr lediglich auf das Spiel bezügliches Gespräch seit ungefähr zwei Stunden geliefert hatte. Die Herrn legten lächelnd die Karten weg und benutzten ihre übrige Zeit more suitable to the rational character, wie der englische Berichterstatter sich ausdrückt. Von einer 1668 in Begleitung des Grafen und der Gräfin von Northumberland unternommenen und durch den Tod des Grafen bald unterbrochenen Reise nach Frankreich kehrte L. in das Haus seines Gönners, der unterdessen Schatzkanzler geworden war, nach London zurück, von wo er zur Fortsetzung seiner wissenschaftlichen Studien häufige Ausflüge nach Oxford machte. In London selbst beschäftigte ihn die Erziehung des damals ungefähr sechszehnjährigen ältesten Sohnes von Lord Ashley, dessen körperlicher Schwächlichkeit auch die medicinische Bildung seines Erziehers zu gute kommen sollte, wie denn auch bei der späteren Verheirathung des jungen Lords L.s Beirath wesentlich mitwirkte. Dieser hatte die Freude, noch den Sohn seines Zöglings, den ältesten von sieben Sprößlingen dieser Ehe, den berühmten Verfasser der „Characteristics“, erziehen zu helfen, welcher seinem Erzieher trotz einzelner scharfer Ausfälle gegen dessen philosophisches System stets ein dankbares Andenken bewahrte. Im Jahre 1668 war L. zum Mitglied der königlichen Gesellschaft (Royal society) ernannt worden, mit deren wenige Jahre zuvor vollzogenen Gründung sich die überschwänglichsten Hoffnungen für Förderung der Wissenschaften in England verbanden. Auf Anregung gelehrter und geistreicher Freunde, bei welchen L. im höchsten Ansehen stand, begann er 1670 seine eingehendere Beschäftigung mit der Theorie des menschlichen Erkennens, wurde aber der wissenschaftlichen Muße wieder entzogen, als Lord Ashley 1672 zum Grafen von Shaftesbury und Großkanzler, er selbst aber zum Secretary of the presentations of benefits ernannt wurde. Zwar legte Shaftesbury im folgenden Jahre schon das große Siegel wieder nieder, L. aber, einmal in die heftigen und aufregenden politischen Controversen jener Zeit verwickelt, kam so wenig zur Ruhe, daß er sich genöthigt sah, zur Herstellung seiner Gesundheit eine Reise in das südliche Frankreich zu unternehmen, wo er in Montpellier mit Herbert, dem nachherigen Earl of Pembrok, näher bekannt wurde, dem er später seinen „Essay on Human Understanding“ dedicirte. Im Jahre 1679 war Shaftesbury von dem Hofe wieder in Gnaden angenommen und zum Ministerpräsidenten ernannt worden. Er beeilte sich, L. von Paris, wohin dieser unter-

dessen übergesiedelt war, zurückzurufen. Aber die Gunst war von kurzer Dauer. Nach wenigen Monaten schon mußte der Graf der von Frankreich unterstützten katholisch-absolutistischen Partei weichen und zur Haft in den Tower wandern. Dem Todesurtheil, welches der fanatische Haß der Gegner über Russel, Sidney u. a. verhängte, entgieng er zwar durch die Gunst der in ihrer Majorität der Whigpartei angehörenden Jury, doch fand er es gerathen, weiteren Verfolgungen durch eine Reise nach Holland sich zu entziehen. Dorthin folgte ihm L. und blieb bis zu dem 1683 erfolgten Tode seines Gönners in dessen Umgebung, mußte aber auch den feindseligen Haß, mit welchem die Gegner diesen verfolgten, mittragen helfen.

Am nächsten lag der Versuch, L. seiner Mitgliedschaft an dem Christchurchcollegium und der damit verbundenen Rechte zu berauben. Auf die Notiz des englischen Ministerresidenten, daß L. im Haag bedenkliche Verbindung mit englischen Malcontenten unterhalte, schrieb der damalige Staatssecretär Sunderland an den Decan von Oxford, Bischof Fell, den bekannten Herausgeber einer der ersten kritischen Textesrecensionen des Neuen Testamentes, und forderte ihn unter Bezeugung des allerhöchsten Misvergnügens von Seiten Karls II. auf, Mittel und Wege zur Ausschließung L.s anzugeben. Dieser hatte 1674 auch als Baccalaureus der Medicin promovirt und war als solcher von der Verpflichtung dispensirt, in Oxford selbst sich aufzuhalten. Fell berichtete nun, daß das Collegium selbst gar nichts gravirendes gegen L. vorzubringen wisse, da er auch geflissentlichen Versuchen, ihm politisch verfängliche Aeußerungen abzulocken, jederzeit die äußerste Vorsicht entgegengesetzt habe; Fell giebt ihm das unter diesen Umständen höchst ehrenvolle Zeugniß: There is no man in the world so much master of taciturnity and passion. Diesemnach, schreibt der Bischof, gebe es einen doppelten Weg des Misliebigen sich zu entledigen. Entweder man lade ihn zur Verantwortung vor, und wenn er dann, wie zu erwarten, sich nicht stelle, so habe man ein Recht, ihn in contumaciam zur Ausschließung zu verurtheilen; wenn er sich aber stelle, so könne man versuchen, ob seine Londoner Verkläger vielleicht mehr gravirendes gegen ihn vorzubringen wüßten, als in Oxford bekannt sei. Oder, wenn dieses Verfahren zu precär und umständlich erscheine (if this method seems not effectual and speedy enough), so möge seine Majestät, als Erhalter und Visitor der Universität, nur L.s Entfernung direct befehlen; Decan und Capitel würden dann nicht ermangeln, den Befehl auszuführen. Dieser Befehl erfolgt denn auch, und darauf hin wurde L. am 16. November 1684 ausgeschlossen. Obgleich nun das Verfahren Fells, bei welchem L. sonst in hoher Achtung stand, nicht zu rechtfertigen ist, so ist es doch gewiß in hohem Grade zu entschuldigen in einer Zeit, wo die absolutistische Reaction mit brutaler Gewalt jede selbständige Opposition unterdrückte und mit dem Tode bedrohte. Dieser Gewalt hatte das Capitel erklärt sich beugen zu wollen und ihr zugleich die Verantwortung zugeschoben, und es ist nicht dem wahren Sachverhalte entsprechend, wenn Schärer (a. a. O. S. 15) behauptet: „Der fromme Decan beeilte sich mit seinen Kanonikern, der willkommenen Weisung nachzukommen." Nach Karls II. Tode (1685) machte William Penn König Jakob II. geneigt, das gegen L. ausgesprochene Urtheil auf dem Gnadenwege zurückzunehmen; dieser aber weigerte sich, die königliche Gnade anzurufen, da er kein Unrecht begangen habe. Auch gab in demselben Jahre das in Holland vorbereitete unglückliche Unternehmen des Herzogs von Monmouth gegen England den Feinden L.s neuen Grund zu seiner Verdächtigung, obgleich er mit dem Herzog durchaus in keiner nähern Verbindung stand und zu dessen Unternehmung nicht das geringste Zutrauen hatte. Die englische Regierung gieng so weit, von Holland neben der Auslieferung von 83 andern Engländern auch die von L. zu verlangen, gab aber dadurch einzelnen Männern und ganzen städtischen Magistraten nur Gelegenheit, ihre Hochachtung gegen den Verfolgten durch den Schutz zu bezeugen, welchen sie ihm angedeihen ließen. Bei alledem blieb Locken Muße genug, um seinen Aufenthalt in Holland für seine geistige Entwicklung und schriftstellerische Thätigkeit besonders fruchtbar werden zu lassen. Er kam mit den bedeutendsten

Gelehrten in Verbindung, unter welchen besonders die Arminianer Le Clerc und Limborch hervorzuheben sind. An letzteren richtete er seine während der Zeit, da er selbst als Geächteter sich in Verborgenheit halten mußte, verfaßte erste Epistola de Tolerantia ad clarissimum virum T. A. R. P. T. O. L. A. (d. i. Theologiae apud Remonstrantes professorem, tyrannidis osorem, Limburgium Amstelodamensem) scripta a P. A. P. O. I. L. A. (d. i. Pacis amico, persecutionis osore, Joanne Lockio Anglo). Le Clerc gab in seiner Bibliotheque universelle (Jan. 1688) eine französische Uebersetzung eines von L. selbst verfaßten Auszugs des 1687 vollendeten Essay on Human Understanding, welcher vollständig erst 1690 zu London erschien. L. selbst lieferte mehrere Beiträge zu Le Clercs Bibl. universelle.

Nachdem L. seit 1686 es wieder hatte wagen dürfen, aus seinem Versteck in Holland hervorzutreten, hatte er 1689 die Genugthuung, mit demselben Geschwader, welches die Prinzessin von Oranien ihrem bereits ein Jahr vorher in England gelandeten Gemahl, Wilhelm III., nachführte, in sein Vaterland zurückzukehren. Als politischer Schriftsteller hatte L. zuerst in dem Verfassungsentwurf sich versucht, welchen er für die Kolonie Carolina im Auftrage Shaftesburys ausgearbeitet hatte. An diesen nämlich hatten jene acht englischen Edelleute sich gewandt, welchen Karl II. 1665 den Landstrich zwischen dem 29. und 36.° N. B. an der Ostküste Amerikas verliehen hatte. Von den sehr idealistischen Grundsätzen, nach welchen er dort einen Musterstaat einzurichten gedachte (vgl. Andree, Nordamerika, S. 391), war L. durch reichere Lebenserfahrungen zurückgekommen, und er wurde jetzt der eigentliche Theoretiker der politischen Praxis, welche durch Wilhelm III. in England zur Herrschaft kam. In seinen „Two treatises on Government" (1689) vertheidigte er die Grundsätze der constitutionellen Monarchie gegen Robert Filmer, welcher in seiner Schrift „der Patriarch oder von der natürlichen Macht der Könige" mit wahrer Unverschämtheit Religion und Theologie zur Vertheidigung des extremsten Absolutismus misbraucht hatte. Auch seine 1695 veröffentlichte Abhandlung „The reasonableness of Christianity, as delivered in the Scriptures" diente durch das Bestreben, die confessionelle Differenz und die theologischen Streitigkeiten durch Zurückgehen auf die, als mit der Vernunft völlig übereinstimmend dargestellte, Lehre der heiligen Schrift aufzuheben, dem Wunsche des Königs, eine Versöhnung zwischen der Staatskirche und den Dissenters zu Stande zu bringen. Weniger durch diese Schrift, als durch die Berufungen auf den Essay on human understanding, womit Toland seinen plumpen Radicalismus in seiner Schrift „Christianity not mysterius" (1696) zu stützen suchte, wurde L. in Streitigkeiten mit dem gelehrten Bischof von Worcester, Stillingfleet verwickelt, in welchen er eifrig bemüht war, sich von dem Vorwurfe des Skepticismus zu reinigen und die volle Uebereinstimmung seiner Grundsätze mit denen des Christenthums darzuthun. Aus dem aufregenden Treiben der Hauptstadt rettete L. sich zur Pflege seiner Gesundheit von Zeit zu Zeit auf die Landsitze seiner Freunde und Verehrer. Einen solchen hatte er namentlich an Francis Masham zu Oates in Essex, und noch mehr an dessen Gattin, einer Tochter von Cudworth, eine warme Verehrerin, die ihren einzigen Sohn ganz nach L.s Methode erzog und so die praktische Probe auf seine 1693 publicirten „Some thoughts concerning education" machte. Obgleich Locken von seinen einflußreichen politischen Freunden die nach den Rücksichten auf seine Gesundheit zu treffende Wahl gelassen wurde zwischen verschiedenen bedeutenden Gesandtschaftsposten, so begnügte er sich doch mit der bescheidenen Stellung eines Commissioner of appeals. Die einträgliche Stelle eines Commissioner of trade and plantations, welche ihm 1695 übertragen wurde, gab er schon 1700 um seiner angegriffenen Gesundheit willen auf, und seine Gewissenhaftigkeit erlaubte ihm nicht, auf den Wunsch des Königs einzugehen, der, um ihn nur im öffentlichen Dienst zu erhalten, ihm die vollste Freiheit in Bezug auf seine amtlichen Verrichtungen gerne gestattet hätte.

Von 1700 an lebte L. ganz in Oates und zu der äußeren Ruhe, welche ihm der Aufenthalt bei der befreundeten Familie Masham gewährte, suchte er die innere Ruhe

in der Beschäftigung mit der heiligen Schrift, welcher er sich jetzt ausschließlich widmete, und deren Resultate uns zum Theil in den aus seinem Nachlasse veröffentlichten Paraphrasen der Briefe an die Römer, Korinther, Galater und Epheser vorliegen. Einen jungen Mann, der ihn nach dem sichersten Weg fragte, um zur Einsicht in das Wesen der christlichen Religion zu gelangen, verwies er auf das Studium der heiligen Schrift, insbesondere des Neuen Testamentes; denn sie habe Gott zum Verfasser, die Seligkeit zum Endzweck und Wahrheit ohne alle Beimischung von Irrthum zum Inhalt. Seit 1703 wurden seine asthmatischen Beschwerden heftiger. Wenige Monate vor seinem Tode empfieng er im häuslichen Kreise mit einigen Freunden das heilige Abendmahl. Am Tage seines Todes ließ er von Madame Masham aus den Psalmen sich vorlesen. Als er sein Ende nahen fühlte, bat er sie aufzuhören, und starb wenige Minuten nachher am 28. Oktober 1704. Seine Verehrerin schrieb an einen Freund: „Es wird von Interesse für Sie sein zu erfahren, daß die letzte Scene von Lockes Leben nicht weniger bewunderungswürdig war, als alles andere an ihm. Bis zu seinem Ende blieb er im vollen Besitz seiner geistigen Kräfte; aber die Krankheit, an welcher er starb, machte so stufenweise und sichtbare Fortschritte, daß gewiß wenig Menschen den Tod so deutlich herankommen sehen, als er. Dennoch war während dieser ganzen Zeit nicht die geringste Aenderung seiner Stimmung an ihm zu bemerken: immer liebreich, freundlich, mittheilend, bis zum letzten Tag, dachte er an alles, was seine Freunde angieng, und ließ keine passende Gelegenheit zu christlichem Zuspruch an alle die vorübergehen, welche um ihn waren. Kurz, sein Tod war, wie sein Leben, wahrhaft fromm und doch natürlich, unbefangen und unaffectirt, und die Zeit kann kein leuchtenderes Beispiel von Vernunft und Religion hervorbringen, als er es im Leben und Sterben gewesen ist."

Das theoretische System eines denkenden Mannes kann nur im Zusammenhang mit seinem Leben richtig verstanden und gewürdigt werden. Sein Leben erst zeigt uns, warum sein Denken gerade diesem oder jenem Gebiete des Erkennens sich zugewandt hat; die Bekanntschaft mit Zeitansichten, in Bezug auf welche die Grundsätze des Systems hervorgetreten sind, lehren uns Behauptungen, die infolge des Gegensatzes zu einseitig hervorgehoben oder zu stark ausgedrückt worden sind, auf das rechte Maß zurückführen, und da das System nur den geistigen Inhalt, welcher in einer Persönlichkeit unmittelbar lebt, zu begrifflicher Klarheit zu vermitteln sucht, ein Bestreben, dessen Ziel von keinem vollständig erreicht wird, so tritt das Leben eines Mannes, welcher in seinem System doch eigentlich nur die Klarheit über sein eignes inneres Leben sucht, auch für uns seinem System ergänzend, erläuternd und berichtigend zur Seite. Diese allgemeinen Sätze leiden auf die pädagogischen Theoretiker in ganz besonderem Grade Anwendung, und darum haben wir auch für die nunmehr zu gebende Darlegung der pädagogischen Ansichten L.s durch eine ausführlichere und auf authentische Nachrichten gestützte Erzählung seiner Lebensschicksale und seiner Lebensführung die feste Grundlage zu finden gesucht. Während nun aber bei gar manchen epochemachenden Pädagogen ihre Theorie die Tendenz zu haben scheint, dem heranwachsenden Geschlechte die bessere Erziehung zu verschaffen, welche sie selbst haben entbehren müssen, und während ihr eignes Leben mit ihrer Theorie häufig sehr wenig im Einklange sich befindet und dadurch gegen die Forderungen derselben einigermaßen mistrauisch macht, theoretisirt dagegen L. in der That nur was er als Zögling und Erzieher erfahren und versucht und in seiner gesammten Lebensthätigkeit erstrebt hat. Namentlich findet zwischen ihm und Rousseau bei aller Uebereinstimmung in einzelnen Ansichten ein sehr bestimmter Unterschied statt. Während Rousseau infolge der Eigenthümlichkeit seines Temperaments und der Mängel seiner eigenen Erziehung von den wechselnden Winden des Lebens ohne rechten inneren Widerstand hin- und her geworfen wurde und für das, was er praktisch nicht erreichen konnte, durch um so extremere theoretische Behauptungen sich schadlos hielt, blieb L., welcher die Hinrichtung Karls I., die Jahre der Republik, die Zeit der katholisirenden und absolutistischen Restauration und die Reform unter Wil-

helm III. erlebte, unter allen diesen Stürmen in männlicher Besonnenheit immer sich selbst gleich, der Umgang mit den Großen machte ihn weder eitel, noch servil — er wußte der reichbegüterten Aristokratie die Anerkennung seiner geistigen Güter als ebenbürtiger abzudringen — und andererseits erbitterten ihn auch die Verfolgungen nicht, welche er zu erdulden hatte: unablässig war sein Streben darauf gerichtet, seine Kräfte zum Besten seines Vaterlandes und der Menschheit zu verwenden. Während Rousseau in seinem Contract social und Emile der politischen und pädagogischen Revolution ihren Codex geschrieben hat, ohne jedoch in dem Lande, für welches er zunächst schrieb, in beiden Beziehungen stets wiederkehrende Rückfälle aus der Willkür der Freiheit in die Willkür der Herrschaft verhindern zu können, zeigt sich L. überall als der Mann der besonnen und ohne Lärm, aber sicherer ihrem Ziele entgegengehenden Reform. Obgleich er gegenüber dem Misbrauch, welchen man mit der Lehre von den angeborenen Ideen zu Gunsten einer das Reich der Natur und des Geistes willkürlich construirenden Speculation getrieben hatte, an seinen großen Landsmann Baco sich anschließend, auf inductivem Wege von den in der Seele thatsächlich liegenden einzelnen Erfahrungen ausgieng, obgleich er also Empiriker und Sensualist war, so war er doch kein Materialist, sondern hielt mit anerkennenswerther Inconsequenz an der Selbständigkeit des Geistes und an dessen Verbindung mit dem Uebersinnlichen als an Thatsachen des Bewußtseins fest*); obgleich sein Gegensatz gegen einen die lebendige Kraft der Religion verhüllenden und hemmenden theologischen Dogmatismus ihn in eine rationalisirende Vernunftreligion zu weit hineintrieb, so bewahrte er doch nicht allein stets eine lebendige Religiosität, sondern er wurde auch gegen Ende seines Lebens in den Tiefen des positiven Christenthums mehr und mehr wieder heimisch; und obgleich er gegen die Anmaßungen eines selbstsüchtigen Absolutismus die Rechte des Volkes mit eben so viel Standhaftigkeit als Klarheit vertrat, so fanden doch auch die berechtigten Ansprüche der Krone an ihm einen energischen und überzeugungsvollen Vertheidiger. Dabei blieb er, von jeder eiteln Rechthaberei frei, der Berichtigung seiner Ansichten stets zugänglich: literarischer Ruhm war nicht die Palme, wonach er rang, und seine sämmtlichen Schriften sind recht eigentlich Gelegenheitsschriften, durch besondere Anlässe, welche sein Streben sich nützlich zu machen anregten, hervorgerufen und großentheils der Oeffentlichkeit nur auf dringendes Bitten seiner Freunde übergeben.

Dies gilt ganz besonders von seinen „Some thoughts concerning education." L.s praktisches Interesse für die Erziehung wurde, wie bereits bemerkt, durch sein Verhältnis zu Shaftesbury erweckt. Aus der Rücksicht auf seine eigene und seines Zöglings, des jungen Shaftesbury, schwächliche Constitution erklärt sich die besonders starke Betonung der leiblichen Gesundheitspflege. Durch die Erfahrungen einerseits, welche er selbst in Bezug auf die mechanische, äußerliche Zucht in der Westminsterschule wie in Oxford gemacht hatte, und andererseits durch die ihm gestellte Aufgabe, einen jungen Gentleman zu erziehen, erklärt es sich, daß er mit besonderem Nachdruck einer die individuelle Anlage und Neigung des Zöglings berücksichtigenden eigentlichen Erziehung das Wort redet und der Privaterziehung vor der öffentlichen Schule entschieden den Vorzug giebt. Aus seiner Abneigung endlich gegen den in den englischen Schulen herrschenden abstracten Formalismus des Unterrichtes, sowie wiederum aus seiner besonderen pädagogischen Aufgabe geht die vorzugsweise Werthlegung auf solche Unterrichtsgegenstände hervor, welche auf das praktische Leben unmittelbare Anwendung gestatten. Von seinen Vorgängern hatte, wie Baco auf seine Erkenntnistheorie, so Montaigne auf seine pädagogischen Ansichten Einfluß geübt, den er auch ausdrücklich anführt (§ 91), von welchem er aber an einer anderen Stelle (aus seinem Tagebuche,

*) Ueber L.s Erkenntnistheorie ist besonders zu vergleichen: Hartenstein. Lockes Lehre von der menschlichen Erkenntnis in Vergleich mit Leibnitz Theorie derselben. Abhandl. der phil.-hist. Classe der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaft. IV, Nr. 11. 1861.

bei King, S. 159), sehr gut und durch den stillschweigenden Gegensatz zugleich sich selbst charakterisirend, urtheilt: „Montaigne versteht durch eine Art angenehmer Nachlässigkeit, die auf eigenthümliche Weise gut ausgedrückt ist, ohne eigentliche Gründe zu überreden. Seine Essays sind ein Gewebe von starken Behauptungen, Sentenzen, Bruchstücken aus Dichtern, die er so zusammensetzt, daß sie auf den Leser einen ungewöhnlich starken Eindruck machen. Er beweist nicht, sondern ergötzt sich selbst und gefällt andern, voll von Stolz und Eitelkeit." Die pädagogischen Principien und Anweisungen, welche L. gelegentlich aufzeichnete, haben verschiedenen ihm befreundeten Familien, z. B. der von Molineux und von Masham gedient. In der Gestalt, in welcher sie im Jahre 1693 endlich veröffentlicht wurden, sind sie bereits am 7. März 1690 seinem Freunde Edward Clarke dedicirt. Charakteristisch für Entstehung und Haltung des Ganzen beginnt die Zuschrift: „Diese Gedanken über Erziehung, welche nun in die Welt hinausgehen sollen, gehören mit gutem Recht Ihnen an, da sie vor einigen Jahren für Sie niedergeschrieben worden sind und nichts anderes sind, als was Sie in meinen Briefen bereits besitzen." Nur die Folge der Mittheilungen und den vertraulicheren Briefstil habe er etwas abgeändert. Doch verräth das Buch auch in seiner jetzigen Gestalt noch hinlänglich die Art seiner Entstehung. Eine eigentlich wissenschaftliche Anordnung ist weder angedeutet, noch vorhanden. Die Ueberschriften, wodurch es bei Campe in 24 Abschnitte zerlegt ist, fehlen im Original und in den 217 §§, durch welche das Ganze verläuft, kommt der Verfasser manchmal an verschiedenen Orten auf dieselben Gegenstände zurück. Doch kann man im allgemeinen 3 Haupttheile unterscheiden. Der erste (§ 1—30) handelt von der Erziehung zu leiblicher Gesundheit, der zweite (§ 31—133) von den Erziehungsmitteln, durch welche der Zögling seinen Willen dem des Erziehers unterordnen lernt, und der dritte (§ 134—217) von den durch die Erziehung zu erzielenden Resultaten und insbesondere dem Unterrichte. An diese Eintheilung schließt die folgende Uebersicht des Inhaltes sich an.*)

L. beginnt mit den Worten: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe — das ist eine zwar kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt," und motivirt dann mit Hinweisung auf seine medicinischen Studien, daß er zuerst und ausführlicher, als gewöhnlich, von der leiblichen Gesundheit handelt. Doch will er nicht dem Arzte ins Handwerk pfuschen, vielmehr durch seine Rathschläge dem vorbeugen, daß ärztliche Hülfe überhaupt nöthig werde, und die Warnung vor Aerzten und Arzneien (§ 29) nimmt eine Hauptstelle in seinen sanitätischen Regeln ein. Im allgemeinen glaubt er seine Vorschriften dem Publicum, welchem sie zunächst und vorzugsweise gelten, in die kurze Regel zusammenfassen zu können, „daß Leute aus den höheren Ständen mit ihren Kindern ebenso verfahren sollten, wie unsere ehrsamen Pächter und wohlhabenden Landleute mit den ihrigen." Im einzelnen wird dann zuerst die Abhärtung des Körpers gegen die Einflüsse der wechselnden Witterung besprochen, besonders die Abhärtung des Kopfes, der ohne Bedeckung bleiben, und der Füße, die in leichten, das Wasser durchlassenden Schuhen getragen werden sollen. Gegen L.s Bevorzugung der vegetabilischen Nahrung vor der animalischen würde die neuere Physiologie der Nahrungsmittel vieles einzuwenden haben, weniger gegen die des Kernobstes vor dem Steinobst, und daß er mit dem letzteren auch die Weintrauben verpönt, wird man „auf Schlesiens Bergen" vielleicht begreifen, aber auch

*) Bald nach der Veröffentlichung des Buchs erschien die mit Anmerkungen begleitete und öfter aufgelegte französische Uebersetzung von Coste. Eine deutsche Uebersetzung verfaßte Ouvrier, mit welcher fast gleichzeitig die von Rudolphi erschien (1787, im 9. Bande des Campeschen Revisionswerkes, mit Anmerkungen von Campe, Gedike, Resewitz, Trapp u. a.) Ich citire oben nach den §§, die im Original und in der Uebersetzung des Revisionswerkes sich gleich bleiben. Das Original liegt mir in der 14. Ausg. London 1772 vor, auch ist es jetzt in der Tauchnitz'schen Sammlung englischer Autoren abgedruckt in dem Bändchen: Five centuries of English Language and Literatur. Die Dedication an Clarke fehlt in der Uebersetzung Rudolphis.

der Rheinländer dem Engländer zu gute halten können. L.s Dringen auf möglichste Einfachheit im Essen und Trinken und namentlich darauf, daß in der Zwischenzeit zwischen den täglichen drei Hauptmahlzeiten den Kindern nur Brod gegeben werde, verdient alle Anerkennung, wie diese seine Warnung vor zu weichen und warmen Betten glücklicherweise auch in Deutschland mehr und mehr gefunden hat. In seiner Verwerfung zu warmer und enger Kleidung hat L. auch bereits den fruchtlosen Kampf gegen die Schnürbrüste eröffnet. Ausführlicher aber, als dieses alles, bespricht er den unschätzbaren Werth eines regelmäßigen Stuhlganges (§ 23—28), welchen er durch consequente Uebung und eine Art von Stuhlgymnastik auch der widerstrebenden Natur glaubt abgewinnen zu können, und die Summe seiner diätetischen Vorschriften zieht er schließlich selbst in folgenden „wenigen und leicht zu beobachtenden Regeln": „Freie Luft, Leibesübung und Schlaf im gehörigen Maße. Einfache Diät, keinen Wein oder andere starke Getränke, und wenig oder gar keine Arzeineien. Nicht zu warme und zu enge Kleider; vornehmlich Kopf und Füße kalt gehalten und die Füße fleißig zu kaltem Wasser gewöhnt und der Nässe ausgesetzt." Wenn L.s Gesundheitsregeln hin und wieder an die pedantische Gesundheitspflege des Staatshämorrhoidarius oder vielmehr des alten Junggesellen erinnern, als welcher er ja gestorben ist, so ist er doch zugleich Engländer genug, um neben der Erhaltung der Gesundheit auch der Uebung der Kraft und Gewandtheit des Leibes die gebührende Werthschätzung zu Theil werden zu lassen: der schon in diesem ersten Abschnitte vorkommenden Empfehlung des Schwimmens (§ 8), fügt der zweite und dritte die des Tanzens, jedoch nur als eines Mittels zur Beförderung der Gewandtheit und des äußeren Anstandes (§ 67 und 196), die des Reitens (§ 198) und des Fechtens (§ 199) bei.

Bei weitem der wichtigste ist der zweite Abschnitt. Wie dieser für die Zeitgenossen des Verfassers am meisten neues enthielt, so enthält er trotz des sichtenden und klärenden Einflusses der Zeit, auch für uns noch viel beherzigenswerthes und manches, was trotz der fortgeschrittenen pädagogischen Erkenntnis noch nicht genug beherzigt ist. Seine eigentliche Absicht ist gegen die „gewöhnliche sehr kurze und bequeme Züchtigungsmethode" gerichtet, welche, um den Willen des Zöglings dem des Erziehers zu unterwerfen, kein anderes Mittel kennt, als die Ruthe, „das unschicklichste was gebraucht werden kann" (§ 7). Daß nun L. statt dessen keineswegs räth, dem natürlichen Gelüsten des Kindes zu schmeicheln, beweist sein diesen Abschnitt begründender Satz (§ 33): „Die Stärke des Körpers besteht hauptsächlich darin, daß er fähig ist, Beschwerden zu ertragen; ebenso die Stärke der Seele. Und das große Principium und die Grundlage aller Tugend und alles Verdienstes besteht in dem Vermögen, sich selbst seine Wünsche zu versagen, seinen Neigungen entgegen zu handeln und bloß dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste erkennt, wenn auch die Begierde sich anderswohin neigt." Von der von Natur vollkommen guten Kinderseele in Rousseauschem Sinne weiß L. nichts, ist sich vielmehr bewußt, daß von der mit jenem Satze geforderten Gemüthsverfassung „die sich selbst überlassene Natur nichts weiß" (§ 45). Nur dagegen erklärt er sich, daß zur Unterordnung des natürlichen Eigenwillens des Kindes unter das höhere Gesetz äußerliche Züchtigung das geeignete Mittel sei, und zwar nicht bloß weil dadurch den Kindern die Pflicht, zu deren Erfüllung sie angetrieben werden sollen, vielmehr verleidet, die Frische ihres Strebens ertödtet und ein feiger und sklavischer Sinn in ihnen erzeugt wird, sondern mit einer Tiefe der Auffassung, in welcher L. erst an Schleiermacher einen Nachfolger gefunden hat, weist er nach, daß durch die körperliche Züchtigung nicht die Vernunft oder die Uebereinstimmung des Gewissens mit dem Willen Gottes, sondern gerade die sinnliche Lust oder Unlust, welche dem höheren Gesetze unterworfen werden soll, zum Motiv der Handlung gemacht werde (§ 48). Wenn man nun mit diesen Ansichten sich gerne einverstanden erklären konnte, um so mehr, da L. in besonderen

Fällen die körperliche Züchtigung doch für zulässig hielt (§ 83); so hat dagegen das Mittel, welches er in der Regel an deren Stelle gesetzt wissen wollte, in hohem Grade Bedenken erregt. Als solches hat L. die richtige Benutzung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes für Ehre und Schande, Lob und Tadel bezeichnet, und bekanntlich hat namentlich K. v. Raumer (Geschichte der Pädagogik II, 117 f.) dieses Motiv als das unkindlichste und unchristlichste bezeichnet und L.s Ansicht mit der jesuitischen Lehre zusammengestellt: „Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte." Mag nun aber auch L. durch den Rath, körperliche Züchtigungen lieber durch Bediente ertheilen zu lassen (§ 83), an die eben so kluge als herzlose Vorsicht der Gesellschaft Jesu erinnern: die Art, wie er die Benutzung der natürlichen Ehrliebe empfiehlt, erscheint bei näherer Betrachtung von der misbräuchlichen Reizung des Ehrgeizes, worin die Jesuiten das eigentliche Geheimnis der Erziehungskunst erkannten, vollkommen verschieden. Allerdings sagt L. (§ 56): „Könnt ihr die Kinder dahin bringen, daß sie bei euch in Ansehen (credit) stehen wollen und daß sie eure Misbilligung und euren Unwillen (shame and disgrace) fürchten, so habt ihr eine echte Triebfeder in ihre Seele gelegt, welche beständig wirksam sein und sie auf den rechten Weg leiten wird," und seiner Meinung nach besteht darin das große Geheimnis der Erziehungskunst. Aber er redet nicht von lob- und lohnsüchtiger Ambition und noch weniger von eifersüchtiger und neidischer Aemulation, sondern nur von dem Trachten nach Reputation redet er (§ 58. 61). Er macht darauf aufmerksam, daß es Kindern Freude macht, sich von andern geachtet und geschätzt zu wissen, zumal von ihren Eltern und überhaupt solchen, von welchen sie abhängen (§ 57). Er hebt ausdrücklich hervor, daß die natürliche Ehrliebe der Kinder, nicht ohne Rücksicht auf die intellectuelle und moralische Beschaffenheit desjenigen auszubilden sei, von welchem die Ehrerweisung ausgeht, und daß z. B. durch Liebkosungen und Schmeicheleien thörichter und schlechter Dienstboten der heilsame Eindruck des züchtigenden elterlichen Ernstes leicht wieder vernichtet werde. Er gesteht zu, daß das Bestimmtwerden des Kindes durch Beifall und Misfallen seiner Erzieher noch nicht die vollkommenste Triebfeder und den vollkommen richtigen Maßstab seines Handelns abgebe, denn dieser bestehe vielmehr in der Uebereinstimmung mit dem Willen Gottes und mit dem Lichte, welches dieser uns in die Seele gegeben. Wohl aber behauptet er, daß diesem Zeugnisse des eigenen Bewußtseins, das „Zeugnis, welches die Vernunft anderer Menschen von dem Werth und Verdienst einer Handlung ablegt," nahe komme, und daher sei es „so lang ein schicklicher Führer und eine Aufmunterung für Kinder, bis diese reif genug sind, für sich selbst zu urtheilen und Recht und Unrecht zu unterscheiden" (§ 61). Und alle diese Grundsätze dürften doch wohl vollkommen unbedenklich sein, mag auch L. in ihrer Anwendung im einzelnen manchmal zu viel künsteln. Wenn es in der Natur der Sache liegt, daß die Eltern dem Kinde eine Auctorität sind, daß es von den Eltern das höhere Gesetz, wonach es sich zu richten hat, empfängt, ja daß es in den Eltern und Erziehern die nächsten Repräsentanten dieses Gesetzes erblickt, so kann ihm der Beifall derselben unmöglich gleichgültig sein, denn er giebt seinem noch unreifen und unselbständigen eigenen Urtheil die Garantie, daß es seiner Aufgabe näher gekommen ist. Und eben darum ist die Einwirkung des Beifalls oder Misfallens der Erzieher, recht verstanden, gerade ein durchaus kindliches Motiv, und unchristlich ist es auch nicht, denn aus dem Gebote: „Du sollst Vater und Mutter ehren" folgt nothwendig, daß dem Kind eine Bestätigung seiner Uebereinstimmung mit dem Sinn und Willen der ehrwürdigen Eltern und Erzieher von dem höchsten Werthe sein muß. (L. handelt von Belohnungen und Strafen zuerst § 43—63 und kommt dann § 72—88 nochmals darauf zurück.)

Ein wirklich pädagogischer Einfluß aber ist von einer jeden Bestrafung oder Belohnung nur dann zu erwarten, wenn vor allem das richtige innere Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling hergestellt ist. Darum beginnt L. seine Rathschläge in Bezug

auf die pädagogische Seelenleitung mit der Forderung, daß der Erzieher dem Zögling eine Auctorität werde (§ 31—42). Bei aller Polemik gegen äußerliche Zucht will er keineswegs, daß der Erzieher sich zu dem Kinde herabbücke, um mit diesem kindisch zu werden, sondern daß das Kind seine natürliche Abhängigkeit von dem Erzieher und den Erwachsenen überhaupt empfinde, um so allmählich selbst zur Mündigkeit heranzureifen. Mit vollem Rechte hebt er in dieser Rücksicht die hohe Wichtigkeit gerade der ersten Kinderjahre hervor. Statt daß die Eltern zuerst in dem ungezügelten Eigenwillen des Kindes alle Keime des Bösen sich entwickeln lassen und dann mit Strenge zu spät und vergeblich zu erreichen suchen, was früher der consequenten Leitung ernster Milde leicht würde gelungen sein, sollten sie vielmehr in der Zeit, da das kindliche Gemüth noch weich und lenksam ist, ihren Einfluß begründen, um dann den reifenden Geist mehr und mehr zu selbständiger Bewegung zu entlassen. Man sieht, L. theoretisirt hier, was, wie wir oben sahen, sein eigener Vater praktisch an ihm geübt hatte. Wie er ferner lieber den Diätetiker macht, der Erkrankung verhütet, als den Arzt, der die wirklich eingetretene Krankheit curirt; so empfiehlt er auch, statt bei der Bestrafung vorgekommener Vergehen sich zu beruhigen, vielmehr die Nothwendigkeit der Bestrafung zu vermeiden dadurch, daß man die Regeln, deren Erfüllung man von dem Kinde verlangt, auf die rechte Weise ertheilt, und dieses in seiner Pflichterfüllung durch Ueberwachung, Anleitung und Uebung unterstützt (§ 64 bis 66, 70 und 71). „Gebt eurem Sohn so wenig Regeln, als möglich, und wenn eins sein soll, lieber zu wenig, als zu viel. Denn wenn ihr ihn mit einer Menge von Regeln belastet, so entsteht daraus von folgenden beiden Dingen nothwendig eins: entweder ihr müßt ihn oft strafen, und die öftere Wiederholung der Strafe hat schlimme Folgen, oder ihr müßt die Uebertretung dieser Regeln oft ungestraft hingehen lassen, und dadurch werden sie unbedeutend und verächtlich und euer Ansehen wird geschwächt. Macht wenig Gesetze, aber wenn sie einmal gemacht sind, so seht darauf, daß sie beobachtet werden (§ 65)." Und dazu ist das wirksamste Mittel das eigene gute Beispiel der Erzieher (§ 71, 82), welches sie des häufigen Strafens nicht bloß, sondern auch des häßlichen Zankens (§ 77) überhebt, womit der nachlässige Erzieher eigentlich nur das eigene böse Gewissen übertäuben möchte. Wird nun auf solche Weise der Zögling nicht sowohl durch äußeren Zwang, als durch innere Nothwendigkeit, gewöhnt, durch die Auctorität des Erziehers sich bestimmen zu lassen, so ist bei zunehmender Reife erforderlich, daß er je mehr und mehr sich selbst eine Auctorität werde, indem er das Gesetz, welches ihm als ein äußeres gegenüberstand, in den eigenen Willen aufnimmt. Und dazu ist das dienliche Mittel, daß er als vernünftiger Mensch behandelt, zu selbständiger Erwägung der Gründe seiner Pflichten angeleitet werde. Das ist das von L. empfohlene Räsonniren (reasoning) mit den Kindern, das also, im rechten Zusammenhang betrachtet, auch nicht so schlimm gemeint ist, wie Rousseau es auffaßte, der sich darüber lustig machen will, daß L. den Zögling, als einen vernünftigen Menschen voraussetze, während doch das letzte Ziel der Erziehung erst sei, einen vernünftigen Menschen zu bilden; noch nimmt L. an dem Irrthum mancher Philanthropisten Theil, daß der Zögling, wenn er das Rechte nur erst erkannt habe, es nothwendig auch thun müsse.

Durch eine solche Zucht wird die Natur des Kindes, welche, sich selbst überlassen, von selbstverläugnender Befolgung allgemeiner Gesetze nichts weiß, unter eine höhere Ordnung gestellt, und werden die Ausbrüche ihres rohen und willkürlichen selbstsüchtigen Gelüstes vermieden, welche eine verkehrte Erziehung nur zu häufig selbst erst hervorruft (§ 34—37). Der plumpe Körper empfängt Gewandtheit und in gesitteter Umgebung bildet der Sinn für äußern Anstand sich aus (§ 67—69). Die sinnliche Begehrlichkeit, welche ihre unberechtigten Ansprüche in roher Weise äußert, verschwindet, und das Kind lernt auf das, was ihm nicht zukommt, verzichten, dafür aber das seinem Alter und seinen Kräften entsprechende Besitzthum

richtig gebrauchen (§ 103 — 107). Auch davor hütet sich ein weiser Erzieher, daß er nicht durch Ueberhäufung mit Spielzeug eine müßige und bald durch nichts mehr zu befriedigende Habgier des Kindes weckt, sondern er leitet dieses an, das wenige, was er ihm giebt, richtig zu gebrauchen, wo möglich selbst es sich zu bereiten (§ 130). Die dem natürlichen Eigenwillen verbundene Rücksichtslosigkeit, ja Grausamkeit gegen andere, weicht der Billigkeit, dem gerne von dem Seinigen mittheilenden Mitgefühl (§ 110. 116. 117). Die den meisten Kindern natürliche Neugierde wird in wirkliche Wißbegierde verwandelt, die Stumpfheit anderer zu lebendigem Interesse erweckt (§ 108. 109. 118—129). Der Lüge wird durch zutrauensvolle Behandlung vorgebeugt, und durch ernste Ahndung dennoch vorkommender Unwahrheiten die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit befördert (§ 131 und 132). Der natürliche Thätigkeitstrieb des Kindes wird durch nützliche Beschäftigung richtig geleitet, durch gehörige Abwechslung in den Beschäftigungen, die zugleich die beste Erholung ist, wach erhalten, und auf das Bewußtsein, daß man das Rechte will, der wahre Muth gegründet, der eben so weit entfernt ist von Tollkühnheit, als von feigem Nachlassen von einer pflichtmäßigen Thätigkeit um der sich entgegenstellenden Hindernisse willen (§ 109. 115). Und bei alle diesem ist die Individualität des Kindes zu berücksichtigen. „Vermöge der angezeigten Methode (die sich nämlich nicht mit Ertheilung von Vorschriften begnügt, sondern das Kind durch Ueberwachung, Unterstützung und Uebung zu pflichtmäßigem Handeln anleitet), werden wir auch sehen, ob das, was man von dem Kinde verlangt, in der Sphäre seiner Kräfte liegt und seinem eigenthümlichen Genius und der Sphäre seiner Kräfte angemessen ist: denn auch darauf muß man in der guten Erziehung Rücksicht nehmen. Wir müssen nicht hoffen, die besonderen Eigenschaften eines Kindes ganz und gar umzuschaffen, weder aus dem muntern und lebhaften ein ernstes und nachdenkendes, noch aus dem ernsthafteren ein lustiges machen zu können, ohne sie zu verderben. Gott hat jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt; es kann daran, sowie an der Figur des Körpers, hie und da etwas anders gemodelt werden, aber schwerlich wird der Stempel selbst getilgt und ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden können." Vernachlässigt die Erziehung diese individuelle Eigenthümlichkeit, so bringt sie statt wirklicher Bildung und natürlicher Liebenswürdigkeit widerliche Affectation hervor (§ 66).

Die Forderung an den Erzieher, daß er überall an die natürliche Anlage des Zöglings anknüpfe und dessen Individualität entwickle, legte es Locken nahe, das Verhältnis als das wünschenswertheste und eigentlich normale zu betrachten, in welchem der Erzieher dem einzelnen Zögling vollständig sich widmet, der Hofmeistererziehung vor der Schulerziehung entschieden den Vorzug zu geben, umsomehr da seine persönlichen Erfahrungen ihn den öffentlichen Schulen abgeneigt gemacht hatten und seine eigene pädagogische Thätigkeit auf einzelne Sprößlinge vornehmer Familien sich bezog. Den naheliegenden Einwand, daß für das praktische Leben, auf welches ja sein letztes Absehen beständig gerichtet war, die öffentliche Schule doch eine bessere Vorbereitung bieten müsse, als die Beschränkung im elterlichen Hause, übersah er nicht. „Wenn sie in gänzlicher Unkenntnis dessen, was die Welt eigentlich ist, auferzogen werden und nun bei ihrem eigenen Eintritt in dieselbe finden, daß sie ganz etwas anders sei, als wofür sie dem empfangnen Unterrichte zufolge sie halten mußten; so lassen sie sich leicht durch Erzieher von einer andern Art, dergleichen ihnen sicher nicht entstehen werden, bereden, daß die Zucht, unter welcher man sie gehalten, und die Predigten, welche sie aushalten müssen, nichts weiter gewesen, als der Schlendrian der Erziehung und die Fesseln der Kindheit, und daß die einem Erwachsenen zuständige Freiheit darin bestehe, daß er sich den vollen Genuß alles dessen erlaube, was ihm bis dahin verboten gewesen. Solche Leute zeigen dem jungen Neuling, wie die Welt von angesehenen glänzenden Beispielen der Art voll ist, und sogleich sind seine Augen geblendet. Der junge Herr ist bereit zu zeigen, daß er ein Mann sei, so gut als andere Helden seines

Alters; er überläßt sich daher allen den Unordnungen, die er bei den Ausschweifendsten unter ihnen antrifft, hofft sich Credit und das Ansehen eines Mannes zu erwerben, indem er die Bescheidenheit und Enthaltsamkeit, in welcher er bis dahin gelebt, unter die Füße tritt, und hält es für Tapferkeit, gerade zu gegen alle die Tugendregeln zu verstoßen, die sein Erzieher ihm gegeben (§ 96). Dem allem aber will nun L. dadurch vorbeugen, daß er empfiehlt, einen Hofmeister von höchster Vortrefflichkeit zu wählen, der mit der gehörigen wissenschaftlichen Bildung und Charaktertüchtigkeit auch eine Weltkenntnis verbindet, die ihn in den Stand setzt, seinen Zögling mit den ihm drohenden Gefahren zum voraus stufenweise bekannt zu machen. Abgesehen also davon, daß verhältnismäßig nur sehr wenige Eltern im Stande sein werden, ihren Kindern überhaupt einen Hofmeister zu halten, beruht alles, was er zur Empfehlung einer ausschließlich häuslichen Erziehung sagt, auf der Voraussetzung, daß das kaum erreichbare Ideal eines Hofmeisters in der That verwirklicht sei. Und daneben malt er die Schulerziehung so völlig ins Schwarze, daß er die Vorzüge, welche sie auch vor der besten häuslichen Erziehung, wenigstens für Knaben, voraus hat, ganz übersieht, übersieht, daß die geselligen Tugenden, auf welche er doch so großen Werth legt, nur in der weitern Gemeinschaft mit solchen, die dem Zöglinge ferner stehen, recht begründet und geübt werden können, ja daß selbst die Individualität nur in der freieren Berührung mit anderen auf gleicher Stufe des Alters und der geistigen Entwicklung stehenden Individuen gehörig sich entfalten kann, während sie unter der alleinigen Einwirkung der überlegenen Persönlichkeiten der Eltern und Erzieher dazu nicht kommt. In dieser einseitigen Bevorzugung der Hofmeistererziehung besteht die Hauptschwäche der Lockeschen Rathschläge, und er hat damit, obwohl er der Pflichten des Zöglings gegen die Gesellschaft stets eingedenk bleibt, doch der egoistischen Isolirung desselben, in welcher später Rousseau über dem Rechte des Zöglings die Rechte der Gesellschaft an diesen völlig übersah, wesentlich Vorschub geleistet (§ 70. 71. 82—94).

In einem abschließenden § leitet L. von diesen „Gedanken über die Erziehung eines jungen Mannes im allgemeinen" zu „einer *umständlicheren Betrachtung der verschiedenen Zweige des Erziehungsgeschäftes*" über (§ 133). Er leitet diese ein mit der Bemerkung (§ 134. 135. 136.): „Was jeder gesittete Mann, der für die Erziehung seines Sohnes einige Sorge trägt, ihm außer dem Erbgute an baarem Vermögen zu hinterlassen wünscht, ist, glaube ich, in folgenden vier Stücken enthalten: in Tugend (virtue), Klugheit (wisdom), Lebensart (breeding) und Kenntnissen (learning) . . . Ich setze die *Tugend* oben an, als die erste und unentbehrlichste unter den Eigenschaften eines Menschen oder eines gebildeten Mannes, weil sie unumgänglich nothwendig ist, ihm Achtung und Liebe anderer und Zufriedenheit mit sich selbst zu erwerben. Ohne sie wird er weder in dieser noch in der andern Welt jemals glücklich sein. Um hierzu den Grund zu legen, muß man seiner Seele zeitig einen *richtigen Begriff von Gott* beibringen als dem unabhängigen höchsten Wesen, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, der uns liebt, und von dem wir alles, was wir haben, und alles, was uns gutes widerfährt, empfangen. Als eine Folge hiervon muß man ihm auch *Liebe und Ehrfurcht gegen Gott* einflößen." Mit einem so allgemeinen Begriff von Gott soll aber, nach L.s Meinung, der Erzieher sich auch begnügen, und wenn er nachher (§ 157) es als eine Nothwendigkeit bezeichnet, daß das Kind „das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote ohne Anstoß auswendig lerne," und zwar durch wiederholtes Vorsagen schon ehe es nur lesen kann; so steht das mit seiner Erziehungstheorie in keiner organischen Verbindung, sondern bekundet nur seine Abhängigkeit von der kirchlichen Sitte seines Vaterlandes, wie denn seine philanthropischen Uebersetzer und Commentatoren darüber billig in nicht geringes Entsetzen gerathen. Statt von der Erkenntnis Gottes handelt er im weiteren Verlaufe von Beseitigung der Gespensterfurcht (§ 137. 138.) und schließt mit wiederholter Empfehlung der Erziehung zur Wahrhaftigkeit (§ 139). Die *Klugheit* ist

ihm „die Kunst, seine Geschäfte in der Welt mit Geschicklichkeit und Vorsicht zu behandeln," und wohl zu unterscheiden von der List, „welche nichts weiter ist, als der Affe der Klugheit, und ernstlich verhütet werden muß." „Die nächstfolgende gute Eigenschaft, die ein Mann von Bildung haben muß, ist Lebensart. Der Mangel derselben äußert sich auf zweierlei Weise. Einmal durch einfältige Verschämtheit und dann durch ungeziemende Nachlässigkeit und Unachtsamkeit im Betragen. Beides wird vermieden, wenn man folgende Regel gehörig beobachtet: Habt Achtung für euch selbst und habt Achtung für andere (§ 141)." Dadurch wird Ungeschliffenheit, absprechendes Wesen, Widerspruchsgeist, vorlautes Unterbrechen anderer, welches der Jugend ganz besonders übel ansteht, vermieden (§ 142—146).

Seine Bemerkungen über Kenntnisse und Unterricht eröffnet L. mit den Worten (§ 147): „Ihr wundert euch vielleicht, daß ich von Kenntnissen zuletzt rede, zumal wenn ich euch sage, daß ich sie für das unwichtigste Stück halte." In der That enthält denn auch, was er über dieses „unwichtigste Stück" sagt, am wenigsten ersprießliche Vorschläge und die meisten, welche zum Widerspruch auffordern. Es wird hier als Unterrichtsgegenstand besprochen: Lesen (§ 147—159), Schreiben (160), Zeichnen (161), Französisch (162), Lateinisch (163—177), Geographie (179), Arithmetik (180), Astronomie (180), Geometrie (181), Chronologie (182 und 183), Geschichte (184), Ethik (185), Gesetzeskunde (186 und 187), Rhetorik und Logik (188), Stil (189), Naturkunde („natural philosophy", von den Uebersetzern ganz gegen den englischen Begriff des Wortes und für Deutsche doppelt misverständlich durch „Naturphilosophie" wiedergegeben: § 190—194), Methodik und gelegentlich Griechisch (195), Tanzen (196), Musik (197), Reiten (198), Fechten (199 und 200), Handwerke (201—209), kaufmännisches Rechnen und Buchführung (210 und 211) und endlich das Reisen (212—216). Schon diese Uebersicht zeigt zur Genüge, wie sehr L. die Werthschätzung eines Unterrichtsgegenstandes in höchst äußerlicher, um nicht zu sagen plumper Weise von dessen unmittelbarer Anwendbarkeit im täglichen Leben abhängig macht, wie er die Realien über Gebühr vor den Sprachen bevorzugt und namentlich die bildende Kraft des Unterrichtes in den alten Sprachen völlig verkennt. Das Griechische wird nur ganz gelegentlich abgethan (§ 195): „Ich habe mich hier gar nicht auf die Erziehung eines Gelehrten von Profession eingelassen, sondern bloß auf die eines Weltmannes, welchem bei dem dermaligen Zustande der Welt Lateinisch und Französisch nach jedermanns Eingeständnis unentbehrlich ist. Wenn er zu reiferen Jahren kommt und Lust hat, seine Studien weiter zu treiben und einen Blick in die griechische Literatur zu thun, so kann er sich diese Sprache leicht selbst erwerben (!)." Noch verletzender ist die Art und Weise, wie er nicht etwa nur mit philiströser Seichtigkeit, sondern geradezu mit vornehmer Roheit über die Kunst abspricht, von deren Wesen und Bedeutung er gar keinen Begriff zu haben scheint. Daß er der in den Gelehrtenschulen seiner Zeit und namentlich seines Vaterlandes üblichen lateinischen Versemacherei keinen besonderen Werth beilegt, wird man begreiflich finden; unverzeihlich aber ist, daß er überhaupt keine Stelle findet, um von Poesie zu reden, als die, welche von jener Versemacherei handelt, und daß der Landsmann Shakespeares und der Zeitgenosse Miltons sagen kann (§ 174): „Ich weiß nicht, was für Gründe ein Vater haben kann, zu wünschen, daß sein Sohn ein Poet werde, wenn er nicht etwa wünscht, daß er jedem anderen Beruf und jedem Geschäft des Lebens absterbe. Und das ist noch bei weitem nicht das Schlimmste bei der Sache. Denn wenn er nun wirklich ein glücklicher Reimer wird und es ihm gelingt, den Ruf eines schönen Geistes zu erlangen, so wünschte ich, man bedächte, in welchen Gesellschaften und an welchen Oertern er wahrscheinlich seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwenden wird. Man hat noch sehr selten gesehen, daß einer Gold- und Silberminen auf dem Parnaß entdeckt hat." Noch toller geht es über die Musik her (§ 197): „Ich habe unter Leuten von Talent und unter

Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen vorzüglicher Geschicklichkeit in der Musik loben oder schätzen hören, daß ich glaube, ihr unter allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeit kommen können, den letzten Platz anweisen zu müßen." Gärtnern, Drechseln und Schreinern, ja Parfümiren und Lackiren soll der junge Gentleman lernen, um in solchen nützlichen Beschäftigungen von geistiger Arbeit und dem Ernst des Lebens sich zu erholen; aber Musik zu treiben, das ist nicht gentlemanlike, ganz wie heute noch der stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickohrigkeit sich mit der feinen Beobachtung beruhigt, daß nur sklavische Völker musikalisch sind. In allen diesen Beziehungen ist L. weit mehr, als Rousseau, der Vorläufer und Lehrer der Philanthropisten geworden, wenn auch selbst diese es für nöthig hielten, seine gar zu paradoxen Behauptungen über den Unwerth der Kunst einigermaßen zu ermäßigen.

Nicht viel günstiger kann man über L.s Bemerkungen über die Unterrichtsmethode urtheilen. Die Forderung zwar, daß man von Kindern nur das verlangen soll, wozu sie Lust haben, hat er selbst durch das Eingeständnis, daß der Zögling lernen muß, auch gegen seine Neigung seiner Pflicht zu folgen, auf das rechte Maß zurückgeführt (vgl. § 73 mit § 75). Aber von dem Werthe des „spielenden Unterrichtes" hat er doch eine viel zu gute Meinung, und wenn er, namentlich in Beziehung auf Lese- und Schreibunterricht, einzelne recht brauchbare Rathschläge ertheilt, so bleibt der Hauptfehler seiner Methodik immer der, daß er das Interesse für einen Unterrichtsgegenstand immer nur auf die Ueberzeugung des Zöglings von dessen äußerlicher Anwendbarkeit und Nützlichkeit zu gründen weiß. Darum tritt auch der Sprachunterricht in den Dienst des Realismus: er soll vor allem historische, geographische, physikalische Kenntnisse abwerfen. Und wenn in dieser Rücksicht L. an Comenius erinnert, dessen Namen ja in England einen guten Klang hatte, so schließt er sich, um es nur möglichst rasch zu einem äußerlichen Verständnis der zu erlernenden Sprache zu bringen, an Ratichs Methode des Sprachunterrichtes an und wird zugleich ein Vorläufer Hamiltons. Wie das Französische am leichtesten sich lernt, weil es durch Sprechen gelehrt wird, so wäre es das Natürlichste, daß man auch die alten Sprachen auf diese Weise lehrte. „Wenn aber ein solcher Mann nicht zu haben ist, der gut Latein spricht, so ist nichts besseres zu thun, als dieser Methode bei dem Unterrichte so viel möglich sich zu nähern, welches dadurch geschehen wird, daß man irgend ein leichtes und unterhaltendes Buch nimmt, etwa Aesops Fabeln oder dergl. und die englische Uebersetzung, die so wörtlich sein muß als möglich, dergestalt zwischen die Zeilen schreibt, daß über jedes lateinische Wort das entsprechende englische zu stehen kommt. Diese laßt ihn alle Tage lesen und wieder lesen, bis er das Lateinische völlig versteht; und dann laßt ihn zu einer andern Fabel fortgehen, aber nicht unterlassen, diejenige, die er schon weiß, öfters zu wiederholen, um sie in seinem Gedächtnis zu erhalten." Von der Grammatik ist außer Declination und Conjugation vorläufig nichts zu lernen. Von der Methode, welche das innere Leben des Gegenstandes entbindet und dadurch mit dem Interesse für die Sache selbst das geistige Leben des Zöglings erweckt und seine geistige Kraft übt, hat L., wie alle pädagogischen Utilitarier, keinen Begriff.

Im Schlußparagraph seines Buches (217) sagt L.: „Ich schließe hiemit diejenigen Bemerkungen über Erziehung, welche sich mir bei einigem Nachdenken über diese Sache dargeboten haben. Ich wünsche aber nicht, daß man sie als eine vollständige Abhandlung über diesen Gegenstand ansehen möge. . . . Jedes Menschen Seele, so wie sein Gesicht hat ihre Besonderheiten, die ihn von allen andern Menschen unterscheiden, und es giebt schwerlich zwei Kinder, die genau nach derselben Methode behandelt werden können. Ueberdem erfordern der Prinz, der Edelmann und der junge Mann aus dem Mittelstande, meiner Meinung nach, ganz verschiedene Erziehungsarten. Weil ich aber hier bloß einige allgemeine Betrachtungen in Hinsicht auf die Hauptzwecke der Erziehung angegeben und diese für den Sohn eines angesehenen Mannes bestimmt

hatte, den ich mir, da er noch sehr jung war, als ein unbeschriebenes Stück Papier, oder als ein Stück Wachs vorstellte, das man nach Gefallen bilden und formen kann, so habe ich wenig mehr als diejenigen Hauptstücke berührt, die ich bei der Erziehung eines jungen Mannes aus dieser Classe im allgemeinen für nothwendig achtete. Und ich habe jetzt diese meine gelegentlichen Gedanken in der Hoffnung bekannt gemacht, daß .... sie vielleicht doch denjenigen hie und da ein Licht anzünden können, deren Sorgfalt für ihre lieben Kinder sie kühn genug macht, gegen die gewöhnliche Regel, bei der Erziehung derselben lieber ihre eigene Vernunft zu Rathe zu ziehen, als sich auf eingeführte Gewohnheiten blindlings verlassen zu wollen." Diese Hoffnung L.s hat sich erfüllt. Es ist sein großes Verdienst, daß er dem Gebiete der Erziehung auf energische Weise das Nachdenken der Gebildeten zugewandt hat, wenn er auch dabei, als ein Kind seiner Zeit, in aufklärerischem Neuerungsstreben das gute Alte unterschätzte, über der körperlichen Erziehung und der Verstandesbildung Phantasie und Gemüth vernachlässigte und infolge seiner gesellschaftlichen Stellung sein Interesse der eigentlichen Volksbildung nicht zuwandte. Um gleiches Aufsehen, wie Rousseau, zu machen, dazu waren seine Forderungen nicht einseitig und paradox genug. Aber ihre größere Besonnenheit sichert ihnen eine größere fortwährende Anwendbarkeit, und ich wüßte kein Buch, welches die alltäglichen Unarten der Erzieher in der That in Bezug auf die äußere Behandlung der Kinder schärfer erkennen lehrte, und zu ihrer Beseitigung zweckmäßigere Rathschläge gäbe, als dies L.s Schrift, namentlich in ihrem zweiten Abschnitt, thut. **G. Baur.**

Logik, s. Philosophische Propädeutik.

Lorinser. Der sogenannte Lorinsersche Streit, welcher sich im J. 1836 entspann, hat seinen Namen von dem Medicinalrath Lorinser, der ihn durch eine zuerst in der medicinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen Jahrgang 1836 Nr. 1 veröffentlichte Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" anregte und in den Gang brachte. In dieser Schrift wird zunächst von dem Gesundheitszustande der ganzen gegenwärtigen Generation der Menschen im allgemeinen ein ziemlich trostloses Bild entworfen, sodann aber die Beschuldigung ausgesprochen, daß es, um diese krankhaften Anlagen des Körpers und der Seele zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden sind, hervorzurufen, in der That kein wirksameres Mittel gebe, als diejenigen, welche man heut zu Tage auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringe. Diese Mittel bestehen aber nach Lorinsers Meinung in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Arbeiten. Das erste diene vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes; das zweite halte die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück und durch das dritte werde vorgebeugt, daß diese beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden. Beweise für diese harten Beschuldigungen sucht man in der Schrift vergebens. Sie trägt überhaupt nur einen denunciatorischen Charakter und von wissenschaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit ist in derselben keine Spur zu finden. Daß sie aber dessenungeachtet eine ungemeine Bewegung zunächst unter den Gymnasiallehrern Preußens hervorbrachte, davon lag der unmittelbare Grund in dem Umstande, daß sie von dem Könige Friedrich Wilhelm III. beachtet, gebilligt und dem preußischen Cultusministerium zu besonderer Berücksichtigung empfohlen wurde; der zweite und tiefere Grund aber darin, daß das Gymnasialwesen sich in einer Krisis befand (freilich noch immer sich befindet), die so zu sagen nur auf einen kleinen Anlaß wartete, um mit Gewalt hervorzubrechen und die lebendigsten Erörterungen und Streitigkeiten hervorzurufen. Wir sprechen zuerst davon, welche Entwicklung die Sache in Preußen nahm. Kaum war nämlich die Lorinsersche Schrift erschienen (nach einem allgemein verbreiteten Gerüchte wurde sie dem Könige von Preußen direct zugesendet), so wurde an den Minister von Altenstein, der damals an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens stand, eine Cabinetsordre erlassen, die wörtlich also lautete: Ich habe von einem Auf-

satze zum Schutz der Gesundheit in den Schulen Kenntnis genommen, welcher sich in dem ersten Stück der diesjährigen medicinischen Zeitung befindet, und mit dessen Inhalt Ich Mich in der Hauptsache einverstanden erkläre. Ich empfehle diesen Gegenstand Ihrer besonderen Aufmerksamkeit und fordere Sie auf, Mir in einem Bericht Ihre Ansicht vorzulegen und Vorschläge zu machen, wie dem Uebelstande zu begegnen sei. Berlin den 2. Febr. 1836. Man sieht aus dieser Cabinetsordre, daß sich der König mit aller Entschiedenheit auf die Seite des Anklägers stellte, die Behauptungen Lorinsers ohne weiteres als Thatsachen voraussetzte und Vorschläge verlangte, die geeignet seien, dem Uebel zu begegnen. Das Verfahren, welches der Minister Altenstein hierauf einschlug, war eben so würdig als weise. Altenstein war ein Mann, der das Unterrichtswesen mit Einsicht leitete und Vertrauen in die ihm untergebenen Lehrer setzte und ihre Ansichten und Erfahrungen, wie sichs gebührt, beachtete. Es gehörte daher auch mit zu seinen Gewohnheiten, daß er bei besonders wichtigen Entschließungen, die die Schulen betrafen, die Gutachten der Lehrer einholte und darauf ein besonderes Gewicht legte. Dieses geschah z. B. im Jahre 1833, als die neue Abiturienteninstruction, die 1834 erschien, vorbereitet wurde; dieses geschah auch in dem vorliegenden Falle. Ehe etwas weiteres erfolgte, wurden sämmtliche Provincial-Schulcollegien aufgefordert, über Grund und Ungrund der Lorinserschen Anklagen die Gutachten nicht bloß der Directoren, sondern auch der Lehrercollegien sämmtlicher Gymnasien einzuziehen und über die auf diese Weise so wie durch eigene Beobachtung gewonnenen Ergebnisse unter Einreichung der betreffenden Gutachten ausführlich zu berichten. So kam die Sache vor dasjenige Forum, vor welches sie vorzugsweise gehört, vor das Forum der Lehrer; und diesem Umstande ist es besonders zuzuschreiben, daß der Lorinsersche Streit so fruchtbar für die Entwicklung der Gymnasialpädagogik geworden ist. Zunächst erschien eine Menge kleinerer Schriften besonders von preußischen Gymnasiallehrern, die sich im ganzen noch auf die Erörterung der Lorinserschen Beschuldigungen beschränkten und nur hier und da einen Anlauf ins allgemeine nahmen. Ich erwähne von denselben nur die von Kritz in Erfurt; Gotthold in Königsberg; Heinsius, Benary und Krech in Berlin. Die Verhandlungen in den Lehrerconferenzen veranlaßten aber viele Gymnasiallehrer auch abgesehen von diesem besonderen Streite die Einrichtungen der bestehenden Gymnasien zu prüfen und über die letzten Zwecke der Bildung, so wie über die angemessenen Mittel und Methoden, diese Zwecke zu realisiren, ebenso über das normale Verhältnis des körperlichen Factors zum geistigen Leben sich aufzuklären, Erfahrungen zu sammeln, auch die Geschichte der Erziehung und Bildung zu studiren und sich über alle diese Dinge öffentlich auszusprechen. So entstand infolge des Lorinserschen Streites eine förmliche Literatur der Gymnasialpädagogik, während früher außer einigen vortrefflichen Abhandlungen über die Gymnasialbildung z. B. von Bernhardi und Spilleke kaum etwas gründliches und zusammenhängendes über diesen Gegenstand existirte, als etwa Thierschs verdienstvolles Werk über die gelehrten Schulen, obgleich auch dieses Werk mehr eine beredte Apologie ist für die bildende Kraft der alten Sprachen und ihrer Literatur, als eine aus einem sicheren und wahren Grundgedanken entsprungene Gymnasialpädagogik. Auch der Unterzeichnete verfaßte infolge dieser Anregungen im Jahre 1837 die Schrift: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der Gegenwart, deren Grundanschauungen er bis auf den heutigen Tag bewährt gefunden hat. Was nun aber den unmittelbaren Erfolg des Lorinserschen Streites für die preußischen Gymnasien betrifft, so ist darüber Folgendes zu berichten. Aus den dem Ministerium eingelieferten Gutachten und aus den über die von Lorinser erhobenen Anklagen geschriebenen Broschüren ergab sich das Resultat, daß die Gesundheit der Gymnasialschüler durch Unterricht und Disciplin der Anstalten nicht gefährdet werde. So wurde das Resultat von dem preußischen Unterrichtsministerium ausgesprochen und so ergab es sich auch aus den öffentlichen Verhandlungen, indem die über diese Angelegenheit erschienenen Druckschriften, so weit sie zu meiner Kenntnis gekommen sind, sich

sämmtlich polemisch gegen Lorinser verhalten. Als ein merkwürdiges Phänomen muß es hervorgehoben werden, daß Lorinser diese große Flut von Widerlegungen und Angriffen gegen seine Schrift ergehen ließ, ohne daß er meines Wissens jemals wieder in dieser Angelegenheit etwas von sich hat hören lassen oder seine so harten Beschuldigungen in irgend einer Weise fernerhin geltend zu machen versucht hat. Er hatte der pädagogischen Welt den Fehdehandschuh hingeworfen; diese hat ihn aufgenommen, aber der Angreifende hat sich nicht wieder auf dem Kampfplatze sehen lassen. Als ein würdiger, wenn auch nur einstweiliger Abschluß dieses Streits ist die unter dem Namen des blauen Buchs bekannte Verfügung des Ministers von Altenstein vom 24. Oct. 1837 anzusehen. Sie ist von dem Geheimen Ober-Regierungsrathe Dr. Johannes Schulze abgefaßt, der damals so zu sagen die rechte Hand Altensteins war und sich in dieser Stellung um das preußische Schulwesen verdient gemacht hat, und wird als ein beachtenswerthes Document der preußischen Schulgesetzgebung immer anerkannt werden müßen. Während sie sich der preußischen Gymnasien im allgemeinen mit Wärme annimmt, die Anklagen Lorinsers zurückweist und die bestehende Verfassung der Gymnasien als zweckmäßig und den Bedürfnissen entsprechend bezeichnet, enthält sie zugleich eine Reihe von einsichtsvollen Andeutungen und Bemerkungen über das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenstände zu einander und zu dem allgemeinen Bildungszweck; über das heilsame Institut der Classenordinarien, über die Zahl der Lehrstunden und das Maß der häuslichen Arbeiten, über die Lehrmethode, über die Concentration des Unterrichts, über die Sorge für die Gesundheit der Jugend und Aehnliches.*) Der Erlaß legt

*) Die Sache hat auch jetzt noch ein so hohes Interesse, daß wir es geboten finden, die Ministerialverfügung (abgedruckt in Rönne, Unterrichtsw. d. preuß. Staats II. S. 144 ff.) in etwas vollständigerem Auszug hier mitzutheilen: Aus den Gutachten sämmtlicher Prov. Schulcollegien, so beginnt sie, habe das Ministerium die erfreuliche Ueberzeugung gewonnen, daß in den preuß. Gymnasien der Gesundheitszustand der Jugend im allgemeinen recht befriedigend, und in der bisherigen Einrichtung dieser Lehranstalten kein hinreichender Grund zu der beunruhigenden Anklage vorhanden sei, welche Lorinser gegen die deutschen Gymnasien überhaupt erhoben habe. „Wenn die krankhaften Erscheinungen des Geistes und Körpers, welche L. im Widerspruche mit anderen Aerzten bei dem jüngeren Geschlechte bemerkt zu haben behauptet, wirklich vorhanden sind, so ist es wenigstens durch die bisherige Erfahrung in keiner Art erwiesen, daß durch die Gymnasien und ihre Verfassung jene krankhaften Anlagen hervorgerufen und gesteigert werden. Das Ministerium kann sich daher auch nicht veranlaßt sehen, auf den Grund jener Anklage die bisherige Verfassung der Gymnasien im wesentlichen abzuändern, zumal da die Sorge wegen Beschützung der Gesundheit in den Gymnasien fortwährend die Aufmerksamkeit der K. Prov. Schulcollegien in Anspruch genommen, die Lehrercollegien in ihren vorschriftsmäßigen Conferenzen und die Gymnasialdirectoren in ihren außerordentlichen Zusammenkünften immer von neuem aufs ernstlichste beschäftigt, und in den einzelnen Provinzen zweckdienliche Anordnungen hervorgerufen hat, damit die körperliche und geistige Gesundheit und Kräftigkeit der Jugend, soweit die Gymnasien auf dieselben einwirken können, nicht nur nicht gefährdet, sondern vielmehr auf jede thunliche Weise erhalten und gefördert werde." Das Ministerium habe den Gegenstand in mehreren Verfügungen zur sorgfältigsten Berücksichtigung empfohlen, vor jeder Uebertreibung nachdrücklichst gewarnt und sich aufs entschiedenste dahin ausgesprochen, daß zwar den Schülern in den Gymnasien die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidliche Bedingung eines der Wissenschaft und dem Dienste des Staats und der Kirche gewidmeten Lebens sind, mittelst einer stetig und naturgemäß sich entwickelnden Bildung vergegenwärtigt, sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt und zum muthigen Vollbringen der mit denselben verbundenen Arbeiten gestählt, aber alle überspannte und dem jedesmaligen Standpuncte ihrer Kraft nicht gehörig angepaßte Forderungen durchaus vermieden werden sollen. Es sei hiernach mit Grund anzunehmen, daß bei gewissenhafter Ausführung der betreffenden Vorschriften die Gesundheit der Jugend nicht gefährdet, vielmehr durch den Ernst des Unterrichts und die Strenge der Zucht, wie sie in den Gymnasien herrschen, selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtungen der Zeit erfolgreich geschützt sein werde. Gleichwohl glaube das Ministerium die erfreuliche Aufmerksamkeit, welche die Sache in den verschie-

auch, wie sichs gebührt, ein außerordentliches Gewicht auf den Religionsunterricht und findet in diesem in seiner zweckmäßigen Verbindung mit dem Studium der alten Sprachen und der Mathematik den eigentlichen Kern des Gymnasialunterrichts. Von besonderer Wichtigkeit ist es auch, was über die Lehrmethode gesagt wird. Mit hohem

denstien Classen der Gesellschaft gefunden, nicht unzweideutiger ehren zu können, als indem es wesentliche, in den Gymnasien wargenommene Gebrechen und Mängel, welche ihrer gedeihlichen Wirksamkeit hemmend entgegentreten, möglichst abzustellen suche und zugleich über mehrere den Unterricht und die Zucht betreffende Puncte, die noch einer näheren Bestimmung zu bedürfen scheinen, das Erforderliche festsetze. Es sind deren neun. 1. Aufnahme in die unterste Classe sollen keine Knaben finden, die nicht die erforderlichen Elementarkenntnisse oder wegen ihres noch zu zarten Alters nicht das gehörige Maß von körperlicher und geistiger Energie besitzen. Sie sollen nicht vor dem zehnten Lebensjahr aufgenommen werden, und unter anderem Fertigkeit im orthographischen Schreiben, praktische Geläufigkeit in den 4 Species mit unbenannten Zahlen und in den Elementen der Brüche, elementare Kenntnis der Geographie, namentlich Europas, die ersten Elemente des Zeichnens verbunden mit der geometrischen Formenlehre ꝛc. mitbringen. Da die Gymnasialverfassung nicht auf sieche und kranke Knaben und Jünglinge berechnet sei, so seien die Eltern vor den Gefahren, welche sie körperlich oder auch geistig untüchtige Söhne im Gymnasium aussetzen, um so ernstlicher zu warnen, je häufiger noch immer junge Leute, die für ein Handwerk zu schwach scheinen, sich ohne allen inneren Beruf zu den Studien drängen und der großen in dieser Laufbahn unvermeidlichen Anstrengung erliegen. Auch wenn junge Leute zu alt oder ohne die nöthigen Subsistenzmittel den Cursus beginnen, sehen sie sich ohne alle Schuld der Gymnasien gezwungen, auf Kosten ihrer Gesundheit durch unnatürliche Anstrengung das früher Versäumte wieder einzubringen oder sich am Tage durch Privatstunden den Unterhalt zu verdienen und der Nachtruhe die zur Anfertigung der Arbeiten für die Schule erforderliche Zeit zu entziehen. 2. Die bisherigen Lehrgegenstände machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus und stehen zu dem Zwecke der Gymnasien in natürlichem und nothwendigem Zusammenhang; nur das Hebräische und das Französische werden aus mehr äußeren Gründen beibehalten; die übrigen Gegenstände haben sich im Lauf von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet und seien mehr oder minder entwickelt immer vorhanden gewesen; es könne daher keiner davon aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des Gymnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung entfernt werden. Allerdings aber sei jeder nicht als Zweck für sich, sondern nur als dienendes untergeordnetes Mittel zur Erreichung des gemeinsamen Zwecks zu behandeln. Wenn also einzelne, namentlich jüngere und weniger erfahrene Lehrer dieses Verhältnis nicht beachten und in dem, was sie den Schülern mittheilen und von ihnen fordern, über die Schranken hinausgehen, was eben der irrigen Meinung von dem verwirrenden Einfluß der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände Vorschub leiste, so haben die Directoren solchen Misgriffen entschieden entgegenzutreten. Punct 3 bespricht eingehend das Classensystem und das Classenordinariat und giebt sehr zweckmäßige Rathschläge über die dahin abzielende Vertheilung der Unterrichtsfächer. Auch scheine es dem Ministerium räthlich und thunlich, manche Lehrgegenstände, anstatt sie gleichzeitig neben einander herlaufen zu lassen, in der Art nach einander zu behandeln, daß z. B. in demselben Semester und in derselben Classe zwar Geographie und Geschichte, aber jene ausschließlich in den ersten, diese in den letzten Monaten gelehrt werde. Ebenso in Hinsicht der Arithmetik und Geometrie; in Bezug auf die lateinischen und griechischen Schriftsteller könne die erste Hälfte des Semesters ausschließlich dem Prosaiker, die übrige Zeit nur dem Dichter zugewandt werden. Da der Erfolg besonders tüchtige Classenordinarien voraussetze, welche von dem Zusammenhang der Lehrfächer unter einander und mit dem Zweck eine klare und stets wache Einsicht haben, so solle ihnen zu ihrer Aufmunterung das Prädicat „Oberlehrer" künftig ausschließlich beigelegt werden. Punct 4 handelt von den Lehrstunden, deren herkömmliche Zahl (32) weder auf schwache, noch auf vorzüglich begabte, vielmehr auf Schüler von gewöhnlichen körperlichen und geistigen Kräften berechnet sei; „für diese sind nach vieljähriger Erfahrung und nach dem Urtheil von Aerzten täglich 4 Lehrstunden des Vormittags, und an 4 Tagen der Woche 2 Stunden des Nachmittags nicht zu viel, zumal da in allen Gymnasien nach der zweiten Stunde des Vormittags und nach der ersten Stunde des Nachmittags dem Schüler eine viertelstündige Erholung im Freien gegönnt wird, zwischen jeder der übrigen Lehrstunden eine Pause von wenigstens 5 Minuten erlaubt ist, und zwischen dem vor- und nachmittäglichen Unterricht eine größere Pause von 2 Stunden eintritt, welche in der Regel nicht zu

Ernst werden die Gymnasiallehrer darauf hingewiesen, daß sie sich einer zweckmäßigen Lehrmethode befleißigen sollen, und es wird ihnen vorgehalten, daß viele das Haupthindernis, durch welches ein rasches und kräftiges Fortschreiten der Gymnasialjugend in der Bildung gehemmt werde, in der mangelhaften pädagogischen Bildung der Gym-

Geistesarbeiten verwandt wird. Ferner gewähren die zwei freien Nachmittage, die Sonntage und die verschiedenen Hauptferien, welche etwa den sechsten Theil des Jahres einnehmen, kleinere und größere Ruhepuncte, und lassen den Schülern zur Abspannung des Geistes und zur Uebung des Körpers Zeit genug übrig. Bei solchen regelmäßigen Unterbrechungen der Lehrstunden, wie bei der ganzen mehr oder weniger erotematischen Art und Weise des Schulunterrichts, ist ein vier- oder sechsstündiger Aufenthalt in hellen, luftigen, geräumigen und mit zweckmäßigen Tischen und Subsellien versehenen Schulzimmern der naturgemäßen Entwicklung des Körpers nicht hinderlich und wird überhaupt für die Gesundheit der Jugend keine andere Gefahr haben, als die, welche von jeder sitzenden Lebensart unzertrennlich ist." Sofort wird ein Normallehrplan (der erste allgemeine, vgl. oben S. 292 f.) mitgetheilt, nach welchem für jedes Gymnasium unter Berücksichtigung seiner eigenthümlichen Verhältnisse und des wechselnden Bedürfnisses seiner einzelnen Classen alljährlich ein Lectionsplan mit genauer Abgrenzung der Zielleistungen für jede Classe festzustellen ist, mit der Beschränkung, daß für die Religionslehre, für die Sprachen und die Werke des classischen Alterthums und für die Mathematik, welche in ihrer lebendigen Gemeinschaft vorzüglich geeignet seien, den wesentlichen Zweck des Gymnasialunterrichts zu verwirklichen, die ihnen bestimmte wöchentliche Stundenzahl nicht vermindert werden dürfe. Um die Kraft der Schüler nicht zu zersplittern, wird empfohlen, bei Anordnung des Lectionsplans für Einen Gegenstand zwei Stunden hinter einander zu bestimmen, so daß die Schüler täglich nur für 3, höchstens 4 verschiedenartige Lehrobjecte in Anspruch genommen und die ersten Morgenstunden solchen Lehrgegenständen zugewandt werden, für deren Auffassung vorzugsweise eine gespannte Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler erforderlich sei. Ob die hie und da bestehende Einrichtung, daß während des Sommersemesters die Lehrstunden des Vormittags in die Zeit von 7 bis 11 Uhr fallen, überall anwendbar sein möchte, bleibe den Prov. Schulcollegien zu entscheiden überlassen. In 5 werden die häuslichen Arbeiten als ein nothwendiges Glied in dem Organismus des Gymnasialunterrichts gerechtfertigt, aber auch gegen mögliche Misgriffe Vorkehrungen getroffen. Zu Anfang jedes Semesters soll für alle Lehrfächer und Classen alles, was Gegenstand des häuslichen Fleißes sein soll, nach Reihenfolge und Vertheilung der Aufgaben auf die Tage, Wochen und Monate in einer Conferenz möglichst bestimmt verabredet werden. Als Regel sei festzuhalten, daß keine schriftliche Arbeit gefordert werde, die der Lehrer nicht selbst nachsehe. Ein angemessener Theil der häuslichen Arbeitszeit müße der Erholung und der freien Selbstbeschäftigung der Schüler verbleiben, abgestuft nach der Verschiedenheit der Classen. Die Privatlectüre der griechischen, lateinischen und deutschen Classiker dürfe in keinerlei Art erzwungen, sondern müße mit der sorgfältigsten Berücksichtigung der Persönlichkeit, Anlagen und Verhältnisse der Schüler geleitet werden. In jeder Classe soll ein Aufgabebuch eingeführt werden, in welches jeder Lehrer seine Aufgabe einträgt, zur Kenntnisnahme für die Collegen und zur Controle für den Director. Diesen wird vorzügliche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Aufgaben zu den freien deutschen und lateinischen Aufsätzen um so mehr empfohlen, je größere Misgriffe bei ihrer Wahl noch immer gemacht werden. Themate über ganz abstracte oder den Schülern unbekannte Gegenstände gereichen diesen zur Qual, dem Lehrer zum Vorwurf. Wenn dies alles gehörig beachtet werde und wenn eine ernste häusliche Zucht die Schüler anhalte, stets zur rechten Zeit zu arbeiten, und sie ebensosehr vor unnöthigem Privatunterricht, als vor zerstreuender Gesellschaft und unzeitigen Vergnügungen bewahre, so sei von den häuslichen Arbeiten, welche das Gymnasium von seinen Schülern verlangen müße, kein Nachtheil für ihre körperliche Entwicklung zu besorgen und die Schüler werden überall zu ihrer Erholung, wie zu ihrer freien Privatbeschäftigung hinreichende Muße übrig behalten. Punct 6 handelt von den Versetzungen, welche nur alljährlich stattfinden sollen; wo halbjährliche Aufnahme und Versetzung herkömmlich ist, wird sie nur unter bedeutenden Beschränkungen einstweilen noch geduldet. Nur in den 3 oberen Classen mit zweijährigem Cursus ist eine Versetzung vor Ablauf von 2 Jahren zuläßig, weil hier die Entwicklung der Schüler schon so weit gediehen ist, daß ihnen ohne Gefahr die Möglichkeit eröffnet werden kann, durch erhöhten Fleiß auch in einem kürzeren Zeitraume das Bildungsziel ihrer Classe zu erreichen. Punct 7 bespricht die Abiturientenprüfungen und weist nach, daß etwaige übertriebene Anforderungen an die Schüler und ihre Folgen in grellem Widerspruch mit dem Geist

nasiallehrer finden; auch wird versprochen, daß die pädagogischen Seminare zweckmäßiger eingerichtet werden sollen. Obgleich nun das Altensteinische Ministerium in dieser Weise dem durch Lorinser erregten Streite gegenüber mit vieler Einsicht und Würde sich benahm, so war das blaue Buch doch nicht im Stande, die einmal aufgewühlten Fluten

und den einzelnen Bestimmungen des Reglements stehen; nur der Ueberzeugung von der Gesammtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von seinem ganzen wissenschaftlichen Standpuncte und dem Gesammteindruck, den seine Prüfung gemacht, sei ein entscheidendes Gewicht beigelegt. Durch die Bedingung des zweijährigen Aufenthalts in Prima sei die erforderliche Zeit gesichert, so daß sich die Schüler, statt durch ein hastig zusammengerafftes Wissen verwirrt zu werden, sicher und gründlich vorgebildet, mit frischer Kraft, mit freudigem Muthe und mit freier Umsicht zur letzten Prüfung stellen können. Für die Art der Prüfung soll kein anderer Maßstab zur Anwendung kommen, als der, welcher dem Unterricht in der ersten Classe und dem Urtheil der Lehrer über die Leistungen derselben zum Grunde liege. Falscher Anwendung dieser Bestimmungen habe der K. Prüfungscommissär entgegenzutreten. Punct 8: Den wunden Fleck der Gymnasien finden mehrere sachverständige Stimmen in der verkehrten Methode. Im Elementarschulwesen werde ein Stand von Lehrern gebildet, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschicks, große Massen zu beleben, in ihrem Kreise sich als Meister zeigen, während sehr viele und besonders die jüngeren Gymnasiallehrer das Studium der Pädagogik nicht gehörig beachten, die schwere Kunst des Unterrichtens vernachläßigen und die erfreulichen Fortschritte der Elementarschule entweder gar nicht kennen oder doch nicht benutzen. Solche Lehrer überhäufen aus falscher Gründlichkeit ihre Schüler mit einer erstickenden Masse materiellen Wissens, setzen in Ueberschätzung ihres Lehrfaches das Verhältnis desselben zum Gesammtzwecke aus den Augen, und lassen, indem sie die Lehrweise der Universitätsprofessoren nachahmen, in ihrem Vortrag die belebende Frische und Regsamkeit sowie das Geschick vermissen, sich dem jugendlichen Geiste anzuschließen, seine Bedürfnisse und Kräfte richtig zu würdigen und eine größere Masse von Schülern zu durchdringen und zu beseelen. Anstatt dann den Grund des wenig befriedigenden Erfolgs in sich zu suchen, beschweren sie sich über die geistige Stumpfheit, Gleichgültigkeit und Starrheit ihrer Schüler. Das Ministerium könne diese Anklagen weder widerlegen noch bestätigen, halte sie aber den Lehrern in ihrer ganzen Herbheit vor, damit jeder unter ihnen sich selbst prüfe, ob und wie weit diese Vorwürfe auch ihn treffen. Mit der Erkenntnis von der Natur des Uebels werde auch schon der erste Schritt zu seiner Heilung gethan, da ja die Hülfe von den Lehrern selbst ausgehen müße. Je weniger die Methode Gegenstand einer gesetzlichen Vorschrift sein könne, je größere Schwierigkeiten, sich den Gymnasien in der Mannigfaltigkeit und dem Umfang der Lehrobjecte, in der Ueberfüllung der Classen, in der Verschiedenartigkeit der Schüler derselben Classe, in der oft verkehrten häuslichen Erziehung und in der materiellen Richtung der Zeit entgegenstellen, desto nöthiger sei es, daß der Lehrer selbst das Wesen der Methode und ihre der Verschiedenheit der Gegenstände und der Classen entsprechende Gestaltung zu einem ernstlichen Studium mache, und durch sorgfältiges Achten auf sich selbst und auf den Erfolg seines Unterrichts, durch sinniges liebevolles Eingehen auf die Lehrweise anderer, die für Meister im Unterrichten gelten, durch rastlose Uebung und durch eine Strenge, die sich selbst nimmer genüge, seine Methode zu verbessern und dem Inhalt seines Unterrichts die angemessenste Form zu geben bestrebt sei. Sofort wird davon gesprochen, wie die Directoren und die Classenordinarien in dieser Richtung thätig sein ‚sollen u. dgl. und eine noch zweckmäßigere und den Bedürfnissen der Gymnasien immer mehr entsprechende Einrichtung der pädagogischen Seminarien in Aussicht gestellt. Punct 9 handelt von den körperlichen Uebungen. Das Ministerium gestattet dieselben ausdrücklich für alle Gymnasien unter Leitung und Aufsicht eines hiezu geeigneten Lehrers und unter Verantwortlichkeit des Gymnasialdirectors, welcher angewiesen wird, alles ungehörige und zweckwidrige fernzuhalten, spricht sich aber über die Fragen, ob solche Uebungen ihrer Natur nach in den Kreis der Gymnasialbildung gehören, ob den Gymnasien und nur ihnen die Verpflichtung obliege, wie für die geistige, ebenso für die körperliche Erziehung und Ausbildung ihrer Schüler zu sorgen, ob sie Vermögen und Mittel besitzen, die Schwierigkeiten ihrer ohnehin verwickelten Aufgabe noch durch diese neue Sorge zu vermehren, ob man sagen könne, die körperliche Ausbildung der Jugend sei dem Zufall überlassen, wenn sie auch künftig der pflichtmäßigen Sorge der Eltern anheimgestellt bleibe, im allgemeinen verneinend aus.

In Bezug auf das Turnen wird unsere Zeit wohl etwas weiter gekommen sein; im übrigen

des Streits zu beruhigen. Schon nach oben hin konnte sich das blaue Buch keinen Beifall erwerben, vielmehr ergieng an den Minister Altenstein eine andere Cabinetsordre, welche das classische Studium beschränken, das Lateinischschreiben beseitigen und auf diese Weise die durch Lorinser als verderblich bezeichnete Vielheit vereinfachen wollte, die aber ohne praktische Wirkung blieb, da inzwischen der Regierungswechsel eintrat, mit dem andere Tendenzen zur Geltung kamen. Es darf aber wohl gesagt werden, daß der Streit auch jetzt noch keineswegs ausgefochten ist. Zwar insofern ist wohl schwerlich einer, der die Gymnasien genau kennt, der Meinung Lorinsers, als wenn das Maß der Arbeiten, welche unseren Gymnasiasten zugemuthet werden, ihrer Gesundheit schade, aber ob diese Arbeiten alle auf den Endzweck der wissenschaftlichen Bildung berechnet und hiernach abgegrenzt sind, das wird noch vielfach bezweifelt und ist auch noch zu bezweifeln. Der Lorinsersche Streit würde nicht so weite Dimensionen angenommen haben, als es wirklich geschehen ist, wenn die gegenwärtigen Gymnasien sich nicht immer noch in einer Krisis befänden, die nach einer Lösung verlangt. Die gegenwärtige Organisation der Gymnasien ruht der Hauptsache nach darauf, daß das Studium der alten Sprachen und der darin geschriebenen classischen Meisterwerke das Hauptunterrichtsmittel darbietet, um der Jugend diejenige wissenschaftliche Bildung anzueignen, die die leitenden Stände des Staats und Volkes bedürfen. Sollen wir von dieser Grundlage abgehen? Ein solcher Entschluß müßte nach meiner innersten Ueberzeugung als ein Nationalunglück angesehen werden, ja es ist schon als ein Unglück anzusehen, daß dieser Grundsatz, nach dem alle höhere Bildung vom classischen Alterthum ausgehen muß, jetzt nicht mehr allgemeine Anerkennung findet. Der einzelne Mensch ist ein Mikrokosmus von dem Makrokosmus der ganzen Menschheit, und die Entwicklungsstadien der ganzen Menschheit wiederholen sich in der Entwicklung jedes einzelnen tüchtigen Menschen, der nicht auf halbem Wege stehen bleibt. Daß aber in der Entwicklung der ganzen Menschheit die beiden alten Völker der Griechen und der Römer Epoche machen, wird von niemanden bezweifelt werden können, der sie kennt und studirt hat. Die Principien alles Denkens, die einzig zum Ziele führenden Methoden der Gedankenentwicklung, die große Kunst, die Gedanken gewandt, angemessen und entsprechend auszudrücken, die Kunst zu reden und zu schreiben, überhaupt die Kunst, die Ideen zu individualisiren und das Allgemeine zu veranschaulichen, haben diese unsterblichen Völker so durch und durch erkannt und so meisterhaft geübt, daß sie für alle nachfolgenden Geschlechter zum Muster dienen werden, besonders aber für die sich ausbildende Jugend um der unaussprechlichen und unnachahmlichen Einfachheit, Anschaulichkeit und Anmuth willen, in der sie ihre Ideen dargestellt haben. Was im Mittelalter von wissenschaftlicher und von Kunstbildung vorhanden ist, das stützt sich auf das classische Alterthum; die Reformation bildet auch um deswillen einen so hohen Glanzpunct in der Entwicklung der Menschheit, als die Rückkehr zum classischen Alterthum einen wesentlichen Factor derselben ausmacht, und der einzig große Aufschwung unserer deutschen Wissenschaft und Kunst im vorigen Jahrhundert durch Lessing, Winckelmann und viele andere ist dadurch bedingt, daß man die ganze Kraft wieder auf das Studium des Alterthums verwandte. Die erste Erscheinung einer großen Idee ist immer auch diejenige, an die jeder anknüpfen und von der jeder anfangen muß, der in sie eindringen und sie sich zum Eigenthum machen will. Die Idee des idealen Lebens in Kunst und Wissenschaft ist aber von den Alten entdeckt und in so großartigen Musterwerken dargestellt worden, daß keiner in Kunst und Wissenschaft etwas großes wird leisten,

aber enthält diese Ministerialverfügung so viele Ergebnisse reifer Erfahrung und Einsicht, daß sie auch uns genug beachtungswerthes bietet. Lorinsers Schrift ist vor kurzem neu aufgelegt worden; auch die Anlässe zu den Anklagen durch einzelne Fehler auf Seiten der Gymnasien und ihrer Lehrer, wie die Misgriffe des Publicums in den Urtheilen über die Quellen des Uebels haben wohl seitdem an verschiedenen Orten neue Auflagen erlebt und schwerlich die letzten.

D. Red.

ja daß keiner die Weihe für Kunst und Wissenschaft wird erlangen können, der sich nicht in diese Musterwerke einlebt. Daß aber keiner diese Werke recht verstehen wird, der nicht die Sprachen studirt, in denen sie geschrieben sind, und daß selbst schon das grammatische Studium dieser logisch und phonetisch so vollendeten Sprachen den Geist schärft und den Boden zur Aufnahme der Ideen und Ideale fruchtbar macht, das ist schon so oft und so gründlich nachgewiesen, daß es hier um so weniger nochmals erörtert zu werden braucht, je weniger hier der Ort dazu ist. Diese Andeutungen sollten aber nur dazu dienen, um die unabweisliche Forderung zu begründen, daß das Studium der alten Sprachen und einiger wohlgewählten Musterwerke ihrer Literatur die Grundlage aller höheren wissenschaftlichen Bildung für alle Zeiten bleiben muß. Das ist das eine, was man, wie mir scheint, vor allem zu beachten hat, wenn man von einer zweckmäßigen Gestaltung der wissenschaftlichen Unterrichtsanstalten handeln will. Aber das andere ist eben so wichtig. Der Geist der Menschheit schreitet fort von Stufe zu Stufe, und wenn die Jugend jeder Weltperiode zu dem jedesmaligen geistigen Standpunct herangezogen werden soll, auf dem die bereits Gebildeten der Nation stehen, so ists auch erforderlich, daß jenes Normalbildungsmittel des Studiums des classischen Alterthums zu dem gesunden Geiste der Gegenwart immer wieder in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Und wenn also das classische Alterthum unabänderlich das wichtigste Bildungsmittel in den höheren Schulen bleiben wird, so wird sich doch die Art und Weise, wie sein Studium betrieben wird, stets nach dem Geiste der Gegenwart zu modificiren haben. Wir sollen, indem wir die Griechen und die Römer studiren, nicht selbst zu Griechen und Römern werden, sondern zu Christen im echten Sinne des Worts und zu Männern, die der Idee des Deutschthums entsprechen, und darum müßen in der Art und Weise, in der wir das classische Alterthum studiren, die Beziehungen schon zu erkennen sein zu dem, was wir in der Gegenwart werden sollen. Schon zur Reformationszeit setzte man in der Organisation der Gymnasien, die von Melanchthon und Sturm ausgieng, das classische Alterthum in die innigste Beziehung zu dem neu erwachten evangelischen Christenthum und nahm auch von den sonstigen Wissenschaften z. B. von der Mathematik und der Naturwissenschaft auf, was die Zeit nur irgend schätzenswerthes darbot. Gar viele in unserer Zeit möchten den Gymnasien dieselbe Organisation ertheilen, die sie zur Reformationszeit wie von selbst annahmen, aber diese bringen in den Streit über die Gestaltung dieser Anstalten nur die größte Verwirrung hinein. Um nur eins anzuführen, so kann die lateinische Sprache hinsichtlich des praktischen Gebrauchs auf höheren Schulen niemals wieder dieselbe Stellung einnehmen, die sie zur Zeit der Reformation und noch zwei Jahrhunderte später hatte. Damals war die lateinische Sprache die Sprache der Wissenschaft, die Sprache der Kirche, die Sprache der Diplomatie; es war daher natürlich und nothwendig, daß jeder, der nach höherer wissenschaftlicher Bildung strebte, auch der lateinischen Sprache sich bemächtigen und sich befähigen mußte, sie fließend und gewandt zu sprechen und zu schreiben. Es war deshalb auch nothwendig, daß sich die Gymnasien die Aufgabe stellten, die lateinische Sprache ihren Zöglingen gleichsam zur zweiten Muttersprache zu machen. Nun aber ist gegenwärtig die Muttersprache die wissenschaftliche Sprache geworden und alle die Uebungen, die früher bloß zu dem Zwecke angestellt wurden, um die lateinische Sprache den Zöglingen zum Organ der praktischen Mittheilung des Gelernten und Gewußten oder zur Reproduction der gewonnenen Bildung zu machen, sind nunmehr überflüssig geworden und in Wegfall zu bringen. Dagegen ist darauf hinzuarbeiten, daß der Gymnasiast in den Geist der Muttersprache die gründlichste und umfassendste Einsicht gewinne, was besonders auch durch das Studium einiger Meisterwerke der deutschen Literatur bewirkt wird, und daß er die deutsche Sprache in allen Verhältnissen ruhig, gewandt und angemessen zu gebrauchen verstehe. Die allerfruchtbarste Uebung in der Muttersprache besteht aber darin, daß die in den alten Meisterwerken enthaltenen Anschauungen und Vorstellungen in der Muttersprache reproducirt werden. Schon aus

diesem Grunde wird der gegenwärtige Gymnasialunterricht ganz anders organisirt werden müßen, als noch vor 100 bis 150 Jahren. Ein anderer Grund liegt aber darin, daß der Geist und Inhalt der Wissenschaften jetzt ganz anders geworden sind, als sie noch vor 100 Jahren waren und weil es denn doch die schließliche Aufgabe der Gymnasien sein muß, die studirende Jugend in den bewährten Geist der Gegenwart hereinzuziehen, so bekommt auch dadurch das Studium des classischen Alterthums ein anderes Verhältnis zu dem letzten Zwecke der wissenschaftlichen Bildung, als es früher haben konnte. Man denke nur an die Naturwissenschaften; zu welcher Tiefe und Bedeutung sie sich in den letzten drei Jahrhunderten entwickelt haben und welchen Einfluß sie auf die Anschauung und Denkweise des gegenwärtigen Geschlechts ausüben! Wer sich diesem Einfluß entziehen wollte, der würde sich auch im Leben isoliren und diejenigen, die sich zu Leitern der Nation heranbilden wollen, würden dereinst im Leben eine sehr klägliche Rolle spielen, wenn sie sich nicht mit den bewährten Resultaten der Naturwissenschaften vertraut gemacht und sich dieselben zu einem Elemente ihrer geistigen Bildung gemacht hätten. Gewiß würden daher die Gymnasien außerhalb ihrer Zeit stehen und gewissermaßen in einen Winkel geschoben werden, wenn sie nicht auch auf die Naturwissenschaften die gebührende Rücksicht nehmen wollten.

Diese und ähnliche Betrachtungen stehen aber mit dem Lorinserschen Streite in der engsten Verbindung. Denn dieser Streit, der aus der Klage über die Vielheit der Lehrgegenstände und der Beschäftigungen in den Gymnasien entsprang, führte unmittelbar zu der Frage nach der Concentration des Gymnasialunterrichts, d. h. zu der Frage, wie dem Gymnasialunterrichte alles massenhafte und den Geist belastende zu nehmen und eine einfache aus dem Zwecke und Bedürfnis der wissenschaftlichen Bildung resultirende Organisation zu geben sei. Es mußte zugegeben werden, daß auch in den preußischen Gymnasien trotz der sorgfältigen Leitung, deren sich das Gymnasialwesen in Preußen erfreut hat, den Zeitbedürfnissen zwar im allgemeinen Rechnung getragen war, daß aber gar vieles mehr *neben* einander lag, als in lebendiger Wechselwirkung stand. Es war aber ein unglücklicher Gedanke, wenn man, um die vorhandenen Uebelstände zu beseitigen, die modernen Elemente des Gymnasialunterrichts möglichst beseitigen und eine frühere Organisation der Gymnasien, die sich seit der Reformation etwa zwei Jahrhunderte lang als zeitgemäß bewährt hatte, zurückrufen wollte. Das war eine Concentration des höheren wissenschaftlichen Unterrichts nach rückwärts, während die rechte Concentration nach vorwärts geht und die in der Gegenwart liegenden berechtigten Tendenzen in einem einfachen und in sich begründeten Gesammtbilde zu fassen sucht. Als charakteristische Kennzeichen dieser retrograden Concentrationsbestrebungen sind zu betrachten: die stiefmütterliche Behandlung der Muttersprache und der deutschen Literatur so wie des naturwissenschaftlichen Unterrichts, endlich auch das Drängen auf confessionelle Gymnasien, während das eigentlich Confessionelle der Allgemeinheit dieser Anstalten widerspricht, so nothwendig es ist, daß der allgemeine religiöse und sittliche Geist des Christenthums das Lebenselement ist, das sie athmen. Eine Folge von diesen retrograden Bestrebungen besteht nun auch darin, daß die verachteten modernen Elemente sich um so entschiedener in besonderen Anstalten eine Bildungsstätte suchten und errangen und den Anspruch machten, sich den Gymnasien ebenbürtig zur Seite zu stellen, ja sie zu überflügeln. So ist man denn bereits so weit gekommen, daß man bei allem Bemühen, die Gymnasien zu concentriren, die Concentration des höheren Bildungswesens im allgemeinen verloren hat, indem bei uns jetzt die Gymnasien, die Realschulen und sogar die Cadettenanstalten den gleichen Anspruch erheben, die höchste wissenschaftliche Vorbildung zu geben, während man zu einem deutlich erkannten Ziele sonst doch nur *einen* Weg hat oder doch nur einen, der von allen der zweckmäßigste ist. Wenn alle diejenigen, die in allen Sphären des staatlichen und bürgerlichen Lebens die Leiter sein sollen, derselben allgemeinen Vorbildung bedürfen, d. h. desselben lebendigen Interesses für das Wahre und das Gute, desselben sittlichen Charakters, derselben Fähigkeit, klar, gründ-

lich und zusammenhängend zu denken, derselben Fertigkeit, das Gedachte richtig, klar, gewandt und angemessen auszusprechen, endlich derselben Vertrautheit mit den allgemeinen Verhältnissen des natürlichen und menschlichen Lebens; so wird auch für alle solche eine gemeinsame Bildungsanstalt gefunden werden können, auf welcher dieses Ziel der allgemeinen Bildung erreicht wird. Wenn eine solche gefunden sein wird, erst dann wird nach meinem Dafürhalten das höhere Bildungswesen in unserem Volke concentrirt sein und erst dann wird das deutsche Nationalleben auch von dieser Seite als ein einiges und kräftiges sich darstellen können.*) Dr. **Deinhardt.**

Lübeck, s. Hansestädte.

Lüge, s. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit.

Lüsternheit, s. Mäßigkeit.

Luther, Martin, wurde am 10. Novbr. 1483 zu Eisleben geboren, wohin seine Eltern von Möhra gezogen waren. Sein Vater Hans Luther war ein ehrlicher Bergmann, seine Mutter Margaretha geb. Lindemann eine gottesfürchtige und fromme Frau. Von Eisleben zogen die Eltern bald wieder weg nach Mansfeld, wo der Vater in den Rath kam. Beide, Vater und Mutter, zeigten in der Zucht Strenge und Ernst. Luther sagt selbst, daß seine Eltern ihn so hart gehalten hätten, daß er darüber gar schüchtern worden sei. Die Mutter stäupte ihn einmal um einer geringen Nuß willen, daß das Blut floß. Auch sein Vater stäupte ihn einmal so sehr, daß er ihn floh und ihm gram ward, bis er ihn wieder zu sich gewöhnte. „Ihr Ernst und gestreng Leben, das sie mit mir führten, verursachte mich, daß ich danach in ein Kloster lief und Mönch wurde; aber sie meintens herzlich gut." In der lateinischen Schule, in die ihn der Vater mit herzlichem Gebet brachte, lernte der Knabe fleißig und schleunig seine zehn Gebote, den Kinderglauben, das Vaterunser neben der Grammatik und christlichen Gesängen. Im 14. Jahre kam er nach Magdeburg in die Schule, welche damals vor vielen anderen weit berühmt war. Daselbst gieng er nach Brot und sang vor den Bürgerhäusern. Im folgenden Jahre bezog er die Schule zu Eisenach. Als er auch dort eine Zeitlang sein Brot vor den Thüren ersang, nahm ihn Frau Cotta, eine andächtige Frau, zu sich an ihren Tisch, weil sie um seines Singens und herzlichen Gebetes willen in der Kirche sehnliche Zuneigung zu ihm trug. „Darum, sagte er später einmal, verachte mir nicht die Gesellen, die vor der Thür panem propter deum sagen und den Brotreihen singen. Ich bin auch ein solcher Partekenhengst gewest. Das sind die rechten, die in geflickten Mänteln und Schuhen gehen und das liebe Brot vor den Thüren sammeln, das werden oft die beste, gelehrteste und vornehmste Leute. O verzaget nicht! ihr guten Gesellen, die ihr jetzt in die Current gehet, andere formulirt und mit im Chore seid, manchem unter euch ist ein Glück bescheeret, dahin ihr jetzt nicht gedenket, allein seid fromm und fleißig." Da sich auf der Eisenacher Schule schon vis ingenii acerrima et imprimis ad eloquentiam idonea zeigte, sandten ihn seine Eltern 1501 auf die hohe Schule zu Erfurt, wo er die freien Künste mit großem Ernste und besonderem Fleiße studirte und eine Zeitlang nach dem Willen seines Vaters der Rechtsgelehrtheit oblag. Er versäumte keine Lection und wenn man nicht öffentlich las, hielt er sich auf der Universitäts-Bibliothek auf. Alle Morgen fieng er sein Lernen mit Gebet an, getreu seinem Sprüchwort: „fleißig gebetet ist über die Hälfte studiret." Außer der Dialektik, Physik und Ethik studirte er fleißig die römischen Classiker und bekam zum erstenmale eine vollständige lateinische Bibel in die Hand. Noch am Ende des Jahres 1505, in welchem er Magister geworden war, wurde er aus frommem Bedürfnis und „mit schrecklicher Erscheinung vom Himmel gerufen" ins Kloster getrieben gegen den Willen seines Vaters, der in dem Schrecken einen teuflischen Betrug sah

*) Ueber die in diesem Artikel berührten verschiedenen Fragen vergleiche man die verwandten Artikel, wie Aufgaben, Concentration, Gymnasium, Körperliche Erziehung II., Lectionsplan, Lehrplan, Leibesübungen ꝛc. D. Red.

und den Sohn an den Gehorsam mahnte, den er den Eltern schuldig sei. Hier studirte er neben der Bibel fleißig den Augustinus und die Scholastiker. Aus den heftigen Anfechtungen, in die er bei seinem Streben, durch klösterliche Heiligkeit die ewige Seligkeit zu erwerben, verfiel, wurde er endlich durch Kasteiungen und harte Bußkämpfe zu dem Glauben an die freie Gnade Gottes erhoben, auf die er fortan sein Leben und den Neubau der Kirche gründete. 1508 wurde er an die neugestiftete Universität Wittenberg berufen als Professor der Ethik und Dialektik, was seiner Neigung nicht entsprach, da er mit der scholastischen Philosophie und dem Aristoteles bereits gebrochen hatte. Als er daher im März 1509 Baccalaureus ad Biblia wurde, las er fortan Theologie. Im Jahre 1512 wurde er Doctor der Theologie. Dem Eide getreu, den er geleistet, las er die heilige Schrift mit höchstem Fleiß, nahm dabei die alten Väter und Kirchenlehrer zu Rathe, studirte eifrig die griechische und hebräische Sprache und bekämpfte die Scholastiker und den Aristoteles. Frei von dem humanistischen Enthusiasmus seiner gelehrten Zeitgenossen schätzte er die classischen Sprachen hauptsächlich des Bibelstudiums halber. 1517 am 31. October schlug er die Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg an. Die weiteren Momente der durch Luther hervorgerufenen und getragenen Reformation der Kirche verfolgen wir hier nicht, wo es gilt den großen Mann in seinem Reformationswerke auf dem Gebiete der Jugendbildung und Erziehung näher zu schildern. Von besonderer Bedeutung für diese Seite seiner Thätigkeit war es, daß 1518 Philipp Melanchthon als Professor der griechischen Sprache an die Universität Wittenberg berufen wurde. Es ist bekannt, wie groß Luthers Freude über diese Berufung war, wie er nicht Worte genug finden konnte im Preise der Gelehrsamkeit und übermenschlichen Gaben Melanchthons und wie er selbst, um das Griechische gründlicher zu lernen, als Schüler sich zu seinen Füßen setzte. Melanchthon fühlte sich bald ebenso mächtig von dem gewaltigen Manne angezogen und schloß sich ihm in herzlicher Liebe an. Es kann nicht genug hervorgehoben werden, wie sehr dadurch das ganze Verhalten der Humanisten zur Reformation bestimmt wurde und wie Luther gerade die bedeutenderen unter ihnen nöthigte, seine Wege zu gehen und dem Zuge des Jahrhunderts, der ein durchaus religiöser war, zu folgen. Nachdem Melanchthon bereits 1527 eine Kirchen- und Schul-Visitation in Thüringen gehalten hatte, in Folge deren mit Luthers Approbation das Visitationsbüchlein erschienen war, in welchem auch der sogenannte sächsische Schulplan enthalten ist, vollzog Luther, von Bugenhagen und Justus Jonas unterstützt, in den Jahren 1528 und 1529 im Kurkreis und Meißen eine gleiche Visitation, die ihn veranlaßte, um der großen Unwissenheit der Geistlichen und Laien abzuhelfen, den großen und kleinen Katechismus zu schreiben. Bereits 1520 hatte Luther seine Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation herausgegeben und in derselben die Verbesserung der deutschen Universitäten dringend empfohlen. In demselben Jahre war seine „Kurtze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten" erschienen. 1521 begann er die Uebersetzung der heiligen Schrift. Im Jahre 1524 verfaßte Luther das berühmte Schreiben an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten. Im Jahre 1530 erschien die Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. Wenn auch Luther später bis zu seinem Tode die Aufgabe des Unterrichtes und der christlichen Erziehung nicht weiter in besonderen Schriften darlegte, so enthalten doch auch seine aus verschiedenen Zeiten herrührenden Predigten, Bibelauslegungen, Tischreden und Briefe so viele hierauf bezügliche Aussprüche, daß man erkennt, wie er während seiner ganzen Wirksamkeit die Reformation der Kirche in innigem Zusammenhange mit der Verbesserung der Kinderzucht und des Unterrichtes auffaßte.

Es ist schwer, die Fülle überall ausgestreuter inhaltsvoller Bemerkungen über christliche Kinderzucht, die alle von der tiefsten Kenntnis des menschlichen Herzens und von der klarsten Einsicht in die Noth und die Bedürfnisse des Volkes zeugten, ins Kurze zusammenzufassen. Man möchte den großen Mann am liebsten überall selbst

reden lassen, wie es K. v. Raumer in der Geschichte der Pädagogik gethan hat. Luther erkannte es tief, daß alle Nothstände in der Christenheit daher kommen, daß sich niemand der Jugend annimmt. „Soll es wieder in einen guten Schwang kommen, so muß es wahrlich an den Kindern angefangen sein." Festgegründet im Worte Gottes führte er seine Ermahnungen überall auf die heilige Schrift zurück und holte von dort der rechten Kinderzucht Exempel. Gegenüber der römischen Werkheiligkeit, die sich durch Mönchsleben und Klosterübungen, durch Fasten und Kasteiungen den Himmel verdienen wollte, wies er mit Nachdruck darauf hin, daß es die höchsten und besten, Gott wohlgefälligsten Werke seien, die man an den Kindern thut, an denen man Himmel und Hölle verdienen könne. Das sind die Hungrigen, Durstigen, Nackenden, Gefangenen, Kranken, Fremdlinge, von denen der Herr spricht bei Matthäus 25, 35. 36. Er erinnerte an Abraham, an dem Gott zeigt, daß die Strafe, die er über Sodom verhängen wollte, ihm nütze sein würde, seine Kinder in der Furcht Gottes aufzuziehen (1. Mos. 18, 19.), an Sarah und Rebecca, die die vortrefflichsten Hausmütter gewesen, an Jonadab, der herrlich gelobt wird in seinen Kindern, darum daß er sie fromm und gottselig auferzogen hatte, an Tobias, Susanna u. a., die also erzogen wurden. Wiederum hob er hervor, was Eli verdient habe, daß er seine Kinder übel zog, wie geschrieben steht im 1. Buch Sam. 3, 13. In König Salomon, der unter seinen königlichen Geschäften das Buch Proverbiorum für das junge Volk gemacht, sah er ein Exempel für alle Könige und Herren, daß sie sich auch der Jugend annehmen sollten. Aber als das höchste Vorbild stellte er Christum selbst hin, der die Kinder zu sich kommen läßt und sie uns befiehlt, indem er die Engel rühmt, die ihrer warten, der nicht bloß lehret, ein wie großer Dienst es ist, so man das junge Volk wohl ziehet, sondern der auch greulich zürnt, so man sie ärgert und verderben läßt.

Der Ehestand, der durch die Reformation zu Ehren kam und den Luther nicht genug rühmen und preisen kann, hat als die liebreichste und beste Arbeit, daß man die Kinder, die uns Gott giebt, versorget und auferziehet. Er ist ein heiliger Stand, und jeder Vater soll ein Pfarrherr und Bischof seines Hauses sein. „Ein Hausvater, der sein Haus in Gottesfurcht regieret, seine Kindlein und Gesinde zu Gottesfurcht und Erkenntnis, zu Zucht und Ehrbarkeit ziehet, der ist in einem seligen, heiligen Stande. Also eine Frau, die der Kinder wartet mit Essen, Trinken geben, Wischen, Baden, die darf nach keinem heiligeren, gottseligeren Stand fragen. Was kann doch in der Gemeinde Gottes besseres und nützeres gelehrt werden, denn das Exempel einer gottseligen Hausmutter, die da betet, seufzet, schreiet, Gott danket, das Haus regieret, thut was das Amt eines frommen Weibes mitbringet, begehret, daß sie möge Kinder haben mit großer Keuschheit, Dankbarkeit und Gottseligkeit? Was sollte sie mehr thun? Aber der Papst, Kardinäle und Bischöfe sollen das nicht sehen, denn sie sind es nicht werth." Ein solches Haus nennt er eine rechte Kirche, ein auserwählet Kloster, ja ein Paradies. Denn Vater und Mutter werden Gott hier gleich; denn sie sind Regenten, Bischöfe, Papst, Doctor, Pfarrherr, Prediger, Schulmeister, Richter und Herr. Darum sieht er auch in dem Ehestande den Ursprung alles weltlichen Regimentes und in dem Hausregiment das Fundament des guten Völkerregimentes. In seiner Auslegung von 2. Mos. 20, 21 sagt er: „So haben wir nun genugsam im vierten Gebote gehöret, wie man Vater und Mutter ehren soll und was dies Gebot in sich halte und lehre; also daß man es wohl greifen kann, daß Gott viel daran gelegen ist, daß dieser Gehorsam gegen Vater und Mutter im Schwange gehe. Und wo solches nicht geschieht, da sind keine guten Sitten, noch ein gut Regiment. Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmermehr dahin bringen, daß eine ganze Stadt, Land, Fürstenthum oder Königreich wohl regieret werde. Denn da ist das erste Regiment, davon einen Ursprung alle andern Regimente und Herrschaften haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen. Denn was ist eine Stadt anders, denn ein Haufen Häuser? Wie sollte denn die Stadt wohl

regieret werden, wo in den Häusern kein Regiment ist; ja, da weder Kind, Knecht noch Magd gehorsam ist? Item, ein ganz Land; was ist es anders, denn ein Haufen Städte, Märkte und Dörfer? Wo nun die Häuser übel regieret werden, wie kann ein ganzes Land wohl regieret werden? Ja, da muß nichts anders draus werden, denn eitel Tyrannei, Zauberei, Morden, Dieberei, Ungehorsam. Denn ein Fürstenthum ist ein Haufen Länder und Grafschaften, ein Königreich ein Haufen Fürstenthümer, ein Kaiserthum ein Haufen Königreiche. Diese alle spinnen sich aus einzlichen Häusern. Wo nun Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstenthum, Königreich noch Kaiserthum wohl und friedlich regieret werden. Denn aus dem Sohne wird ein Hausvater, ein Richter, Bürgermeister, Fürst, König, Kaiser, Prediger, Schulmeister ꝛc. Wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmaßen wie das Haupt. Darum hat Gott als am nöthigsten angefangen, daß man im Hause wohl regiere. Denn wo das Regiment im Hause wohl und rechtschaffen gehet, ist den andern allen wohl gerathene Ursache, denn wir sehen, daß das ganze menschliche Geschlecht daher kömmet. Denn es hat Gott also gefallen, daß aus Vater und Mutter die ganze Welt herkomme."

Christliche Kinderzucht hält Luther für eine schwere und mit großer Verantwortlichkeit verbundene Sache. Darum will er, daß ein jeglicher ehrlicher Mensch seines Kindes Seele mehr, tiefer, fleißiger ansehe, denn das Fleisch, das von ihm kommen ist, und sein Kind nicht anders achte, denn als einen köstlichen ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage, mit gar scharfer Rechnung. Mit ernster Mahnung zieht Luther hieher das Heulen und Klagen derer, die da rufen werden Luc. 23, 29: O selig sind die Leiber, die nicht Kinder geboren haben, und Brüste, die nicht gesäuget haben.

Die Aufgabe aller christlichen Kinderzucht faßt er in dem Worte des Paulus Ephes. 6, 4 zusammen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." Bei Erklärung dieser Worte (in der Auslegung des 4. Gebotes) hebt L. zuerst hervor, daß es Pflicht der Eltern sei, ihre Kinder nicht mit Ungestüm zu erziehen, nicht zu Zorn und Kleinmüthigkeit zu reizen, damit der Kinder Gemüth, weil es noch zart ist, nicht ganz in Furcht und Blödigkeit gerathe und erwachse in ihnen ein Haß gegen die Eltern. Durch Liebe werde weit mehr ausgerichtet, als durch knechtische Furcht und Zwang. Auch soll es den Weibern, die der Kinder warten, nicht gestattet sein, mit Larven und Schreckbildern und andern Gaukeleien die Kinder zu fürchten zu machen. Vielmehr sollen die Kinder also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll. In der Kinderziehung „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (ἐν παιδείᾳ καὶ νουθεσίᾳ κυρίου) sieht er die zwei Stücke, daß man sie soll lehren, was zu lehren ist, und strafen, wenn sie der Lehre nicht nachkommen. Die Lehre hat es vor allem mit geistlichen Dingen zu thun, daß man sie erst Gott ergebe, dann weltlichen Geschäften. „Das ist aber die Lehre Gottes, so du die Kinder lehrest erkennen den Herrn Christum, daß du sie lehrest, stets im frischen Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten hat, was er gethan und was er verheißen hat. Also war den Kindern Israel von Gott geboten, daß sie ihren Kindern und Nachkommen erzählen sollten die Wunder, die Gott ihren Vätern in Aegypten gethan hatte (Ps. 78, 4). Und wenn sie nun solches wissen und noch nicht lernen Gott lieben, ihm danken und beten und Christo nachfolgen, soll man weiter vornehmen die Strafe des Herrn; das ist, halte ihnen vor das schreckliche Gericht Gottes und seinen Zorn über die Bösen. Dieses will Gott den Kindern vielmehr vorgehalten haben, als der Menschen, das ist unsere eigene Strafe. Und das nicht ohne Ursache; denn daraus lernen sie allwege über sich zu Gott aufsehen und nicht Menschen, sondern Gott fürchten. Dann sollte man sie

allein gewöhnen zu der Eltern Furcht, so käme es dazu, daß sie endlich auch in den Dingen, die Gott angenehm, sich vor den Menschen fürchten, und würden also kleinmüthig werden. Darum soll man die Kinder also ziehen, nicht daß sie ihre Eltern fürchten, sondern daß sie wissen, daß sie Gott erzürnen, wenn sie ihre Eltern nicht fürchten." — Was die Lehre betrifft, so fordert er, daß keiner sollte ein Vater werden, er hätte denn gelernt, daß er seinen Kindern kann predigen die Gebote Gottes und das Evangelium, daß er fromme Christen zöge, also daß ein Vater eigentlich ein Bischof und Pfarrherr seines Hauses sein soll. Er hält es für die Schuldigkeit eines jeglichen Hausvaters, daß er die Woche zum wenigsten einmal seine Kinder und Gesinde umfrage und verhöre, was sie von Religion wissen oder lernen, und wo sie es nicht können, mit Ernst dazu halte. Insbesondere verlangte er, daß die Eltern ihren Kindern etliche sonderliche Gebetlein verordnen und sprechen lassen, wenn sie zu Tisch oder Bette gehen wollen, in welchen sie die Sünde bekennen und Gott beide, ihre eigene und gemeine Gefahr und Noth, vortragen und um Errettung und Linderung bitten. Von den öffentlichen Predigten in den Kirchen erwartete er für die Jugend wenig, da die Kinder nicht viel davon lernen und behalten. Darum wollte er, daß die Eltern in den Häusern dasselbige, das sie in der Kirche von den Predigern gehört haben, ihre Kinder und Gesinde fleißig lehren und darüber verhören. Das Strafamt der Eltern hielt er für ein Werk der göttlichen und christlichen Liebe. Eltern sollen ihre Kinder auch mit Ruthen und Schlägen züchtigen, auf daß etwas gutes aus ihnen werden möge, gleich wie das deutsche Sprüchwort lautet: Je lieber Kind, je schärfere Ruthen. Wenn man einen Sohn, der voll Untugend ist, vermahnt, und wo es nicht helfen will, mit ernstlichen Worten strafet, ja auch Ruthen und Knittel aufträgt, daß der Sünde und Unart in der Zeit gewehret werde, das heißt Barmherzigkeit geübet. Müßen doch zuweilen die Aerzte ein Bein oder Arm abnehmen, auf daß der Leib errettet werde. Warum wollte man hier zürnen, da es nicht um das zeitliche Leben, sondern um das ewige, und nicht um den Leib, sondern um die Seele zu thun ist. Darum ists „ein Werk der Barmherzigkeit, das Gott belohnen will, wo böse Kinder und Gesind im Hause ist, daß man einen eichenen Butterwecken in die Hand nehme und schmiere ihnen die Haut damit voll. Solches ist eine geistliche Salbe wider der Seelen Krankheit, die da heißt Ungehorsam gegen Vater und Mutter." Ein solches Zürnen der Eltern soll aber kein böser Zorn sein, sondern ein Zorn der Liebe, ein freundlicher, väterlicher Zorn, wie die mit einander zürnen, die sich lieb unter einander haben. Welcher Zorn dazu dient, daß die Liebe hernach desto hitziger und ganz neu wird. Darum lobte Luther die Eltern, die, wenn sie die ungehorsamen Kinder nach Verdienst gestrafet haben, ihnen darnach wieder gute Worte geben und sie also gleichsam wieder versöhnen. Denn solche Unbeständigkeit diene für die Kinder, daß sie darum nicht, weil sie sich vor der Ruthe fürchten, auch den Eltern feind werden. Kurz und treffend sagte er über das Verhältnis der Strenge zur Milde: Man muß also strafen, daß der Apfel bei der Ruthe sei. Wie sich die Eltern bei Ausübung ihres Strafamtes vor allzu großer Strengigkeit und Erbitterung zu hüten haben, so sollen sie auch nicht durch falsche Naturliebe sich verblenden lassen, daß sie ihre Kinder hätscheln und verzärteln, indem sie das Fleisch derselben mehr achten denn die Seelen. „Eltern, die ihre Kinder allzusehr lieben, lassen ihnen den Muthwillen, die thun nichts anderes, als daß sie dieselben hassen. Sie erziehen einen Bösewicht, den sie einmal zum Rabenstein begleiten müßen, und der seinen eigenen Eltern die Nasen abbeißet. Darum spricht der weise Mann, Sprüchw. 13, 24: Wer der Ruthen schonet, der hasset sein eigen Kind, wer aber sein Kind lieb hat, der stäupet es vielmal. Item 22, 15: Es ist in eines jeglichen Kindes Herzen thörlich Vornehmen; aber die Ruthe mag das alles austreiben. Item Salomon Cap. 33, 14: Schlägst du dein Kind mit Ruthen, so wirst du seine Seele von der Höllen erlösen."

In dem Gebote der Schrift, daß Kinder ihren Eltern gehorsam sein sollen in

dem Herrn, findet er für die Eltern die Mahnung, daß sie nicht allein Eltern sein sollen nach dem Fleisch, wie die Heiden, sondern in dem Herrn. Darum hielt er die Kinder, bei deren Erziehung die Eltern gegen Gottes Gebot handeln, nicht für gebunden, ihren Eltern zu gehorchen. „Wo die Eltern so mürrisch sind, sagt er, und die Kinder weltlich ziehen, sollen die Kinder ihnen in keinem Gebote gehorsam sein. Denn Gott ist in den ersten drei Geboten höher zu achten, denn die Eltern. Weltlich aber ziehen, heiße ich das, so sie lehren nicht mehr suchen, denn Lust, Ehre und Gut oder Gewalt dieser Welt." Er klagt darüber, daß viele allein darauf gedenken, daß sie die Kinder schmücken und machen, daß sie gesehen werden vor der Welt; bereiten ihnen Reichthum, hangen den Dreckſack Gold an den Hals. „Viele wollen große Herrn und reiche Junker draus ziehen und machen. Es geschieht aber gemeiniglich, daß großer Herrn Kinder selten wohl gerathen. Die verderben ihre Kinder, die ihnen Anlaß geben, die Welt lieb zu haben, die nicht weiter für die Kinder sorgen, denn daß sie tapfer einhertreten, springen, tanzen und sich zieren können, den Leuten gefallen, ihre Begierden reizen, sich der Welt gleichstellen." Andererseits aber will er keineswegs, daß die Jugend auf mönchische Weise von der Welt abgesondert werde. „Salomon, sagt er, ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze draus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannet und von der Welt abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen, noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden. Es ist nicht ausgerichtet mit solchem mönchischen Zwange. Es ist gut, daß ein junger Mensch viel bei den Leuten sei; doch daß er ehrlich zur Redlichkeit und Tugend gezogen und von Lastern abgehalten werde. Jungen Leuten ist solcher tyrannischer mönchischer Zwang ganz schädlich und ist ihnen Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist; denn sie bleiben auch desto eher bei Gesundheit".

Den größten Werth aber legt L. darauf, daß die Eltern sich befleißigen, daß ihre Kinder nicht böse, ärgerliche Exempel sehen und dadurch verletzt und verführt werden. Denn die Jugend ist wie ein Zunder, der über die maßen leichtlich fahet, was bös und ärgerlich ist. Insbesondere sündigen die schwer, die schandbare Worte reden vor jungen, unschuldigen Knaben und Mägdlein. Solche Leute werden schuldig aller Sünden, die da entspringen aus ihren unbedachtsamen Worten. Denn das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit solchen Reden beflecket, und was noch ärger ist, es behält gar lange solche unflätige Worte; gleich als wenn ein Fleck kommt in ein reines Tuch, der setzet sich viel fester darein, denn so er in ein grob und rauh Tuch gekommen wäre. Hiefür beruft er sich auf die Erfahrung, die schon die Heiden gemacht haben, unter Anführung der Worte des Horatius: Quo semel est imbuta recens servabit odorem Testa diu und der Stelle aus Juvenal: Maxima debetur puero reverentia. Mit gewichtigen Worten aber erinnert er vor allem an den Ausspruch des Herrn: „Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget würde und er ersäufet würde im Meer, da es am tiefsten ist", und führt aus, wie die hier angedrohte Strafe genugsam beweise, wie groß die Sünde eines den Kindern gegebenen Aergernisses sei, da Gott selbst auf den Todtschlag keine leibliche größere Strafe gesetzt habe.

Luther klagt bitter, daß die Eltern ihre Pflicht nicht in der rechten Weise erfüllen. Niemand sei, der seine Kinder lasse recht beten und sie lehre die Stücke, so zur Seligkeit gehören. Er vergleicht solche Menschen, die ihre Kinder nicht lehren und unter-

weisen, mit den Thieren, die ihre eigenen Jungen fressen und verderben ihre eigenen Früchte. Von dieser Vernachläßigung der Kinderzucht komme es allein her, daß so ungezogen und wild Volk unter den Deutschen und Christen ist, dergleichen man keine in der Welt findet. Insbesondere straft er die Gleichgültigkeit, mit der die Schulbildung vernachläßigt wird. Niemand will Kinder anders erziehen, denn auf Witz und Kunst zur Nahrung. Der gemeine Mann denkt nicht, daß er Gott und der Welt schuldig, so er einen geschickten Sohn hat, ihn in die Schule zu thun und studiren zu lassen. „Mein lieber Geselle, ruft Luther, hast Du ein Kind, das zur Lehre geschickt ist, so bist Du nicht frei, dasselbige aufzuziehen, wie Dichs gelüstet, stehet auch nicht in deinem Willküre, damit zu fahren, wie du willt, Du bist Gott schuldig, seine beide Regiment zu fördern. Gott bedarf eines Pfarrherrs, Predigers, Schulmeisters in seinem geistlichen Reich, und du kannst ihm denselbigen geben und thust es nicht: siehe, da raubest du nicht einen Rock den Armen, sondern viel tausend Seelen aus dem Reich Gottes und stoßest sie in die Hölle, so viel an dir ist: denn du nimmst die Person weg, die dazu tüchtig wäre, solchen Seelen zu helfen." Da die Eltern selbst nichts gelernt hatten und die Rathsherrn in den Städten die Schulen zergehen ließen, hatte die Jugend niemand, der für sie sorgete. Mit heiligem Eifer wandte sich daher der Reformator der Aufbesserung der Schulen zu, in denen er Pflanzgärtlein für die Kirche ebenso wie für alles sittliche Wesen im menschlichen Leben sah und die er für das unentbehrlichste Mittel erkannte, „beide Regiment Gottes", das geistliche wie das weltliche, zu fördern.

Um Luthers tief eingreifende Wirksamkeit auf diesem Gebiete einigermaßen würdigen zu können, bedarf es eines kurzen historischen Rückblickes. Der Gedanke einer christlichen Volksbildung hatte schon einmal in Karl d. Gr. einen kräftigen Träger gefunden. Kam es damals auch nicht zur Gründung eigentlicher Volksschulen, so entstanden doch in den Dom- und Klosterschulen Anstalten zur Vorbereitung guter Geistlichen. Die Grammatik wurde am Lateinischen gelehrt, die Musik für die Zwecke des Gottesdienstes geübt. Neben dem Glauben und dem Gebete des Herrn wurden in einzelnen dieser Schulen die 7 freien Künste im kirchlichen Geiste betrieben. Aber im 13. Jahrhundert waren alle diese Schulen in tiefen Verfall gerathen. Wohl hatten damals auch einzelne Städte ihre Schulen, die unter geistlicher Aufsicht standen, entweder lateinische Schulen zur Vorbereitung für den Priesterstand oder sogenannte Schreibschulen, in denen Deutsch gelehrt wurde. Wie es aber in allen diesen Schulen aussah, erfährt man am besten, wenn man die Klagen Luthers über die Beschaffenheit derselben hört. „Ja, was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöcke werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat Einer gelernet und hat doch weder Lateinisch noch Deutsch gewußt. Ich schweige das schändliche, lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verderbet ist." Er bezeugt aus eigener Erfahrung, daß die arme Jugend wie in der Hölle und im Fegfeuer gemartert worden sei „über den Casualibus und Temporalibus" und daß ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre über dem Donat und Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. „Ja, wie leid ist mirs jetzt, daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe, und mich auch dieselben niemand gelehret hat. Hab dafür müßen lesen des Teufels Dreck, die Philosophos und Sophisten mit großer Kost, Arbeit und Schaden, daß ich genug habe daran auszufegen." Er klagt, daß dadurch mit der Zeit „dahingefallen ist alle Künste und Sprachen, und anstatt rechtschaffener Bücher die tollen, unnützen und schädlichen Mönchsbücher Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi secure und dergleichen vom Teufel eingeführet ist, daß damit die lateinische Sprache zu Boden ist gegangen und nirgend eine geschickte Schule, noch Lehre, noch Weise zu studiren ist übrig geblieben." Da die Lehrer selbst unwissend waren, war es dahin gekommen, daß man in den hohen Schulen und Klöstern nicht allein das Evangelium verlernte, sondern auch latei-

nische und deutsche Sprache verderbte, „daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder Deutsch, noch Lateinisch recht reden oder schreiben können, und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben."

Die Wiederbelebung der classischen Studien führte für die Schulen und gelehrten Anstalten einen neuen Tag herauf. In den Vorläufern der Reformation war bereits das Bewußtsein lebendig, daß die Besserung der Kirche von der Erziehung der Jugend ausgehen müße. Durch die Brüder vom gemeinsamen Leben wurde auf Verbreitung der Bibel in der Muttersprache gewirkt, und der Humanismus, wenn er auch keinen Volksunterricht hervorbringen konnte, bemächtigte sich doch der lateinischen Schulen und suchte ihnen einen neuen Geist einzuhauchen. Es war eine gnädige Fügung Gottes, daß dieser Geist dem neugeborenen Evangelium dienstbar gemacht wurde, und daß Luther das auserwählte Werkzeug war, die Sprachen und das Evangelium zu einem unauflöslichen Bunde zu vereinen. Die Idee einer deutschen Volksschule lag Luther noch fern. Er hatte, wo er Schulen empfahl, meist gelehrte Schulen im Sinne, in denen die classischen Sprachen obenan standen. Als Ziel schwebte ihm immer die Bildung derjenigen vor, die Prediger werden wollten oder weltlich Regiment führen. Wenn auch so die Bildung ausschließlich noch durch das Lateinische bedingt blieb, so wurde doch durch Luthers Bibelübersetzung, den Katechismus und seine geistlichen Lieder auch die erste Veranlassung zur Einführung eines neuen zeitgemäßen Volksunterrichtes gegeben, der seine Grundlage entschieden in der religiösen Bildung hatte, doch durch die eben angedeuteten Hülfsmittel nicht bloß der Religion, sondern auch der Wissenschaft und Kunst diente.

Das volksthümliche Element der Lutherschen Pädagogik lag somit recht eigentlich in dem Religionsunterrichte, der bald durch ihn eine neue Bedeutung und eine neue Gestalt gewann. Wie er alle Ordnung der Kirche und des Gottesdienstes nicht um deren willen stellen wollte, die bereits Christen sind, sondern am allermeisten um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden, so hatte er auch die Jugend besonders im Auge bei den katechetischen Arbeiten, in die er die Hauptstücke des Christenthums zusammenfaßte. Als die drei einfachsten Stücke des Christenthums hatte man von Alters her die zehn Gebote, den Glauben und das Vaterunser betrachtet. Nachdem Luther bereits 1516—17 über die zehn Gebote, 1517 in den Fasten über das Vater Unser gepredigt hatte, gab er 1518 die „Auslegung deutsch des Vater Unsers für die einfältigen Laien" heraus, darauf 1520 die „kurze Auslegung des heiligen Vater Unsers vor sich und hinter sich" und endlich in demselben Jahre die bereits oben erwähnte „Kurtze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten." In der Vorrede zu derselben schrieb er, daß es nicht ohne sonderliche Ordnung Gottes geschehen sei „daß für den gemeinen Christenmenschen, der die Schrift nicht lesen mag, verordnet ist, zu lehren und zu wissen die zehen Gebote, den Glauben und das Vater Unser. In welchen dreyen Stücken fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles was einem Christen noth zu wissen, gründlich und überflüssig begriffen ist. Und mit solcher Kürze und Leichte verfasset, daß niemand klagen noch sich entschuldigen kann, was ihm noth ist zur Seligkeit, denn drey Dinge sind noth einem Menschen zu wissen, daß er selig werden möge. Das erste, daß er wisse, was er thun und lassen soll. Zum andern, wenn er nun siehet, daß er es nicht thun noch lassen kann, daß er wisse, wo ers nehmen, suchen und finden soll, damit er dasselbige thun und lassen möge. Zum dritten, daß er wisse, wie er es suchen und holen soll." Auch an andern Orten spricht er sich über die Wichtigkeit dieser drei Stücke auf das nachdrücklichste aus. Er wollte, daß dieselben auf den Kanzeln und in den Schulen, so wie daheim in den Häusern mit Kindern getrieben würden. In den methodischen Vorschriften, die er darüber in seiner Schrift von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526) gab, zeigte er, daß er es verstand zu der

Fassungskraft der Kinder herabzusteigen. Er wollte, daß dieselben die ganze Summa des christlichen Verstandes in zwei Stücke, als in zwei Säcklein fassen im Herzen, welches sind: Glaube und Liebe. „Des Glaubens Säcklein habe zwei Beutlein; in dem einen Beutlein stecke das Stück, daß wir glauben, wie wir durch Adams Sünde allzumal verderbt, Sünder und verdammet sind, Röm. 5, 12. Ps. 51, 7. Im andern stecke das Stücklein, daß wir alle durch Jesum Christ von solchem verderbten, sündlichen, verdammten Wesen erlöset sind, Röm. 5, 18. Joh. 3, 16. Der Liebe Säcklein habe auch zwei Beutlein; in dem einen stecke dies Stücke, daß wir jedermann sollen dienen und wohl thun, wie uns Christus gethan hat, Röm. 13, 8.; in dem andern stecke das Stücklein, daß wir allerlei Böses gerne leiden und dulden sollen, 1 Joh. 3, 16. Wenn nun ein Kind beginnet solches zu begreifen, daß mans gewöhne, aus der Predigt Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tische, gleichwie man vorzeiten das Latein aufzusagen pflegete, und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutlein stecken, wie man die Pfennige und Groschen oder Gulden in die Taschen steckt. Als, des Glaubens Säcklein sei das gülden Säcklein; in das erste Beutlein gehe dieser Spruch, Röm. 5, 12: Von eines einigen Sünde sind sie alle Sünder und verdammt worden; und der Ps. 51, 7: Siehe in Sünden bin ich empfangen, und in Unrecht trug mich meine Mutter. Das sind zween Rheinische Gulden in das Beutlein. In das andere Beutlein gehen die Ungarischen Gulden, als dieser Spruch, Röm. 4, 25: Christus ist für unsere Sünde gestorben und für unsere Gerechtigkeit auferstanden; Item Joh. 1, 29: Siehe, das ist Gottes Lamm, das der Welt Sünde trägt. Das wären zween gute Ungarische Gulden in das Beutlein. Der Liebe Säcklein sei das silberne Säcklein; in das erste Beutlein gehen die Sprüche vom Wohlthun, als Gal. 5, 13: Dienet unter einander in der Liebe. Matth. 25, 40: Was ihr einem aus meinen Geringsten thut, das habt ihr mir selbst gethan. Das wären zween silberne Groschen in das Beutlein. In das andere Beutlein gehe dieser Spruch, Matth. 5, 11: Selig seid ihr, so ihr verfolget werdet um meinetwillen. Hebr. 12, 6. Wen der Herr lieb hat, den züchtiget er, er stäupt aber einen jeglichen Sohn, den er aufnimmt. Das sind zween Schreckenberger in das Beutlein. — Und lasse sich hie niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel." Unter den Lehrern hielt er diejenigen für die besten und nützlichsten, die die zehn Gebote, den Glauben und das Vater Unser recht lehren. Er beklagte es, daß so wenige Prediger es recht verstehen und statt dessen „in Daniel, Hosea, Apokalypse und dergleichen schweren Büchern hochherfliegen."

Im Jahre 1529 schrieb Luther zuerst seinen großen, alsdann den kleinen Katechismus. In der Vorrede zum erstern sagt er: „Diese Predigt ist dazu geordnet und angefangen, daß es sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen: darum sie auch von Alters her auf Griechisch heißet Katechismus, das ist eine Kinderlehre, so ein jeglicher Christ zur Noth wissen soll; also, daß wer solches nicht weiß, nicht könne unter die Christen gezählet und zu keinem Sacrament zugelassen werden. Gleichwie man einen Handwerksmann, der seines Handwerks Recht und Gebrauch nicht weiß, auswirft und für untüchtig hält." Ueber den Anlaß zum kleinen Katechismus spricht er sich in der Vorrede also aus: „Diesen Katechismum oder Christliche Lehre in solche kleine, schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Noth, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war." Darauf schildert er die erschreckende Unwissenheit des gemeinen Mannes und vieler Pfarrherrn in der christlichen Lehre und beschwört die letzteren, sich ihres Amtes besser anzunehmen, sich zu erbarmen über das Volk, das ihnen befohlen sei, und zu helfen, den Katechismum in die Leute, sonderlich in das junge Volk zu bringen. Dabei ermahnt er zunächst den Text fleißig zu treiben, aber immer in einerlei Form, sodann die Erklärung und erst, wenn der kleine Katechismus richtig gelehret und geübt sei, den großen vorzunehmen, um reicheren und weiteren Verstand der einzelnen Stücke zu geben.

Der Katechismus war Luthers Lieblingswerk. Er selbst sagt darüber in einem Briefe an Capito: De tomis meorum librorum disponendis ego frigidior sum et segnior, eo quod Saturnina fame percitus magis cuperem eos omnes devoratos. Nullum enim agnosco justum meum librum, nisi forte de servo arbitrio et Catechismum, und ein andermal: „Ich kanns nicht ausstudiren, noch auslernen, sondern lerne doch täglich darin und bete den Katechismus mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen." Noch in seinen letzten von Eisleben kurz vor seinem Tode geschriebenen Briefen erinnert er seine Käthe, den Katechismus nicht liegen zu lassen. So in dem Briefe vom 7. Febr.: „Lies du, liebe Käthe, den Johannem und den kleinen Katechismum, davon du sagtest: Es ist doch alles von mir in dem Buch gesagt." Voll des Lobes und Preises der Hauptstücke des Katechismus nennt er die zehn Gebote eine doctrina doctrinarum, das Bekenntnis des Glaubens historia historiarum, das Vater Unser oratio orationum und die Sacramente cerimoniae cerimoniarum. Auch in den Tischreden rühmt er den Katechismus als die beste und nöthigste Lehre in der Kirche und mahnt, daß man nicht disputire von heimlichen und verborgenen Dingen, sondern einfältig beim Katechismo bleibe. Dort findet sich auch eine Zusammenstellung kurzer Sprüche des Katechismus, wie ihn Luther in seinem Hause lehrete.

Der Katechismus Luthers, der bereits zu Mathesius Lebzeiten in mehr als 100,000 Exemplaren gedruckt war, wurde bald in ganz Deutschland die Norm für den Religionsunterricht. Der Segen davon wurde überall sichtbar. Schon 1530 schreibt Luther an den Kurfürsten Johann: „Es wächst gesund daher die zarte Jugend von Knäblein und Mägdlein mit dem Katechismo und Schrift so wohl zugericht, daß mirs in meinem Herzen sanfte thut." Die Katechismuslehre wurde ein Hauptbestandtheil des Gottesdienstes und bald wurde es allgemein, daß die Nachmittagspredigt für den Katechismus bestimmt war. Bei den späteren Visitationsfragen wurde in der Schule zuerst ermittelt, ob der Küster auch den Katechismus nebst Luthers geistlichen Gesängen und Psalmen fleißig in der Schule lehre. In dem von Melanchthon ausgearbeiteten Schulplane des Visitationsbüchleins (1528) wird für „den andern Haufen" ein Tag, Sonnabend oder Mittwoch, zu christlicher Unterweisung bestimmt. Alle Kinder, eines nach dem andern, sollen das Vater Unser, den Glauben und die zehn Gebote hersagen: der Schulmeister seinerseits soll bald das eine, bald das andere dieser Stücke richtig und einfältig erklären und den Kindern wohl einbilden, was noth ist recht zu leben, als Gottesfurcht, Glaube, gute Werke. Daneben soll der Schulmeister etliche in diesem Sinne ausgewählte Psalmen zu lernen geben, als den 112. 34. 128. 125. 127. 133. An diesem Tage soll man noch Matthäum grammatice exponiren (aus dem lateinischen Texte), auch wohl die Briefe an Timotheum und die 1. Epistel Johannis, wenn die Kinder erwachsen sind, oder die Sprüche Salomonis, aber keine anderen schwierigeren Bücher.

Aus diesem Plane ersieht man zugleich, in welchem Umfange die Erklärung der heiligen Schrift damals in den Schulen getrieben wurde. Zu dieser Auswahl, die nicht einmal für alle bestimmt war, kam nur noch die Lesung der Psalmen und einzelner Abschnitte aus dem Neuen Testamente in den Wochengottesdiensten durch die Schüler. Man ist oft zu weit gegangen, indem man geglaubt hat, daß unmittelbar durch die Reformation die Bibel das Lesebuch in der Schule und Familie geworden sei. Die Unterweisung in Gottes Wort war in jener Zeit hauptsächlich auf den Katechismus gestellt, den man auch „der Laien Biblia" nannte. Von der Bibel selbst wurde vorzugsweise das Neue Testament gebraucht, von dem Alten am meisten der Psalter und die Sprüche Salomonis. Aber der große Grundgedanke war ausgesprochen und fand in immer weiteren Kreisen Geltung, daß die heilige Schrift in allen Schulen die vornehmste Lection sein müße. Es ist unschätzbar, welche Bedeutung die im Jahre 1532 vollendete Bibelübersetzung Luthers für das Schulwesen hatte. Wie dadurch die Muttersprache eine Berechtigung in den Schulen bekam und durch sie der Grund für allgemeine Bildung gelegt wurde, so wurde auch die Bibel allmählich ein Bildungselement, welches

ebenso der Erweiterung alles Wissens diente, wie es geschickt machte für ein Verständnis der Dinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens. In dem poetischen Gehalte der heiligen Schrift fand die Poesie und Gesangeskunst gleichmäßig Nahrung und Befriedigung. Der reiche Liederquell, der daraus hervorgieng in dem evangelischen Kirchengesange, hauptsächlich dem Chorale, hatte von Anfang an eine volksthümliche Bedeutung, indem diese Lieder anfangs mehr in Häusern und Werkstätten, auf Märkten und Feldern gesungen wurden, als in den Kirchen. Die Lutherischen Kirchenlieder, deren er 37 dichtete, wurden ein Gegenstand des Lernens in den Schulen, wo der Schulmeister verpflichtet war, die christlichen Gesänge zu lehren. In der „ersten und alten Vorrede über die geistlichen Lieder" sagt er, daß er gern wollte „daß die Jugend, die doch sonst soll und muß in der Musica und andern rechten Künsten erzogen werden, etwas hätte, damit sie der Buhllieder und fleischlichen Gesänge los würde und an derselbigen Statt etwas heilsames lernete und also das Gute mit Lust, wie den Jungen gebühret, eingienge. Auch daß ich nicht der Meinung bin, daß durchs Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Abergeistliche vorgeben; sondern ich wollte alle Künste, sonderlich die Musica gern sehen im Dienste des, der sie gegeben und geschaffen hat."

Das waren hauptsächlich die Elemente, die von Luther in Bewegung gesetzt die deutsche evangelische Volksschule geschaffen haben, zu der die evangelische Idee vom allgemeinen Priesterthum immer kräftiger hindrängte, so sehr auch bei Luther noch die Gelehrtenschule mit ihrer ausschließlich lateinischen Bildung überall im Vordergrunde stand. Wie sehr das Lateinische als nöthig zur Bildung für jedermann erkannt wurde, geht daraus hervor, daß Luther diese Sprache selbst von den Mädchenschulen nicht ausschloß. In der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation sagt er darüber: „Und wollte Gott, eine jede Stadt hätte auch eine Mägdelein-Schule, darin des Tages die Mägdelein eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre zu deutsch oder lateinisch." Daß aber Luther die Bedürfnisse des Volkes schärfer ins Auge faßte, als Melanchthon, geht daraus hervor, daß während dieser in seinem Schulplane der Mädchen nicht einmal Erwähnung thut, Luther schon im Jahre 1527 in einem Briefe an Else von Kanitz schrieb: „Ehrbare, tugendsame Jungfrau Else, ich habe euer lieben Muhmen Hanne von Plausig gebeten schriftlich, daß sie euch wollte zu mir schicken eine Zeit lang: denn ich gedacht euch zu brauchen, junge Maigdlein zu lehren und durch euch solch Werk andern zum Exempel anzufahen. Bei mir sollt ihr sein zu Haus und Tisch." Noch früher (1523) hatte er in der Leisnizer Kastenordnung vorgesehen, daß eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson als Lehrerin gehalten werden sollte. Auch hatte er Mädchenschulen in seiner Schrift an die Rathsherrn (1524) als allgemeines Bedürfnis anerkannt und empfohlen, da die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, nicht bloß feiner und geschickter Männer, sondern auch der Frauen bedürfe, die wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde. Damit solche Frauen aus Mägdlein werden, sei es nöthig, daß man die Mägdlein recht lehre und aufziehe. „Ein Mägdlein kann ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wohl warte; verschläfts und vertanzt es, und verspielet es doch wohl mehr Zeit."

Welchen Werth man dem Lateinischen beilegte, sieht man auch daraus, daß Luther der Jugend zu nutz selbst einen Theil des lateinischen Gottesdienstes beibehalten wissen wollte. In der „deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes" schreibt er: „Denn ich in keinem Wege will die lateinische Sprache aus dem Gottesdienst lassen gar wegkommen; denn es ist mir alles um die Jugend zu thun. Und wenn ichs vermöchte, und die griechische und ebräische Sprache wäre uns so gemein als die lateinische, und hätte so viel feiner Musica und Gesangs, als die lateinische hat; so sollte man einen Sonntag um den andern in allen vier Sprachen, Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Ebräisch Messe halten, singen und lesen." Das unmittelbare Bedürfnis der Refor-

mation trieb dahin, daß Leute für die gelehrten Stände vorgebildet wurden, die im Predigtamt und weltlichen Regiment die Sache Christi vertreten und fördern könnten. Luther hatte es erkannt, daß Gott die Sprachen als das Mittel geschickt habe, dem Evangelium wieder den Weg zu bahnen. Von diesem Gesichtspuncte aus empfahl er den Rathsherrn aller Städte Deutschlands die Errichtung christlicher Schulen, die hauptsächlich auf Sprachunterricht gegründet allen Ständen ohne Unterschied offen stehen sollten, da es für jedermann nützlich sei, Latein zu verstehen. „Und wenn schon ein solcher Knabe, so Latein gelernet hat, darnach ein Handwerk lernet und Bürger wird, hat man denselbigen in Vorrath, ob man sein etwa zum Pfarrherrn oder sonst zum Wort brauchen müßte: schadet ihm auch solche Lehre nichts zur Nahrung, kann sein Haus desto baß regieren und ist über das zugerichtet und bereit zum Predigtamt, wo man sein bedarf." „Die Sprachen, sonderlich die lateinische wissen, ist allen nütze, auch Krieges- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können."

Die Hauptschrift über die gelehrten Schulen ist jene Vermahnungsschrift Luthers an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen (1524), die als der eigentliche Stiftungsbrief der Gymnasien zu betrachten ist. In derselben sprach L. so recht aus unmittelbar göttlicher Vollmacht, weil ihm „Gott den Mund aufgethan und ihn heißen reden". Seine Worte hallten wie ein Donner durch ganz Deutschland und weckten die schlafenden Gewissen. Er konnte sich mit Recht rühmen, daß er nicht das Seine suche, sondern das Beste des ganzen deutschen Landes und Volkes und daß sie, wo sie ihm hierin gehorchten, ohne Zweifel nicht ihm, sondern Christo gehorchten, und wer ihm nicht gehorchte, nicht ihn, sondern Christum verachtete.

Die Grundlage aller höheren Bildung sollen die Sprachen sein, an die sich die Historien, die Musica und die Mathematica schließen. Dadurch soll die Jugend geschickt gemacht werden zu beidem, die heilige Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen. Die Sprachen sind hauptsächlich um des Evangeliums willen da. „Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist kommen und täglich kömmt; so ists doch durch Mittel der Sprachen kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. Denn gleich als da Gott durch die Apostel in alle Welt das Evangelium lassen kommen, gab er die Zungen dazu. Und hatte auch zuvor durch der Römer Regiment die griechische und lateinische Sprache so weit in alle Lande ausgebreitet, auf daß sein Evangelium ja bald fern und weit Früchte brächte. Also hat er jetzt auch gethan. Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen hervor ließ kommen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangelii willen geschehen ist. Darum hat er auch Griechenland den Türken gegeben, auf daß die Griechen verjaget und zerstreuet die griechische Sprache ausbrächten und ein Anfang würde, auch andere Sprachen mitzulernen. So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten; denn Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in die zwo Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die ebräische, das Neue in die griechische. Welche nun Gott nicht verachtet, sondern zu seinem Wort erwählet hat vor allen andern, sollen auch wir dieselben vor allen andern ehren. — — — Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes steckt; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnat, darinnen diese Speise lieget. — — Ja, wo wirs versehen, daß wir, da Gott vor sei, die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." In diesen beiden, den Sprachen und dem Evangelium, sind die Grundzüge einer Constitution der gelehrten Schule gegeben, auf welche sie sich immer wieder

besinnen muß, wenn sie ihrer Aufgabe nicht untreu werden will und sich nicht ablösen von ihrem geschichtlichen Grunde. Nie ist so Tiefes und Schönes über diese Verbindung der Theologie und Philologie, des Christenthums und der Gelehrsamkeit geschrieben worden, wie in dieser Vermahnungsschrift Luthers. Nie ist aber auch das classische Alterthum mit dem Evangelium so Hand in Hand gegangen, wie damals, als man auf dem alleinigen Grund, der gelegt ist in Christus und den Propheten, die Sprachen als die Säulen des gereinigten Glaubens erhob und die alte Literatur als eine Hülfsmacht aufrief, um den mittelalterlichen Klerus zu bekämpfen. Unter dem Vorgange Luthers verbreitete sich immer tiefer die Ueberzeugung, daß das Licht der alten Literatur bestimmt sei, in die Tiefen des göttlichen Wortes zu leuchten. Im weitern Verlauf seiner Schrift weist Luther nach, wie das Evangelium aus Unkenntnis der Sprachen verfallen sei, und wie wir es nun durch Kenntnis derselben wieder reiner haben als zur Zeit Hieronymi und Augustini. Einen besondern Werth legt er dem Studium der Sprachen bei für die Vertheidigung des Evangeliums. Scharf tadelt er diejenigen, die sich des Geistes rühmen und die Schrift gering achten, so wie auch die Brüder Waldenses, die die Sprachen verachten. Darauf weist er nach, wie das weltliche Regiment ebenso wie das geistliche gelehrter Leute und guter Schulen bedarf. Auch hier sind es die Sprachen nebst den Historien, durch die die Männer gebildet werden müßen, die Land und Leute regieren sollen. Denn aus den alten Poeten und Historikern sollen sie die Geschichte und Sprüche aller Welt lernen, „wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Mann, diesem Weibe gangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel." Daneben empfiehlt er „die Musica mit der ganzen Mathematica" und rühmt die Griechen, die ihre Kinder darinnen erzogen, so dadurch wundergeschickte Leute worden, zu allerlei hernach tüchtig.

Ueber die Bedeutung und den Nutzen der Geschichte spricht er sich an einer andern Stelle (in der Vorrede zu Galentii Capellä Historie vom Herzog zu Mailand) noch ausführlicher aus. Er sah in den Historien nichts geringeres denn eine Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes. Ihre Kenntnis hält er daher für die Erziehung um so wichtiger, da die Menschen durch Exempel härter bewegt werden und vom Bösen abgehalten, als durch bloße Worte und Lehre. — Nimmt man dazu, daß durch die Reformation auch eine richtigere Würdigung der Creatur sich geltend machte und daß Luther gerade hierin mit seiner tiefen und frommen Auffassung vorangieng, so daß dadurch die selbständige Bedeutung vorbereitet werden konnte, welche die Naturwissenschaften sich jetzt errungen haben, so sieht man, daß die Bahn gebrochen war für eine allseitige wissenschaftliche Bildung.

Seine Fürsorge für die Pflege und Erhaltung der neuen Bildung erstreckte sich auch auf die Gründung von Libereien und Bücherhäusern, die er nach dem Vorbilde der Stifter und Klöster empfahl, ja für die er sich auf die Sammlungen der Schriften des Alten Testamentes durch die Könige und Propheten in Israel berief. „Erstlich sollte die heilige Schrift beide auf Lateinisch, Griechisch, Ebräisch und Deutsch, und ob sie noch in mehr Sprachen wäre, darinnen sein. Darnach die besten Ausleger und die ältesten, beide Griechisch, Ebräisch und Lateinisch. Darnach solche Bücher, die zu den Sprachen zu lernen dienen, als die Poeten und Oratores, nicht angesehen, ob sie Heiden oder Christen wären, Griechisch oder Lateinisch. Denn aus solchen muß man die Grammatica lernen. Darnach sollten sein die Bücher von den freien Künsten und sonst von allen andern Künsten. Zuletzt auch der Rechte und Arznei Bücher; wiewohl auch hie unter den Commenten einer guten Wahl noth ist. Mit den fürnehmsten aber sollten sein die Chroniken und Historien, waserlei Sprachen man haben könnte; denn

dieselben wundernütze sind, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werke zu sehen."

Unter den Uebungen empfahl er am meisten die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen ꝛc. unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibe, das andere feine geschickte Gliedmaßen am Leibe mache und ihn bei Gesundheit erhalte. Er erinnerte dabei an die Alten, von denen es sehr wohl bedacht und geordnet sei, daß sich die Leute üben und etwas ehrliches und nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Unerschöpflich ist er im Lobe und Preise der Musik, besonders in den Tischreden. „Der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine ist die Musica, der ist der Satan sehr feind, damit man viel Anfechtungen und böse Gedanken vertreibet, der Teufel erharret ihr nicht. Sie verjagt den Geist der Traurigkeit, wie man an König Saul sieht." „Musica ist eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger macht." „Wer diese Kunst kann, der ist guter Art, zu allem geschickt. Man muß Musicam von Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Man soll auch junge Gesellen zum Predigtamt nicht verordnen, sie haben sich dann in der Schule wohl versucht und geübet." „Die Musica ist eine schöne, herrliche Gabe Gottes und nahe der Theologie. Ich wollte mich meiner geringen Musica nicht um was großes verziehen. Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute." „Singen ist die beste Kunst und Uebung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, ist nicht vor dem Gericht noch in Hadersachen. Sänger sein auch nicht sorgfältig, sondern fein fröhlich und schlagen die Sorge mit Singen aus und hinweg." „Denn die Musica ist eine Gabe und Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. So vertreibt sie auch den Teufel und macht die Leute fröhlich: man vergißt dabei alles Zornes, Unkeuschheit, Hoffart und anderer Laster. Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und höchste Ehre." „Es ist kein Zweifel, es stecket der Same vieler guten Tugenden in solchen Gemüthern, die der Musik ergeben sind, die aber nicht davon gerührt werden, die halte ich den Stöcken und Steinen gleich. Denn wir wissen, daß die Musik auch den Teufeln zuwider und unerleidlich sei. Und ich halte gänzlich dafür und schäme mich auch nicht, es zu bejahen, daß nach der Theologie keine Kunst sei, die mit der Musik zu vergleichen sei; dieweil sie allein nach der Theologie dasjenige thut, was sonst die Theologie allein thut, nämlich daß sie Ruhe und einen fröhlichen Muth macht, zu einem klaren Beweis, daß der Teufel, welcher traurige Sorge und alles unruhige Lärmen stiftet, fast vor der Musik und deren Klange eben so fliehet, als vor dem Wort der Gottesgelahrtheit; daher die Propheten keine Kunst so gebraucht haben, als die Musik, da sie ihre Theologie nicht in die Erdmeß-, Rechen- oder Sternkunst, sondern in die Musik gefasset, daß die Gottesgelahrtheit und die Musik beisammen ständen, indem sie die Wahrheit in Psalmen und Gesängen gesaget."

Vergleicht man mit diesen Grundzügen gelehrter Bildung, aus denen sich der Plan eines vollständigen Gymnasiums construiren läßt, den in dem Visitationsbüchlein (1528) befindlichen, von Luther genehmigten Schulplan Melanchthons, so sieht man leicht, daß derselbe nur die ersten Anfänge enthält und zunächst nur ein Allgemeines feststellen sollte, das an allen Orten ausführbar wäre. Ausdrücklich war in demselben zur Pflicht gemacht, daß die Schulmeister nur Lateinisch lehren, nicht etwa Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch, um die Kinder nicht mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren; auch sollte man die Kinder nicht mit vielen Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Die Kinderschaar sollte in drei Haufen getheilt werden. Der erste Haufen sollte lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vater Unser und der Glauben; darauf solle man zum Donat und Cato übergehen und daneben täglich Schreibübung halten. Dem zweiten Haufen fällt vorzugsweise die Grammatica zu mit Etymologia, Syntaxis, Prosodia. Alle Tage soll

Nachmittags die erste Stunde Musica geübt werden. Ausgelegt werden fabulae Aesopi, Paedologia Mosellani, auserwählte Colloquia Erasmi, später Terentius und etliche fabulae Plauti, die rein sind. Auf Auswendiglernen von Sentenzen wird besonderer Werth gelegt. Ueber die Grammatik heißt es: „Denn kein größerer Schaden allen Künsten mag zugefügt werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica." In den dritten Haufen sollen die geschicktesten ausgewählt werden. Die Musik wird hier ebenfalls täglich geübt. Gelesen werden Virgil, Ovids Metamorphosen, von Cicero de officiis oder die epistolae ad familiares. Aus der Grammatik werden die figurae sermonis erläutert. Ist die Grammatik genugsam geübet, so folgt Dialectica und Rhetorica. Von den Schülern des zweiten und dritten Haufens soll alle Wochen einmal Schrift, als Episteln oder Verse gefordert werden. „Denn dieselbe Uebung (der Verse) ist sehr fruchtbar, andere Schrift zu verstehen, machet auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt." „Es sollen auch die Knaben dazu angehalten werden, daß sie Lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, so viel möglich, nichts denn Lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Uebung gewöhnet und gereizet werden." Ueber die christliche Unterweisung und den Umfang derselben in Bezug auf Katechismus und Bibel haben wir bereits oben die Bestimmungen des Schulplanes angeführt.

Für den großen Werth, der hier der Grammatik beigelegt wird, spricht sich Luther auch sonst mit Nachdruck aus. Aber bei aller Anerkennung derselben hielt er doch auch viel auf das Erlernen der Sprachen durch Uebung. Wie man das Deutsche aus der mündlichen Rede im Hause, auf dem Markte und in der Predigt besser, als aus Büchern erlerne, so würden auch die Sprachen, welche die allergewißesten Regeln haben, als die lateinische und griechische Sprache, vielmehr aus Uebung und Gewohnheit, als aus Regeln erlernt. Auch warnte er davor, das Wortverständnis, wie es durch Hülfe der Grammatik gewonnen werde, nicht zu überschätzen, da die Erkenntnis der Worte nichts helfe, sobald Erkenntnis der Sachen fehle. Dagegen werde der Wortverstand oder die Grammatik leicht, wenn man „den Handel" recht verstehe. Dabei erinnert er an Horatius (art. poet. 311) verbaque provisam rem non invita sequentur.

Ueber die Dialektik und Rhetorik, die mit dem dritten Haufen getrieben werden sollten, spricht er öfters in den Tischreden, „Dialectica ist nur ein Instrument und Werkzeug, dadurch wir fein richtig und ordentlich lehren, was wir wissen und verstehen. — — Dialectica gibt nicht die Materie, davon man reden oder lehren will, sondern lehret nur, wie man fein ordentlich, eigentlich und richtig, kurz und einfältig davon lehren und reden soll. — — Sie weiset fein den Weg, woher mans nehmen, und was recht oder unrecht, eigentlich und gewiß, erkennen und richten oder urtheilen soll. Dialectica lehret, Rhetorica moviret und bewegt: diese gehört zum Willen, jene zum Verstande. — — Die fürnehmste Frucht und Nutzen der Dialectica ist, ein Ding fein rund, kurz und eigentlich definiren und beschreiben, was es gewiß ist u. s. w."

Ein unmittelbar von Luther herrührender Schulplan ist nicht mehr vorhanden. In einem Briefe an Spalatin vom Jahre 1521 hatte er die Forderung, einen Schulplan auszuarbeiten, mit den Worten abgelehnt: supra meas vires est, quod petis, ut gymnasii christiani formam unus praescribam. Drei Jahre später schickte er gleichwohl an Spalatin einen Schulplan. „Ich schicke dir, schreibt er, einen Schulplan, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen; wiewohl ich keinen großen Erfolg erwarte, muß es doch in des Herrn Namen versucht werden." Aus einem Briefe, in welchem Melanchthon an Camerarius über das Visitationsbüchlein schreibt: Tu vides, nihil aliud me scripsisse, quam quod passim tradidit Lutherus, schließt Raumer, daß Melanchthons Plan mit dem Lutherschen sehr übereinstimmte. Man darf überhaupt wohl annehmen, daß Luther bei Approbation des Sächsischen Schulplanes auch etwa abweichende Ansichten denen des Melanchthon, die er in Schulsachen mit Recht hoch hielt, unterordnete.

In der Schrift an die Bürgermeister und Rathsherren schärfte es Luther besonders eindringlich ein, daß es Pflicht der Obrigkeit sei, für die Schule zu sorgen. „Liebe Herren, schreibt er, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe; warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zween hielte zu Schulmeistern." Einer Stadt Gedeihen, führt er weiter aus, liege nicht darin, daß man große Schätze sammele, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnischzeuge, sondern allein darin, daß sie viel freier, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlerzogener Bürger habe. Es sei Schuld der Obrigkeit, daß es jetzt so dünne sehe von geschickten Leuten, da sie das junge Volk habe aufwachsen lassen, wie das Holz im Walde wächset, und nicht zugesehen, wie man es lehre und aufziehe. „Soll man denn zulassen, daß eitel Rülpen und Knebel regieren, so mans wohl bessern kann?" In dem Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle, spricht er der Obrigkeit die Pflicht zu, die Unterthanen zu zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule bringen. „Denn sie ist, sagt er, wahrlich schuldig, die obgesagten Aemter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherrn, Schreiber, Aerzte, Schulmeister und dergleichen bleiben; denn man kann deren nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müßen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll; wie viel mehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel." Die Armen, so zum Studiren geschickt, sollten durch Kirchengüter gefördert werden, aus denen Stipendien gestiftet werden sollten, „daß nur jegliche Stadt ein oder zween Studenten hätte." Er wies nach, wie geistliches und weltliches Regiment nicht durch Fäuste und Harnische, sondern nur durch Köpfe und Bücher erhalten werde, und wollte durch das Lob, mit dem er die Unentbehrlichkeit, Verdienstlichkeit und hohe Ehre der gelehrten Stände preist und rühmt, locken und reizen, daß die Eltern ihre Kinder sollten Prediger, Juristen, Schreiber, Aerzte und Schulmeister werden lassen. „Kehre dich nicht daran, schreibt er, daß jetzt der gemeine Geizwanst die Kunst so hoch veracht und spreche: Ja, wenn mein Sohn deutsch schreiben, lesen und rechnen kann, so kann er genug, ich will ihn zum Kaufmann thun; sie sollen in Kürze so kirre werden, daß sie einen Gelehrten gern aus der Erden zehen Ellen tief mit den Fingern grüben." „Darum laß deinen Sohn getrost studiren, und sollte er auch dieweil nach Brod gehen, so gibst du unserm Herrn Gott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herren ausschnitzen kann. Es wird doch dabei bleiben, daß dein und mein Sohn, das ist, gemeiner Leute Kinder, werden die Welt müßen regieren, beide im geistlichen und weltlichen Stande." Besonders rühmt er von den weltlichen Ständen die Juristen als diejenigen Personen, die das Recht und dadurch das weltliche Reich erhalten, daß man einen frommen Juristen und treuen Gelehrten im weltlichen Reich des Kaisers wohl einen Propheten, Priester, Engel und Heiland heißen möchte, so daß er selbst eines treuen, frommen Juristen und Schreibers Werk nehmen wollte vor aller Pfaffen, Mönche und Nonnen Heiligkeit. Insbesondere vertheidigt er die Ehre dieser Aemter gegen die Edelleute, die auf ein Schreiberamt und die Feder mit Geringschätzung herabsehen und es für eine höhere und verdienstlichere Arbeit hielten, im Harnisch zu reiten. Er erinnerte dabei an einen Ausspruch des Kaisers Maximilian, daß er wohl Ritter, aber nicht Doctoren machen könne, so wie an das Wort eines feinen Edelmanns: „Ich will meinen Sohn studiren lassen, es ist nicht große Kunst, zwei Beine über ein Pferd zu hängen und Reiter zu werden, das hat er mir bald gelernt." Dabei verwahrte er sich, als ob er solches sage zur Verachtung des reisigen Standes, da es viele feine und fromme Edelleute gegeben habe, wie Graf Georg von Werthheim, Hans von Schwarzburg, Georg von Frondsberg u. a., während er nur gegen die „losen Scharrhansen" schreibe, die alle Lehre und Kunst verachten und nichts rühmen können, denn daß sie

den Harnisch führen und zwei Beine über ein Roß hängen, wiewohl sie solches selten thun müßen und dafür das ganze Jahr Gemach, Lust, Freude, Ehre und Gutes genug haben. Gegen das Ende seiner Schrift gedenkt er noch der Gelehrten, deren man allenthalben in der Arznei und andern freien Künsten bedürfe, die sämmtlich in Schulen vorgebildet würden. „Wo wollten, ruft er aus, Prediger und Juristen und Aerzte herkommen, wo nicht die Grammatica und andere Redekünste vorhanden wären? Aus diesem Brunnen müßen sie alle herfließen."

Solcher Mahnung bedurfte es, da einerseits niedrige Rücksicht viele bestimmte, die Schulen zu verlassen und gering anzusehen, weil augenblicklich die frühern Vortheile nicht mehr mit ihnen verbunden waren, andrerseits durch die Schwarmgeister, wie Karlstadt, alle Gelehrsamkeit für unnütz erklärt wurde. Seine Mahnung blieb nicht erfolglos. Schon 1524 wurden zehn Gymnasien theils umgestaltet, theils neu eingerichtet. 1525 richtete er selbst die Schule zu Eisleben ein; 1526 wurde unter Melanchthons Beirath das Gymnasium zu Nürnberg eröffnet, das bald zu hohem Ansehen gelangte und Luther zu besonderer Freude gereichte. Er drückte dieselbe in der Zuschrift aus, mit der er den Sermon, daß man die Kinder zur Schule anhalte, an seinen Freund Lazarus Spengler, Syndicus der Stadt Nürnberg, begleitete, und dankt Gott, daß er einem ehrbaren fürsichtigen Rath eingegeben, eine solche feine herrliche Schule zu stiften und einzurichten, mit großer Kost und Darlegung, die allerfeinsten Leute dazu erwählet und verordnet, daß vorher keine hohe Schule, wenn es gleich Paris wäre, so wohl mit Legenten versorget gewesen ist. — Bis zum Jahre 1600 gab es in Deutschland schon nahe an 150 Gymnasien.

Es ist bekannt, wie hoch Luther das Amt eines Schulmeisters hielt und mit wie herrlichen Worten er den Preis des Lehramtes ausgesprochen hat. „Das sage ich kürzlich, heißt es in dem gedachten Sermon, einem fleißigen frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größeste und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. — Denn es ist schwer, alte Hunde bündig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugend eine sein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand thut an seinen eigenen." In dem „Schreiben von den Conciliis und Kirchen" (1539) sagt er: „Ein Pfarrer und Schulmeister pflanzen und zeugen eitel junge Bäumlein und Würzsträuchlein in den Garten. O sie haben ein köstliches Amt und Werk und sind die edelsten Kleinode der Kirchen: sie erhalten die Kirchen." Darum wollte er auch, daß keiner zu einem Prediger erwählet würde, „er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schulen gehalten, ungeferlich zehen Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe. Es ist aber so viel in einer Stadt an einem Schulmeister gelegen, als an Pfarrherrn. Bürgermeister, Küster und Edelleute können wir entrathen, Schulen kann man nicht entrathen, denn sie müßen die Welt regieren." Daß Luther auch für die äußere Existenz der Lehrer sorgte und ihre Besoldung nicht kärglich zugemessen sehen wollte, beweist die Einrichtung der Schule zu Eisleben, an welcher der letzte Lehrer noch 30 Gulden Gehalt hatte, während der Rector mit 200 Gulden bedacht war, einem für jene Zeit erheblichen Einkommen.

Ueber die Nothwendigkeit einer Reformation der Universitäten sprach sich

Luther, wie bereits oben erwähnt, im Jahre 1520 aus in der Schrift „an den christlichen Adel deutscher Nation über des christlichen Standes Besserung." Er beklagte es tief, daß auf den Hochschulen ein freies Leben geführt, wenig der heiligen Schrift und des christlichen Glaubens gelehrt ward und allein der „blinde heidnische Meister Aristoteles" regierte. Sein Rath gieng dahin, die Bücher des Aristoteles: Physicorum, Metaphysicae, de anima, Ethicorum gänzlich abzuthun als verführerisch für den christlichen Glauben. Er spricht sich wiederholt in den stärksten Ausdrücken über den Schaden aus, den Aristoteles angerichtet habe, indem der todte Heide des lebendigen Gottes Bücher verhindert habe. In einem Briefe an Johann Lange, Prior zu Erfurt, vom 3. Febr. 1516 nennt er den Aristoteles einen Erzverläumder, einen Komödianten, der die Kirche mit der griechischen Larve geäfft habe, den er, wenn er nicht Fleisch gewesen wäre, sich nicht scheuen würde für den lebendigen Teufel zu halten. Wir wissen, wie Melanchthon darin anderer Meinung war. In einem Briefe an den Bayerischen Kanzler Leonhard Eck (1535) schreibt Melanchthon: Vere enim judicas plurimum interesse reipublicae, ut Aristoteles conservetur et exstet in scholis ac servetur in manibus discentium. Nam profecto sine hoc auctore non solum non retineri pura philosophia sed ne quidem justa docendi aut dicendi ratio ulla erit. Dagegen wollte Luther es gern leiden, „daß Aristotelis Bücher von der Logica, Rhetorica Poetica behalten oder sie in eine andere kurze Form bracht, nützlich gelesen würden, junge Leute zu üben, wohl zu reden und zu predigen, aber die Comment und Secten müßten abgethan und gleichwie Ciceronis Rhetorica ohne Comment und Secten, so auch Aristotelis Logica einförmig, ohne solche große Comment gelesen werden." Daneben wollte er die Sprachen, Lateinisch, Griechisch und Ebräisch, die mathematicas disciplinas und die Historie. Er konnte nicht hoch genug von den Universitäten denken, da auf ihnen die christliche Jugend und unser edles Volk gelehret und bereitet würde. Die Aerzte wollte er ihre Facultäten selbst reformiren lassen; die Juristen dagegen und Theologen nahm er für sich und verlangte zum ersten, daß das geistliche Recht, von dem ersten Buchstaben bis auf den letzten, zu Grund ausgetilgt würde, sonderlich die Decretalen, da in der Bibel genug geschrieben sei, wie wir uns halten sollten. Er sah es mit Betrübnis, daß gerade auf den Universitäten die heilige Schrift hintangesetzt und daß die Theologie auf die Sententiae statt auf Gottes Wort gegründet wurde. „Ich habe, so schreibt er am Schlusse des 25. Abschnittes der gedachten Schrift, große Sorgen, die hohen Schulen sind große Pforten der Höllen, so sie nicht emsiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk."

Das Evangelium wieder auf den Plan zu bringen war das A und O aller seiner Bestrebungen auch in der Pädagogik. Als das Mittel erkannte er die Sprachen, die Gott um des Evangelii willen geschickt habe. Durch dieselben für die gelehrten Stände tüchtige Männer heranzubilden, die die Sache des Evangeliums in der Kirche und im weltlichen Regiment treiben und vertheidigen könnten, war ihm das Hauptziel bei allen Schuleinrichtungen. Obwohl der Zuschnitt aller Schulbildung auf diese Weise ein gelehrter wurde, wesentlich für alle auf das Lateinische begründet, so erkannte doch auch Luther tief die Bedeutung eines volksthümlichen Unterrichtes mittelst der Religion und gründete denselben auf die Muttersprache, der er selbst mit schöpferischer Kraft zuerst wieder neue Wege bahnte und deren er sich überall bediente, wo es galt, den tiefsten Bedürfnissen des Volkes entgegen zu kommen. Durch Bibel und Gesangbuch, deutschen Gottesdienst mit deutscher Predigt und durch katechetische Unterweisung sollten die Grundlehren des christlichen Glaubens allen gemein und zugänglich werden. Geht aus allen seinen Bestrebungen für den volksthümlichen Religionsunterricht seine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse unseres Volkslebens hervor, wie sie vor ihm keiner offenbart hat, so wurde anderes, was er auf dem Gebiete der Pädagogik erstrebte, theils durch die Denkweise und die Bedürfnisse seiner unmittelbaren Zeitgenossen bestimmt und bedingt, theils blieb es, da seine Hauptthätigkeit auf diesem Gebiete nicht zu suchen ist, zu all-

gemein und hatte viel mehr Bedeutung als Keim neuer und weiterer Entwicklungen. Die Geschichte der Pädagogik bezeugt es, wie viele der köstlichsten Früchte aus diesen Keimen erwachsen sind und wie wir immer wieder bei allen principiellen Fragen über Bildung und Erziehung auf das Zeitalter der Reformation und auf den schöpferischen Genius Luthers zurückgewiesen werden.

Daß der Hausstand ein heiliger Stand sei, bewies niemand besser als Luther durch das eigene Beispiel. Am 13. Juni 1525 hatte er sich mit Katharine von Bora verheirathet. Seine Ehe war mit 6 Kindern gesegnet, in deren Besitz er sich reicher fühlte als alle päpstlichen Theologen auf der ganzen Welt. Er dankte Gott, daß er ihm in seiner Käthe ein freundlich, gottesfürchtig und häuslich Gemahl geschenkt habe, die er theurer achten müße denn das Königreich Frankreich und der Venediger Herrschaft. Hier im Kreise der Seinen entfaltete der sonst so gewaltige und oft harte Mann als Gatte und durch seine kinderfreundliche Erscheinung das innigste und gemüthvollste Wesen und lernte es immer besser verstehen, daß alle, die in das Himmelreich kommen wollen, werden müßen wie die Kinder. An der Demuth und der gläubigen Hingebung der Kinder begriff er so recht das Wesen des Glaubens und ward des eigenen Standes in der Gnade und Vergebung der Sünden immer gewisser. Er lernte an ihnen, wie da, wo die Erlösungswilligkeit am größten, auch die Erlösungsfähigkeit am sichersten ist. Wie ihm so im Anschauen der Kinder und ihres kindlichen Treibens oft die Ahnung höherer Dinge aufgieng, so machte ihn auch der herzliche und innige Verkehr, in dem er mit ihnen stand, immer geschickter und fähiger zu dem Berufe eines Erziehers und Seelsorgers seines Volkes. Wie er die Sprache der Kinder verstand, das beweisen am besten die unvergleichlich lieblichen Briefe an seinen Sohn Hänschen von den lieben Englein, die die frommen Kinder behüten und von dem Paradieses-Garten, so wie das schöne Lied „Vom Himmel hoch da komm ich her", das ursprünglich ein Kinderlied ist. Den Höhepunct des Familienglückes im Lutherschen Hause, wie es sich am heiligen Weihnachtsabend um den Christbaum darstellte, hat der Maler Schwerdgeburth in einem viel verbreiteten überaus anziehenden Bilde, das auch als eine Predigt vom christlichen Hausstande gelten darf, zur Anschauung gebracht. Die Briefe, die Luther von verschiedenen Reisen an seine „liebe Käthe" schrieb, bekunden die herzlichste eheliche Liebe und Treue. Aber alle Tiefe seines gotterfüllten Gemüthes offenbarte er bei dem Tode seiner geliebten Kinder Elisabeth († 1528) und Magdalene († 1543) ebenso in seiner Trauer um den großen Verlust, wie in dem Troste, mit dem er sich und die Seinen aufrichtete. — In dem Hausgottesdienste, den Luther so eindringlich empfahl, gieng er mit dem eigenen Beispiele voran. Die Hauspostille ist aus Reden entstanden, die er zu Hause für Kinder und Gesinde hielt. Im Jahre 1532 predigte er ein halbes Jahr nur zu Hause seinen Kindern und Gesinde um des Gewissens willen als ein Hausvater, der solches zu thun schuldig sei. Noch sind die Briefe vorhanden, die das innige Vertrauen bezeugen, durch das er mit den Lehrern verbunden war, denen er auf der von ihm besonders hochgehaltenen Schule zu Torgau seinen Sohn Johannes anvertraut hatte. Wie er den Rector Marcus Crodel vorzüglich schätzte als einen Mann, der wenige seinesgleichen habe, namentlich in grammatica et correctione morum, und wie er es dankbar rühmt, daß sein Sohn es bei ihm besser habe, als im eigenen Hause, so hatte er auch ein aufrichtiges Freundschaftsverhältnis zu dem dortigen Cantor Johannes Walther. Aber so mild und lieb Luther gegen seine Kinder war und so schwer es ihn ankam, sie strenge zu strafen, so schonte er doch auch der Ruthen nicht, so oft es nöthig war, auch hiebei wie in seinem ganzen Hausstande eingedenk, daß ein Bischof ein Mann sein soll, der seinem Hause wohl vorstehe, der gehorsame Kinder habe, auf daß andere Leute davon erbauet ein gut Exempel nehmen und nicht geärgert werden. — Luther starb am 18. Febr. 1546.

Literatur: Gedike, Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt. Berlin 1792. Froböse, Dr. Martin

Luthers ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. Göttingen 1822. Beste, Luthers Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. Braunschweig 1846. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. Jena 1852. Schiller, Dr. M. Luther über christliche Kinderzucht. 2. Ausg. Frankfurt a. M. 1854. **Heiland.**

Luxemburg, s. Holland S. 578.

Lyceen. (Vgl. d. Art. Gymnasium.) Das Wort „Lyceum" (λύκειον, λυκεῖον) ist, wie die Ausdrücke Pädagogium, Gymnasium, Athenäum, Akademie, Collegium, ja wie das Wort Schule selbst, dem classischen Alterthum, der Grundlage unserer wissenschaftlichen Bildung, entnommen. Seit dem Wiedererwachen der Wissenschaften suchte man für die höheren Lehr- und Erziehungsanstalten solche Ausdrücke aus dem griechischen und römischen Leben auf, welche, wenn sie auch die Sache selbst nicht genau bezeichneten, doch eine analoge Erscheinung darstellten und über eine Schöpfung der Gegenwart die Weihe jener idealen Vergangenheit verbreiteten. So mußte das Lyceum, eigentlich eines der großen Gymnasien Athens in der Nähe eines Tempels des Ἀπόλλων λύκειος und der Schauplatz der lehrenden Thätigkeit des Aristoteles, diesem Zwecke dienen. Es bezeichnet ursprünglich als Wechselbegriff mit Gymnasium eine höhere Bildungsanstalt humanistischen Charakters, welche auf die Universität vorbereitet. In diesem Sinne heißt jetzt noch das Gymnasium in Hannover Lyceum; dies war der hergebrachte Name. Ebenso nannte Napoleon die von ihm noch während des Consulats, im Gegensatz zu den realistischen Schulschöpfungen der Revolution, wieder ins Leben gerufenen Gymnasien, in welchen der humanistische Unterricht wieder den Mittelpunct bilden sollte — Lyceen, lycées, nom emprunté à l'antiquité, wie Thiers sagt (Histoire du consulat I. S. 457). Derselbe Name ist auch von Napoleon III. den kaiserlichen Gymnasien wieder gegeben worden im Gegensatz zu den colléges (vgl. d. A. Frankreich S. 451, 457—482), mit welchem Namen man unter den Bourbons die Gymnasien bezeichnet hatte, welcher nun aber eine niederere Gattung von Anstalten, die Stadtschulen (communaux) in verschiedenen Abstufungen und Spielarten bezeichnet. (Vgl. ebendas. S. 482.)

Im besonderen aber bezeichnet das Wort eine vom Gymnasium verschiedene Anstalt und zwar nach zweierlei Richtungen, entweder eine vollkommenere, oder eine unvollkommenere. Am weitesten geht in ersterer Beziehung der Sprachgebrauch in Bayern, wo man mit „Lyceen" Anstalten bezeichnet, welche auf gleicher Linie mit den Universitäten stehen, sofern sie entweder den philosophischen oder auch noch den theologischen Unterricht der Universität vollständig in sich aufgenommen haben und philosophische und theologische Facultäten in sich schließen, meist nur von kathol. Theologen besucht. (Vgl. d. Art. Bayern S. 446.) Solcher Anstalten zählt Bayern 10. Diese sind es wohl, welche Friedrich Thiersch*) bezeichnet als „Schmarotzerpflanzen von colossalem Maße," welche den alten echten Stämmen des literarischen Hains Licht und Luft rauben und von den Säften leben, die jenen zu ihrem Wachsthum nöthig sind. Vorläufer dieser Anstalten sind die sogenannten Gymnasia academica oder illustria aus dem 17. Jahrh., welche ihren Unterricht auf die Gebiete der Philosophie, der Theologie, ja sogar auch der Jurisprudenz und Medicin ausdehnten und ein Surrogat für die Universitätsbildung gewährten (vgl. d. Art. Gel.-Schulwesen S. 641). Eine solche Anstalt führte in Cassel (1657—1661) wirklich den Namen Lyceum (ebendas. S. 659). Vergl. auch den reich mit philosophischen, geschichtlichen und theologischen Lectionen ausgestatteten Lectionsplan des im J. 1686 in Stuttgart errichteten Gymnasium illustre (Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen S. XXIV). In einem etwas beschränkteren Sinne, wiewohl auch als ein Zuwachs des Gymnasiums nach oben, ist das Wort in der bayerischen Schulordnung von 1824 genommen, wenn durch diese an die Spitze der Gymnasialclassen,

*) Thomas Gedächtnisrede auf Friedr. Thiersch S. 25.

zwischen das Gymnasium und die Universität, eine Lycealclasse gesetzt wurde, vorzugsweise für die philosophischen Vorbereitungsstudien. Diese Lycealclasse wurde durch die Schulordnung von 1830 wieder aufgehoben. Eine vollständigere Gelehrtenschule, als das Wort Gymnasium, bezeichnet der Ausdruck Lyceum auch in Baden. (Vgl. d. Art. Baden S. 402.) Dort hat man nämlich den Namen Lyceen für diejenigen Anstalten, welche in 6 Classen mit neunjährigem Curs die Schüler vollständig bis zur Universität vorbereiten, während man die Schulen mit nur 5 Classen und siebenjährigem Curs Gymnasien nennt. Für eine noch geringere Stufe hat man das Wort Pädagogium. Genau umgekehrt ist nun der Sprachgebrauch in Württemberg. Hier bezeichnet Gymnasium die Gelehrtenschule mit vollständigem Vorbereitungscurs für die Universität, Lyceum aber ein unvollständiges Gymnasium, an dem die 2 obersten Jahrescurse fehlen. So wie es nun in Baden 7 Lyceen und nur 5 Gymnasien giebt, so bestanden in Württemberg bis zum J. 1849 außer den 4 niederen theologischen Seminarien 6 Gymnasien und 5 Lyceen, erstere in Ehingen, Ellwangen, Heilbronn, Rottweil, Stuttgart, Ulm, letztere in Ludwigsburg, Oehringen, Ravensburg, Reutlingen, Tübingen. Von diesen Lyceen ist eines, Reutlingen, eingegangen, ein zweites, Tübingen, zu einem Gymnasium erhoben worden, so daß der Bestand jetzt ist: 7 Gymnasien und 3 Lyceen. (Vgl. Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen in Württemberg. S. CXXXV u. CXLIX.) Diese Lyceen bestehen aus drei- bis vierclassigen Lateinschulen, über denen noch eine höhere Classe steht mit zweijährigem Curs, für welche gewöhnlich zwei Lehrer angestellt sind, nämlich außer dem Rector noch ein zweiter Lehrer meist für die Realfächer. Diese obere Classe ist bis auf die Altersstufe von 16 Jahren berechnet. Es ist aber gewöhnlich der Fall, daß die Schüler auch an diesen Classen bis zur Grenze der Universität geführt werden. Bei der unvollkommenen Einrichtung dieser Anstalten läßt sich die Erreichung der Reife nur deshalb versprechen, weil diese Classen meist nur von wenigen Schülern besucht sind, an einzelnen auch weitere Lehrkräfte beigezogen werden können. Uebrigens ist dieser Gang der Vorbereitung auf die Universität kein geordneter und normaler. Daß derselbe auch von der Behörde nicht als ein solcher betrachtet wird, geht aus der Bestimmung hervor, welche in die Maturitätsprüfungsordnung aufgenommen ist, wornach die Schüler, die nicht auf einem Gymnasium einen vollständigen Vorbereitungscurs durchlaufen haben, einer strengeren Prüfung insofern unterliegen, als sie noch in zwei weiteren Fächern examinirt werden. So wenig es gewünscht werden kann, daß die Vorbereitung auf die Universität häufig an so mangelhaft organisirten Anstalten gewonnen wird, und so wohlberechtigt die Bestimmung ist, welche den Lehrern dieser unvollständigen Anstalten ein Recht der Reiseerklärung nicht ertheilt, so kann doch eine Zulassung zur Maturitätsprüfung den Schülern dieser Anstalten ebensowenig versagt werden, als denjenigen, welche durch Privatunterricht sich die Kenntnis und Reife erwarben, welche zum akademischen Studium erfordert wird. Diese unvollständigen Anstalten gewähren daher zwar keinen Ersatz für ein Gymnasium, sie kommen aber doch localen Bedürfnissen entgegen und sind deshalb nicht zu verwerfen. Wenn aber die Erfahrung lehrt, daß solche Anstalten in einer Reihe von Jahren viele Schüler liefern, welche zur Universität reif erfunden werden, so ist damit das Bedürfnis angezeigt, dieselben vollständiger zu organisiren, d. h. sie zu der Stellung eines Gymnasiums zu erheben, wie dies mit dem Tübinger Lyceum im J. 1854 geschehen ist. **Hirzel.**

Lykurgos, spartanische Erziehung. Lykurg, der Gesetzgeber der Spartaner, lebte im neunten Jahrhundert v. Ch.; gewöhnlich setzt man ihn in das Jahr 884. Er war der Bruder des Königs Polydektes, aus dem Hause der Prokliden. Als dieser gestorben war, übernahm Lykurg die Regierung als Vormund für den späteren König Charilaos, dessen Geburt noch bevorstand. Anfeindungen verschiedener Art bewogen ihn jedoch Sparta zu verlassen und auf Reisen zu gehen. Von Einfluß auf seine spätere Thätigkeit als Gesetzgeber war insbesondere sein Aufenthalt in Kreta, weil hier die dorischen Sitten noch in voller Geltung waren. Aus Jonien brachte er, wie erzählt wird,

eine Abschrift der Homerischen Gedichte mit, welche die gemeinsame Grundlage für die Bildung aller Hellenen werden sollten. Nach Sparta zurückberufen, um der überhandnehmenden Unordnung ein Ende zu machen, gab er, gestützt auf die Zustimmung des delphischen Orakels, den Spartanern ihre Verfassung. Hierauf verpflichtete er dieselben, die von ihm gegebenen Gesetze zu halten, bis er aus Delphi zurückgekehrt sein würde, wo er den Gott über den Werth derselben befragen wollte. Da nun der Gott sie für gut erklärte, beschloß Lykurg nie wieder nach Sparta zurückzukehren, ja der Sage nach machte er seinem Leben ein Ende durch freiwilligen Hungertod und ließ die Asche seiner Gebeine ins Meer streuen, damit die Spartaner sie auch in Zukunft nicht in die Heimat zurückbringen und sich selbst so von dem gegebenen Versprechen befreien könnten. — In der Gesetzgebung des Lykurgos nehmen die Vorschriften über die Erziehung eine hervorragende Stellung ein. Auch von ihnen gilt, was von der sog. Lykurgischen Verfassung überhaupt zu sagen ist. So wenig wie diese sind die Grundsätze der spartanischen Erziehung eine Erfindung Lykurgs. Sie waren vielmehr in der überlieferten Sitte und Praxis des dorischen Stammes gegeben; das Verdienst Lykurgs aber ist es, sie für alle Zeiten festgestellt und ins Einzelne entwickelt in ein wohldurchdachtes, in sich consequentes und aus dem Geiste der Staatsverfassung entworfenes System gebracht zu haben. Andererseits ist aber auch unbedenklich zuzugeben, daß manches, was uns unter seinem Namen überliefert wird, erst späteren Ursprungs sein mag. Der Wahrheit der Darstellung geschieht aber dadurch, daß wir Ursprüngliches und spätere Zusätze nicht zu scheiden vermögen, kein Eintrag; denn auch durch diese Ergänzungen werden die überlieferten Grundlagen in der Consequenz des Systemes für die Praxis und das unmittelbare Bedürfnis weitergebildet. Die Hauptquellen unserer Kenntnis der spartanischen Erziehung sind Xenophon, de republica Lacedaemoniorum, und Plutarch, vita Lycurgi, außerdem zahlreiche in verschiedenen griechischen Autoren zerstreute Angaben. Den Stoff bieten in übersichtlicher Zusammenstellung die Lehrbücher der griechischen Antiquitäten, unter welchen die von K. Fr. Hermann, G. F. Schömann, K. F. H. Schwalbe am verbreitetsten sind. K. F. Hermann hat auch eine gediegene Specialarbeit, Antiquitates Laconicae, geliefert.

Das Eigenthümliche der spartanischen Erziehung ist, daß sie ganz im Dienste des Staates steht und durch dessen Zwecke, Interessen und Eigenthümlichkeiten bis ins Einzelnste bestimmt wird. Sie sorgt daher nicht für die Ausbildung des Menschen an sich durch allseitige Entwicklung und harmonische Durchbildung der in ihm liegenden Kräfte, sondern lediglich für die Ausbildung des spartanischen Bürgers; sie ist daher eine politische; ihr Bildungsideal fällt zusammen mit dem Ideal eines spartanischen Bürgers. Sie steht daher auch in so inniger Beziehung zu der Staatsverfassung Spartas, daß nur derjenige Vollbürger (ὅμοιος) sein konnte, der diese Erziehung genossen hatte, und daß andererseits wer an ihr Theil genommen hatte, mochte er auch der Geburt nach aus dem Stande der Heloten stammen, eben darum zur Aufnahme in die Classe der Spartiaten als Neubürger (νεοδαμώδης) berechtigt war. Schon hieraus ergiebt sich, daß die Erziehung aller ohne Unterschied ein und dieselbe war; eine individuelle oder Berufsbildung gab es nicht. Durch die Forderungen, welche der Staat an seine Bürger zu stellen hatte, wird bedingt, welche Art von Kräften entwickelt und gebildet werden mußten und in welcher Weise, und andererseits welche Richtungen des Seelenlebens unentwickelt bleiben oder geradezu unterdrückt werden mußten. Der Beruf des spartanischen Bürgers war, an seinem Theile die Freiheit des Staates in der überlieferten Verfassungsform zu erhalten und seine Machtstellung nach außen zu fördern. Eine geringe Zahl von Bürgern — im besten Falle wenige über 9000 — hatte die Aufgabe zu herrschen über eine wenigstens dreifach so starke Zahl politisch Unmündiger (die Periöken) und eine weit größere Menge von Sklaven (die Heloten) zugleich aber durch den Erwerb einer gebietenden Stellung sich selbst gegenüber den anders gearteten Staaten, ja allen Hellenen und Barbaren gegenüber zu behaupten.

In diesem Staate durfte kein Bürger ein von dem der anderen Bürger und des Ganzen unterschiedenes Interesse haben; im Staate mußte er selbst gleichsam aufgehen; aber die Kräfte jedes Einzelnen mußten auch die höchstmögliche Spannung erhalten, jeder die höchste politische Befähigung erwerben, die einerseits in der Tüchtigkeit zum Herrschen im Sinne jenes Staates und andererseits in kriegerischer Brauchbarkeit bestand.

Die Kinder, welche den Spartanern geboren wurden, betrachtete man als Eigenthum des Staates, nicht der Eltern. Nur jenem stand daher die Entscheidung zu, ob ein Kind aufgezogen oder getödtet werden sollte. Bald nach der Geburt wurde das Kind den Aeltesten der Phyle, welcher der Vater angehörte, vorgezeigt. Wenn diese fanden, daß das Kind fehlerlos gebildet war und eine gesunde, kräftige Natur habe, so gaben sie die Erlaubnis es aufzuziehen; war es fehlerhaft gebildet oder schwächlich, so mußte es auf ihren Befehl an einem bestimmten Platze (ἀποθέται) am Taygetos ausgesetzt werden. Nur bis zum siebenten Jahre verblieben die Kinder unter mütterlicher Pflege; sie waren ihnen für diese Zeit nur anvertraut. Diese Pflege war eine sehr sorgfältige und wurde nach bestimmten Regeln geübt. Alle Weichlichkeit war ausgeschlossen. Windeln wurden nicht gebraucht; das Kind wurde aber oft in Wein gebadet, was von Natur kräftige Körper stark entwickeln sollte; furchtsames und weinerliches Wesen ließ man nicht aufkommen, ja man gewöhnte schon die Kinder geflissentlich an das Alleinsein.

Die eigentliche Erziehung, die mit dem siebenten Jahre begann, war ganz und gar Staatssache. Die oberste Leitung derselben war einem besonderen Aufseher, dem παιδονόμος, übertragen; sein Amt gehörte zu den angesehensten, man wählte ihn aus der Zahl der bewährtesten Greise. Unter ihm standen fünf Ordner, βίδυοι, welche die Uebungen der Knaben zu bestimmen und zu bewachen hatten. Diese Einrichtung ist besonders charakteristisch im Gegensatz zu der Sitte der übrigen Hellenen, welche die Aufsicht über die Knaben Sklaven als Pädagogen übertrugen. Freie Männer, meinte man in Sparta, müßten von freien Männern erzogen werden. Woran aber oft die Wirksamkeit der besten Erzieher scheitert, das ist die stille Gegenwirksamkeit schlechter Miterzieher, oder wie man zu sagen pflegt, der Einfluß ihrer Umgebung. In Sparta aber waren alle unberechtigten Miterzieher gänzlich ausgeschlossen. Die Knaben kamen mit niemand in Berührung — weder mit Sklaven noch gar mit Fremden — als mit solchen, welche heilsam auf sie einzuwirken verpflichtet waren. Sie waren unter beständiger Aufsicht. Vom siebenten Jahre an traten nämlich die Knaben in die öffentlichen Erziehungsanstalten ein. Hier wurden sie nach verschiedenen Altersstufen in militärischer Weise geordnet und in Schaaren, βοῦαι (ἀγέλαι), und diese wieder in Rotten, ἴλαι, eingetheilt. Das Zusammenleben der Knaben in einer großen Gemeinschaft sollte dahin wirken, daß sie sich als Glieder eines Ganzen, eines Staatsorganismus mit gemeinsamen Interessen fühlen lernten. An der Spitze der erwähnten Abtheilungen standen Buagen und Ilarchen, die man aus der Zahl der tüchtigsten Jünglinge (εἴρενες) nahm. Unter der oberen Leitung der Bidyen leiteten sie die Beschäftigungen der Jüngeren und unterdrückten alles ungehörige. Aber die Erziehung der Jugend war ein Gegenstand allgemeinen Interesses, daher betheiligten sich alle Bürger an ihr und jeder von ihnen war ein Vertreter des Bidyos mit denselben Rechten, welche diesem von Amtswegen zukamen. So mag es wohl nie vorgekommen sein, daß bei den Uebungen der Knaben nicht ältere Bürger zugegen gewesen wären, welche die Pflicht hatten, stets im Sinne des Gesetzes einzuwirken. Zugleich bildete sich hierdurch ein heilsames Pietätsverhältnis zwischen Jugend und Alter, denn jeder Bürger sollte in allen Knaben seine eigenen Söhne sehen und die Knaben in jedem Erwachsenen einen Vater.

Die Hauptmittel, durch welche die Erziehung im allgemeinen unterstützt wurde, waren sehr einfacher Natur: Erregung des Ehrtriebes und Strafe. Der Ehr-

trieb ist wohl kaum in den Jesuitenschulen so sehr in den Dienst der Erziehung gestellt worden, wie es in Sparta geschah. Der Grund dafür ist leicht zu finden. Man wird durch dieses Mittel stets die günstigsten Erfolge erzielen, wo es nicht auf den sittlichen Werth der Handlung, nicht auf die zu Grunde liegende Gesinnung, nicht auf die Stellung der handelnden Person zur Gottheit ankommt, sondern lediglich auf den Werth oder besser den Nutzen der Handlung für eine Gemeinschaft, also wie in Sparta für den Staat. Das Streben nach Auszeichnung vor anderen (*αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων*) war ohnehin jedem Hellenen als nationales Erbtheil angeboren; in Sparta wurde es ganz besonders gepflegt. Der Ehrgeiz war hier ein Stachel nicht bloß für die Jugend, sondern für alle Bürger bis zum höchsten Greisenalter. Ehren, hohe Ehren auf der einen Seite erwarteten den Guten und Braven; Schande, schmachvolle Demüthigungen den Schlechten und Feigen. Im Dienste der Erziehung aber wurde der Ehrtrieb systematisch erregt. Um mit dem Einfachsten anzufangen, trat schon in den Wettgesängen an gewißen Festen der ehrgeizige Sinn der verschiedenen Altersstufen hervor. Bezeichnend ist das von Plutarch überlieferte Beispiel. Die Alten sangen:

Wir waren Männer einst voll Muth und Kraft;

die Männer antworteten:

Wir aber sind es; hast du Lust, erprob es nur;

und die Knaben:

Wir aber werden künftig noch viel besser sein.

Ferner bei den Uebungen der Knaben und Jünglinge sprachen die anwesenden Bürger über die vorkommenden Leistungen stets Lob oder Tadel aus. Um aber dem Lobe und dem Tadel einen noch größeren Stachel zu geben, ließ man bei den öffentlichen Spielen, in welchen die männliche Jugend ihre Kraft und Geschicklichkeit zeigen sollte, von Mädchen und Jungfrauen das Lob in ehrenden Liedern und den Tadel in bittern Spottgedichten auf die Sieger und die Unterliegenden singen. Die Sieger wurden außerdem nach allgemein hellenischer Sitte durch Preise (Kränze) geehrt; man kann daher jene Spiele mit den Concursprüfungen der Franzosen vergleichen; die Prämie aber für den Sieger bestand lediglich in der Ehre, die man nur in einem äußeren Zeichen sichtbar machte. Vielleicht noch mächtiger wurde der Ehrgeiz, wenigstens der Massen durch folgende Einrichtung angespornt. Aus den tüchtigsten Jünglingen wurden drei als Hippagretai ausgewählt. Jeder von ihnen wählt wieder hundert aus der Zahl der Jüngeren aus, indem er ausdrücklich in jedem Falle den Grund angiebt, warum er gerade diesen wählt und jenen verschmäht. Die Verschmähten haben dann die Aufgabe in stetem Kampfe und Wetteifer mit den Auserwählten wo möglich ihre Ehre wiederherzustellen; diese aber sollen sich als die Besten bewähren. Dabei achten beide Parteien auf alles, wodurch der Gegner sich eine Blöße giebt oder einen Verstoß gegen Sitte und Gesetz sich zu Schulden kommen läßt. Oft entbrennen erbitterte Ringkämpfe unter ihnen, zu welchen anwesende Bürger noch anfeuern. Damit aber die Leidenschaft nicht schädlich werde und jeder sie beherrschen lerne, muß der Wettkampf sofort aufhören, sobald ein Bürger unter die Kämpfenden tritt und Halt gebietet. Auch das Freundschaftsverhältnis, zwischen ältern Bürgern und heranwachsenden Jünglingen, welches das Gesetz empfahl, wovon später die Rede sein wird, nutzte man als Mittel zur Erregung des Ehrtriebes aus. Für einen jungen Menschen war es eine Schande, wenn ihn nicht ein älterer Mann zu seinem Liebling erkor. Natürlich, wo die Ehre so viel galt, mußte auch jeder Tadel und jede Schmach um so bitterer empfunden werden. Schmach traf aber jeden unerbittlich, der träge war und kein Streben nach Auszeichnung verrieth oder gar weichlich und feige sich benahm. — Als zweites Mittel die gute Zucht zu erhalten, Vergehen abzuwehren und wieder gut zu machen, diente die Strafe. Sie bestand vorzugsweise in Schlägen; nur in seltenen Fällen kam Entziehung des Essens vor. Schläge aber spielten eine große Rolle in Sparta. Für die

Erziehung zur freien männlichen Gesinnung schienen sie den Spartanern unentbehrlich. Sie werden daher bei den verschiedensten kleinen und großen Vergehen angewandt, aber in sehr verschiedenen Abstufungen. Sämmtliche Erzieher hatten eine unbedingte Strafgewalt, von dem Paidonomos bis herab auf die hülfeleistenden Aufseher aus der Zahl der Jünglinge, und natürlich sämmtliche Bürger. Diese vollzogen jedoch die Strafe nicht selbst, sondern ließen sie durch eigens dazu bestimmte Jünglinge, welche mit Peitschen stets gegenwärtig waren und μαστιγοφόροι hießen, sofort nachdem das Vergehen vorgekommen war, vollziehen. Beschwerden über die erhaltene Strafe waren nicht gestattet, und wenn etwa ein Knabe sich bei seinem Vater beklagte, weil ein anderer Bürger ihn zu hart behandelt habe, erhielt er sicherlich noch eine tüchtige Tracht Schläge. Nie erlaubten sich auch die älteren Bürger über einen der vorturnenden Jünglinge, der εἴρενες, einen Tadel in Gegenwart der Knaben auszusprechen, falls derselbe im Strafen zu weit gegangen war. Auch dieses geschah nur im geheimen, damit die Auctorität des Jünglings nicht leide. So wurde der Strafe in jeder Weise ihre volle Wirkungskraft gewahrt.

Wir unterscheiden die sittliche, leibliche oder gymnastische und intellectuelle Bildung. Freilich gehören auch in der spartanischen Erziehung diese drei wesentlich zusammen und haben gemeinschaftlich in innerer Verbindung unter einander stehend das oben bezeichnete Bildungsideal zu verwirklichen, das seine Principien der Politik entlehnt. Am meisten wird die sittliche Bildung durch die politische Bedeutung dieser Erziehung bestimmt. Ihr liegen großartige Gedanken und beachtenswerthe Wahrheiten zu Grunde; aber freilich, wenn man den Maßstab reiner Sittlichkeit an die spartanischen Tugenden legt, so werden auch sie nach dem scharfen, aber wahren Ausspruch des Augustinus zu glänzenden Lastern sich umsetzen. Mit Recht sah man die Grundlage bürgerlicher Sittlichkeit in der Bildung eines männlich festen Willens. Darin läßt sich eine negative und eine positive Seite unterscheiden. Der Wille beruht nämlich einmal auf der Herrschaft des Menschen über sich selbst. Das ist seine nach außen gerichtete Seite, welche abwehrt, was die Freiheit stört und den Menschen zum Sklaven einer unsittlichen Macht erniedrigt. Die positive Seite aber besteht in der Uebereinstimmung des Willens der Einzelnen mit den Forderungen der ihm übergeordneten allgemeinen sittlichen Macht, in der Uebereinstimmung mit dem Gesetz. Für die Spartaner war es das Staatsgesetz, der Wille des Staates. In beiden Richtungen löste die spartanische Erziehung ihre Aufgabe vortrefflich. Die Herrschaft des Menschen über sich selbst besteht vorzugsweise in der Herrschaft des Geistes über den Leib; darauf beruht wenigstens die sittliche Freiheit, welche das Alterthum erstrebte. Die Herrschaft über den Leib besteht zunächst in der Herrschaft über die Glieder, so daß man über sie frei verfügen und sie sicher gebrauchen kann, wie ihre Natur es zuläßt. Diese Herrschaft wird durch eine systematisch ausgebildete Gymnastik erworben. Ueber sie weiter unten; hier ist sie nur als Grundlage der Willensbildung zu beachten. Das Gefühl der eigenen Kraft beruht auf der Sicherheit der Herrschaft über die eigenen Körperkräfte; sie ist daher wirklich die physische Bedingung für einen starken Willen. Aber weiter gilt es, die Neigungen, Begierden und Leidenschaften des Leibes im Zaum zu halten, zu unterdrücken oder in ruhige Bahnen zu leiten. Hiefür sorgt die Gewöhnung an die größte Einfachheit der Lebensbedürfnisse und Enthaltsamkeit in allen Genüssen (s. unten Diät.) Das Hervordrängen der eigenen Persönlichkeit und Individualität würde aber ganz besonders unverträglich mit dem spartanischen Wesen erschienen sein. Man drang daher mit Strenge auf bescheidenes, zurückhaltendes Benehmen der Jugend und dieses suchte man zu erzielen, indem man ihr die angemessene äußere Haltung vorschrieb. So wissen wir, daß Knaben und Jünglinge, wenn sie auf der Straße erschienen, ihre Hände im Mantel halten, daß sie schweigend einhergehen und nach keiner Seite sich umsehen, vielmehr auf ihre Füße blicken mußten. Eher, sagt ein Bewunderer dieser Sitte, hätte man einen Stein reden hören oder ein ehernes Bild die Augen bewegen

sehen, ehe man von einem spartanischen Jüngling auf der Straße einen Laut vernommen hätte oder ihm hätte ins Auge sehen können; ein spartanischer Knabe schien schüchterner zu sein als ein im Inneren des Hauses erzogenes Mädchen. In der That darf man jene Aeußerlichkeiten nicht zu gering achten. Die Erfahrung lehrt, daß zwischen äußeren Zeichen und inneren Stimmungen eine derartige Beziehung stattfindet, daß das eine das andere hervorruft, daß auch die Gewöhnung an die äußere Haltung, welche einem bescheidenen Sinn entspricht, diesen selbst erzeugen wird. Mit Recht ließ man daher in der frühesten Jugend schon die Gewöhnung an diese äußeren Formen beginnen, ehe noch ihre sittliche Bedeutung zum Bewußtsein kam. In derselben Weise ist der Werth der Vorschrift zu beurtheilen, wornach Knaben und Jünglinge im Kreise älterer Männer selbst nur reden durften, um auf eine an sie gerichtete Frage zu antworten; erwirbt und übt sich doch die Art von Selbstbeherrschung am schwersten, welche im Zurückdrängen der eigenen Meinung besteht; sie ist aber für das praktische Leben die wichtigste. Am stärksten bricht naturgemäß im eigentlichen Jünglingsalter die Individualität hervor und strebt sich Geltung zu verschaffen. Diesem Drange gegenüber genügen bloß abwehrende Mittel nicht mehr. Darum übertrugen die Spartaner den heranwachsenden Männern die schwersten Aufgaben im Dienste des Staates, welche ihre ganze Kraft in Anspruch nahmen. So wurde die überschießende Kraft verbraucht, Genußsucht aber durch den Ernst der Forderungen, Selbstüberhebung und Hochmuth durch ihre Schwere niedergehalten. Man begegnete aber andererseits auch der Empfindlichkeit und Reizbarkeit, welche im Verkehr mit anderen leicht bei eigen gestimmten Gemüthern unangenehm wird, in einem Staate wie Sparta aber, welcher auf dem steten und innigen Zusammenleben der Bürger beruht, geradezu verderblich werden mußte. Hier konnte nur die Gewöhnung an das die Empfindlichkeit Reizende selber Heilmittel sein. So neckte man denn absichtlich die Knaben und gewöhnte sie Scherz und selbst herben Spott gelassen zu ertragen. Auch im schlimmsten Falle sollte jeder sich selbst in der Gewalt haben.

Dem Willen der Einzelnen sollte aber auch eine bestimmte Richtung gegeben werden, so daß er mit den Gesetzen und Tendenzen des Staates zusammenstimmte. Die Grundlage für diese (positive) Seite der Willensbildung fand man in der Gewöhnung an unbedingten Gehorsam, natürlich zunächst gegen die Vorgesetzten, dann aber auch gegen alle älteren Bürger. Der Jugend trat der Wille des Staates zunächst in Personen entgegen, die gleichsam Träger des Gesetzes waren, dem alle dienten. Mit Recht sah man als ein Zeichen einer freien, edlen, zum Herrschen befähigenden Gesinnung an, daß jemand — nicht wie in anderen Staaten sich den Anschein gebe, als stehe er über Gesetz und Obrigkeit und kümmere sich nicht um dieselbe, sondern — sich recht offenbar unter das Gesetz auch in den geringsten Dingen beuge und alle Befehle der Oberen aufs rascheste und eifrigste ausrichte. Doch es sollte auch das sittliche Urtheil des Einzelnen, die Werthschätzung von gut und böse, mit dem des Allgemeinen eins werden. Darauf arbeitete man mit großer Sorgfalt hin. Vor allem verhütete man gemäß den obersten Principien dieser Erziehung womöglich, daß die jungen Leute mit dem Schlechten bekannt wurden, suchte dagegen ihr Urtheil über das Gute und Löbliche in jeder Weise zu befestigen. Daher ließen die Männer häufig, während sie bei Tische saßen, Knaben zu sich herankommen. Aber da mußte jeder der Tischgenossen nicht nur alles Unschöne zu thun vermeiden, sondern man sprach auch nur von ruhmvollen Thaten braver Bürger, theilte preiswerthe Aussprüche mit, aber keiner häßlichen That und keiner häßlichen Rede geschah Erwähnung. In dieser Weise wollte man den jungen Seelen Ideale spartanischer Tugendhaftigkeit — der καλοκἀγαθία — einprägen. Die Grundlage derselben war in der Verachtung des Todes gegeben, in der Geringschätzung des Lebens und äußerer Güter gegenüber den Forderungen der Ehre und Tugend, den Geboten des Staates; in diesem Sinne wirkte man vorzugsweise auf das sittliche Urtheil der Jugend ein, — gewiß läßt sich auch für

diese Anschauung in ihr eine wahre Begeisterung erwecken. In den von gymnastischen Uebungen freien Zeiten mußten außerdem die Jünglinge, welche an der Spitze der Abtheilungen standen, an die Knaben bestimmte Fragen richten (z. B. wer ist der beste Mann? welche Handlung verdient das höchste Lob?), und der Knabe mußte darauf sofort eine kurze Antwort geben, in welcher sich der Geist des Spartiatenthums widerspiegelte. Man hielt es für eine große Schande, wenn jemand über sittlich-politische Verhältnisse nicht klar ausgeprägte Urtheile in sicherer Bereitschaft hatte. Natürlich war nach demselben Gesichtspunct alles ausgesucht, was zur geistigen Bildung des Spartaners mitzuwirken hatte (s. u.). Ein Hauptmittel aber für die Charakterbildung sollte das gesetzlich empfohlene Freundschaftsverhältnis zwischen älteren und jüngeren Leuten abgeben. Während die Knabenliebe in anderen hellenischen Staaten in niedrige Sinnlichkeit ausartete, bewahrte jenes Verhältnis in Sparta einen reinen sittlichen Charakter; es beruhte nur auf der Neigung der Seelen zu einander. Aeltere Bürger hatten fast die Pflicht, sich einen Liebling unter den Knaben und Jünglingen zu wählen und steten freundschaftlichen Umgang mit ihm zu pflegen; jener führte den Namen εἰσπνήλας (Begeisterer), der Liebling ἄϊτας (Hörer). Jener sollte sein Ideal der Kalokagathie dem Jünglinge einprägen und ihm selbst ein Beispiel sein; der Jüngling sollte auf den Rath des Aelteren willig hören. Diesem Verhältnis traute man eine so große Wirkungskraft zu, daß man für Vergehen des Aitas den Eispnelas verantwortlich machte und bestrafte. Zugleich befriedigte man in dieser Weise die in jedem Menschen mächtigen Bedürfnisse des Gemüthes und zwar so, daß es dem Staate directen Nutzen brachte, indem das ältere Geschlecht mit dem jüngeren durch zarte Bande verknüpft und die Tradition der gesetzlichen Lebensanschauung im Fluß erhalten wurde. Endlich ist noch zu erwähnen, daß von den auf Gehorsam angewiesenen Stufen ein allmähliger Uebergang zu befehlender Stellung stattfand. Zunächst erhielten die Jünglinge einen Antheil an der Leitung der Knaben; zugleich ordnete man ihnen einige Sklaven unter, welche sie namentlich bei Tische zu bedienen hatten; dann übertrug man ihnen die Aufsicht über die im Lande wohnenden Unterthanen, endlich gab man ihnen kleine Commandos über die im Heere mitkämpfenden Helotenschaaren.

Die körperliche oder gymnastische Ausbildung des Spartaners ordnete sich der sittlichpolitischen Tendenz der Erziehung überhaupt unter; vorzugsweise aber sollte sie kriegerische Tüchtigkeit bewirken. Da aber die Spartaner im Kriege nicht durch ihre Masse wirken konnten, so mußten die Anforderungen an den einzelnen Mann um so höher gespannt werden. Ihn gleichmäßig in den vollen Besitz aller seiner Kräfte zu bringen setzte man die geeigneten Mittel in Bewegung. Durch eine strenge Diät suchte man den Körper abzuhärten und gegen die von außen drohenden schädlichen Einflüsse gewißermaßen sicher zu stellen, ihn frei und unabhängig und zu einem stets gefügigen Werkzeug des Willens zu machen. Nach dieser Seite hat denn auch die spartanische Erziehung etwas Forcirtes; sie faßt man vorzugsweise ins Auge, wenn man sprichwörtlich von „spartanischer Erziehung" redet. Die Knaben trugen keine Schuhe und keine Kopfbedeckung; die Haare waren bis zum Eintritt in das Mannesalter kurz geschoren. Vom zwölften Lebensjahre an wurde das Untergewand abgelegt; ein einziger Mantel war die ganze Bekleidung des Knaben und derselbe blieb es in allen Jahreszeiten. Das Lager war hart. Der Knabe selbst mußte es sich aus Spitzen des am Eurotas wachsenden Schilfrohres bereiten; nur im Winter durfte er einige wärmende Kräuter untermischen. Bäder wurden nur im Eurotas genommen, warme, wie sie im übrigen Hellas gebräuchlich waren, waren nicht gestattet, ebensowenig der Gebrauch von Salben. Auch die Kost war knapp; vollständige Sättigung hielt man nicht für zuträglich; der Knabe sollte auch den Hunger ertragen lernen. Diesen nahm man aber auch in anderer Weise noch in Dienst. Zur Stillung des Hungers erlaubte nämlich das Gesetz gewiße Nahrungsmittel zu stehlen; wer aber dabei ertappt wurde, wurde mit Schlägen bestraft. In dieser Weise sollten die Knaben List und Gewandt-

heit sich aneignen, wie sie wohl der Krieger in Feindesland nöthig hat. Mit Unrecht hat man dieser Einrichtung den Vorwurf gemacht, daß sie ein unsittliches Mittel für sittliche Zwecke verwende. Denn in Wahrheit ist der Begriff des Diebstahls dadurch aufgehoben, daß das Gesetz, welches hier die Sünde macht, für die vorgeschriebenen Fälle suspendirt wurde.*) Kein Spartaner ist dadurch zu einem Diebe geworden, zu einem Näscher auch nicht, weil die Erlaubnis des Stehlens sich auf bestimmte einfache Lebensmittel beschränkte. Wir kennen nicht alle Vorschriften, welche die Lebensweise der Jugend regelten. Wie sehr sie aber ins einzelne giengen, läßt sich daraus erkennen, daß es z. B. verboten war, während der Dunkelheit auf irgend einen Gang ein Licht mitzunehmen. Am weitesten ins Extrem gegenüber der Weichlichkeit anderer Völker verlor sich die spartanische Erziehung, indem sie den Körper systematisch an Ertragung großer Schmerzen zu gewöhnen suchte und dazu eine allgemeine Geißelung (διαμαστίγωσις) der Knaben am Feste der Artemis Orthia benutzte. Sie dauerte den ganzen Tag; wer am längsten aushielt, ohne das geringste Zeichen von Schmerz blicken zu lassen, erhielt als Bomonikas einen Preis. Bekanntlich gaben manche unter den Schlägen ihren Geist auf, ohne vorher eine Miene verzogen zu haben.

Den größten Theil des Tages verbrachte die spartanische Jugend in den Gymnasien mit körperlichen Uebungen. Diese waren für die verschiedenen Altersclassen in verschiedenen Abstufungen geregelt. Mit Recht betrachtete man auch die leibliche Ausbildung als ein allmählig zu entwickelndes Ganzes. Erst mit der Vollendung des Wachsthums sollte das Ziel erreicht sein, darum schonte man die Kräfte in früheren Jahren und war des letzten Erfolges um so sicherer. Im eigentlichen Turnen übte man insbesondere das Laufen, Springen, Ringen, Diskos und Speerwerfen; sorgfältig mied man alles, was über das Maß hinauszugehen und nur einem Virtuosenthum zuzustreben schien, und schloß daher den Faustkampf und das Pankration ganz aus. Man wollte Krieger, nicht Athleten bilden; jener wirkt als Glied eines Ganzen von seinem Platze aus, dieser gibt seiner Person eine selbständige Bedeutung. In Sparta wirkten daher immer viele zusammen; auf militärische Ordnung, Zucht und Gliederung hielt man strenge. Die Waffenübungen waren daher ebenfalls nur nach dem wirklichen Gebrauch im Kriege abgemessen und sollten zur taktischen Bildung des Einzelnen dienen. Dagegen ließ man die Hoplomachie, welche seit dem peloponnesischen Kriege im übrigen Hellas aufkam, in Sparta nicht zu. Alle diese Uebungen waren die Hauptfreude der spartanischen Jugend, die ja andere Genüsse gar nicht kennen lernte. Eben deshalb trieb man sie aber auch mit einer gewissen Fröhlichkeit. Sie wurden zu mannigfachen Spielen verbunden, in welchen Gewandtheit und Kraft zur Anwendung kam. Die älteren Spartaner erkannten darin eine Hauptaufgabe, die Turnspiele der Jugend zu ordnen, zu leiten und zu beleben; in den gymnastischen Spielen producirten sie sich auch öffentlich. Besonders beliebt waren die Ballspiele**) in vielfacher Abwechslung, auch mit Tanz verbunden. Für die Erwachsenen war das edelste Vergnügen das sog. Kriegsspiel, welches auf der Insel Platanistas bei Sparta vorgenommen wurde, und dann die Jagd, die man auch als Vorspiel des Krieges ansah. Dem Spartaner war aber — dafür war er Hellene — auch der Sinn für anmuthige Schönheit, ein künstlerisches Bedürfnis, eingeboren. Dies erhielt in den Tänzen Befriedigung, welche mit Mimik verbunden wurden. Die Bewegungen veranschaulichten einen Gedanken; der Leib diente der Seele unmittelbar zum Ausdruck innerer Bewegungen. Darin liegt zugleich der pädagogische Werth der Tanzkunst.

*) Das Gesetz selbst kann natürlich unsittlich genannt werden, insofern es das Eigenthum der Periöken oder Heloten anzutasten erlaubte. Doch sind wir zu wenig darüber unterrichtet, um ein solches Urtheil mit Grund fällen zu können.

**) Eine Classe der εἴρενες, welche dem Mannesalter am nächsten stand, führte daher den Namen σφαιρεῖς.

Besonders beliebt war die Pyrrhiche, ein Tanz in Waffen. Ein besonderes Fest der Gymnopädien war für die Productionen der Jugend im Tanze bestimmt. Sie trugen natürlich viel zur Ausbildung eines edlen Geschmackes bei. — Den Uebergang zum eigentlichen Kriegsdienst bildete der Dienst, welchen die heranwachsenden Jünglinge (μελλείρενες vom 18. bis 20. Jahre) für die öffentliche Sicherheit und Ordnung im Lande zu versehen hatten. Dem spartanischen Staat drohte eine fortwährende Gefahr von Seiten der großen Helotenmasse, die er doch nicht entbehren konnte. Die Heloten wurden daher wie Feinde angesehen und die Aufgabe jener Jünglinge war, sie zu beaufsichtigen, zu bändigen und die gefährlichsten aus dem Wege zu räumen. Dieser Dienst ist unter dem Namen der Krypteia berüchtigt. Mit dem Eintritt des 20. Jahrs trat der Jüngling ins Heer; vollständig kam aber die Erziehung erst mit dem 30. Jahre zum Abschluß.

Die sittlich politische Tendenz der spartanischen Erziehung bestimmte ganz die Ziele der körperlichen Ausbildung. Aber diese nahm doch eine sehr bedeutende Ausdehnung an. Dagegen kann von einer besonderen intellectuellen Bildung kaum die Rede sein. Im Interesse des politischen Lebens wurde jedoch einiges gelernt und geübt, was dem Spartaner eine gewiße geistige Durchbildung verlieh und ihn befähigte, selbst dem wissenschaftlich gebildeten Athener gegenüber sich nicht gedemüthigt zu fühlen, ja ihm in manchen Stücken überlegen zu erscheinen. Freilich Lesen und Schreiben, worin wir die Elemente der Bildung zu erblicken gewohnt sind, brauchte der Spartaner nicht zu verstehen. Natürlich bewog das Bedürfnis der politischen Stellung, die sie einnahmen, viele, sich auch diese Fähigkeiten anzueignen. Aber, was für uns das Wichtigste ist, darauf beruhte kein Unterricht. Der Spartaner lernte nicht aus Büchern, sondern durch mündliche Mittheilung, und was er lernte, das lernte er auswendig. Dadurch wurde es ein feiner geistiger Besitz, den er sich selbst erworben hatte; was an der Menge des Wissens fehlte, ersetzte die intensive Bedeutung jenes kleinen Besitzes reichlich. So lernte der Spartaner außer den sog. Lykurgischen Gesetzessprüchen (ῥήτραι) bedeutende Dichterwerke kennen, vor allem Homer, von dessen Epen er sicherlich einen großen Theil auswendig lernte. Dadurch allein schon nahm er eine Fülle von Anschauungen und Gedanken in sich auf und erhielt zugleich Theil an der Grundlage aller hellenischen Bildung. Ferner lernte der Spartaner elegische und melische Dichtungen, in welchen man eine Uebereinstimmung mit der Richtung des spartanischen Staates fand. Dahin gehören die Dichtungen von Thaletes, Alkman und vor allem des zu aufopfernder Vaterlandsliebe begeisternden Tyrtäos. Wahrscheinlich erlangte auch Pindar später Zutritt in Sparta. Dagegen blieben Dichtungen, welche dem Sinn der Spartaner nicht entsprachen, streng ausgeschlossen, so namentlich die Erzeugnisse der dramatischen Poesie; ferner übte man Musik mit Vorliebe, freilich auch nicht um der Kunst willen, sondern weil man ihr einen hohen Einfluß auf die Sittlichkeit zuschrieb. Wie mächtig die Töne auf die unverdorbene Natur der Spartaner einwirkten und wie eigenthümlich und verschieden die Wirkungen der verschiedenen Tonarten waren, können wir uns nur schwer begreiflich machen. Als im spartanischen Staat die Ordnung und Harmonie unter den Bürgern gestört war, rief man berühmte Musiker, den Terpander und später den Thaletas, und ließ durch sie die Weisen festsetzen, — die sog. dorische Tonart — welche den spartanischen Staatsprincipien entsprachen. Dieser ernsten, männlichen Musik traute man auch einen großen Einfluß auf die Bildung der jugendlichen Gemüther zu. Unter den Instrumenten wurden Flöte und Kithara gebraucht, aber ohne die Besserungen, welche im übrigen Hellas allmählig Eingang fanden. Noch höheren Werth für die Jugendbildung hat der Gesang. In Sparta liebte man vorzugsweise Chorgesänge, weil in ihnen eine größere Masse in die gleiche, auf harmonischer Seelenstimmung beruhende Thätigkeit versetzt wurde. An Festen führten die verschiedenen Altersgenossen Wechselgesänge auf.

Wenn man alles dieses in Anschlag bringt, so wird man nicht sagen können, daß

es dem Spartaner an Geschmacksbildung gefehlt habe. Aber der Geschmack fällt darin ganz zusammen mit dem sittlichen Urtheil, schön und gut sind hier in der Praxis identisch gewordene Begriffe. Doch würde der spartanischen Erziehung ein erheblicher Mangel anhaften, wenn sie die Bildung der Urtheilskraft an sich gar nicht versucht hätte. Sie wäre auch in sich unmöglich geworden. Ein loses, fahriges Wesen des Denkens, Hin- und Herspringen der Gedanken, voreiliges Urtheilen, Breite des Ausdrucks und was dahin mehr gehört, läßt sich mit dem energischen einfachklaren Wesen des Spartiatenthums nicht zusammenreimen. Seine sittliche Strenge fordert auch eine gemessene Zucht des Denkens. Sie hat der Spartaner in der That nicht versäumt. Ihm galt es, den Knaben schon daran zu gewöhnen, wenn er urtheilen sollte, daß er vollständig gesammelt mit männlicher Entschiedenheit seine Meinung so ausspräche, daß auch seine Persönlichkeit in ihr wirklich zur Darstellung käme. Man strebte also nach Concentration des inneren Menschen in jedem Urtheil. Praktisch aber, wie der Spartaner war, schrieb er nur den äußeren Ausdruck des inneren Vorgangs vor und gewöhnte den Knaben auf alle ihm vorgelegte Fragen in gedrängter Form eine gehaltvolle Antwort zu geben oder möglichst viel zu sagen in möglichst wenig Worten. Die übrigen Hellenen bewunderten die Kürze der „lakonischen Rede." Andererseits steht es auch keineswegs im Widerspruch mit dem Streben der Spartaner nach Würde, wenn sie den Witz liebten und bildeten. Denn in der witzigen Rede prägt sich eben die Kraft des Geistes in ihrer vollen Sammlung aus, wenn sie sich — wie das in Sparta Grundbedingung war — auf sittlichem Boden hält; ja der Witz ist dann selbst ein Zeichen der Herrschaft, welche der Mensch über seine eigenen geistigen Kräfte erlangt hat, und der Freiheit, die ihn über die Außenwelt emporhebt.

Kaum eine andere Erziehungsmethode dürfte sich so großer Erfolge rühmen, als diese spartanische, welche das Problem zu lösen suchte, den Menschen zum Bürger eines eigenthümlich gearteten Staates*) zu bilden. Sie hat ihren Zweck vollkommen erreicht, und durch sie hat der spartanische Staat Jahrhunderte lang sich in gleicher Kraft behauptet, gegen sie aber ist aus dem Innern des Spartiatenthums auch in so langer Zeit keine Opposition erwachsen. Einen Grund für diese ihre große Wirksamkeit kann man wohl in der Macht der Gewöhnung erblicken, welche die Spartaner so trefflich zu nutzen verstanden; einen anderen in der mit Consequenz durchgeführten Concentration aller Kräfte auf ein einfaches, klares, praktisches Ziel; aber das Geheimnis ist noch tiefer zu suchen darin, daß die Spartaner wirklich allen in dem Menschen liegenden Kräften und Neigungen, die ein Bedürfnis zur Ausbildung haben, innerhalb des herrschenden Staatsprincipes in naturgemäßer Weise zur Befriedigung verhalfen. Sie haben den ganzen natürlichen Menschen verstanden und die Mittel für ihre Zwecke auch mit kluger Verwerthung seiner Schwächen aus diesem Verständnis vortrefflich gewählt. So enthält denn diese Erziehung in ihrer elementaren Einfachheit einen Schatz pädagogischer Weisheit, aus dem man allezeit vieles lernen kann.

Noch ist einiges zu sagen über die Erziehung der Mädchen. Auf sie wurde in Sparta mehr Gewicht gelegt, als in jedem anderen hellenischen Staate. Die Familie hatte dort eine edlere Bedeutung und ihr Mittelpunct war die Frau und Mutter. Die Frau stand in hoher Achtung; sie hieß δέσποινα, Herrin (gleichbedeutend mit unserer Frau, Dame), und hatte einen gewißen Einfluß auf den Mann. Schon darum mußte eine gewiße Gleichmäßigkeit der Bildung beider Geschlechter erzielt werden. Aber freie, edle Männer konnten, meinte man, auch nur von edlen, kräftigen und wohlgesinnten Müttern stammen. Um dieses Berufes willen nahmen also auch die Mädchen, mit gewissen Beschränkungen natürlich, an der eigenthümlich spartanischen Erziehung Theil. Sittliche Gesinnung, Vaterlandsliebe und Bürgersinn sollte auch sie erfüllen. Der Um-

*) Vergessen darf man aber nicht, daß auch dieser Staat nur von den Bürgern einer nicht einmal stark bevölkerten Stadt gebildet wurde.

gang mit älteren Frauen war abgesehen von dem Einfluß, den die unmittelbare Anschauung eines so großartigen Staatslebens üben mußte, das Hauptbildungsmittel. Die Uebung im Gesang, Bekanntschaft mit den Dichtern, die Erlernung von Chorgesängen wirkte zugleich auf ihre geistige Bildung überhaupt. Sodann trieben auch sie gymnastische Uebungen auf besonderen Uebungsplätzen und pflegten des sinnigen, mit Mimik verbundenen Tanzes. An bestimmten Festen traten sie ebenfalls mit Gesängen und Tänzen öffentlich auf und die Jünglinge schauten zu, wie sie es umgekehrt bei den Productionen dieser thaten. Dadurch entstand ein Wetteifer, der auch nicht ohne Einfluß auf die Gesinnung bleiben konnte, durch die Regelung des Lebens überhaupt aber doch in den nöthigen Schranken gehalten wurde. Unter den gegebenen Verhältnissen diente er dazu, jenen stolzen Sinn der spartanischen Jungfrauen zu erzeugen, den die Fremden ebenso bewunderten, wie deren körperliche Kraft und Schönheit. An der Stelle der zarten Weiblichkeit freilich, deren Ausbildung das Ziel einer eigenthümlich weiblichen Erziehung sein soll, fand man in den spartanischen Frauen ein derbes Wesen und einen fast männlichen Charakter. Das Ideal des Weibes näherte sich eben so weit als möglich dem des Mannes. **J. Deuschle.**

Lateinische Sprache.*)

M.

Mädchenerziehung. Die Ansichten über die Erziehung der weiblichen Jugend werden immer davon abhängig bleiben, wie über die Bestimmung des Weibes und über das Wesen der weiblichen Natur gedacht wird. Denn da die Erziehung niemals darauf ausgehen kann, an dem Menschen herausbilden zu wollen, was gegen seine Natur streiten oder außerhalb derselben liegen würde, da vielmehr alle vernünftige Erziehung nur in der Entwicklung der von Gott verliehenen Anlage ihre Aufgabe erkennen muß, so müßen auch die besonderen Ziele der Mädchenerziehung in dem Begriffe der Weiblichkeit gesucht werden und gegeben sein. Der nothwendige Ausgangspunct für die pädagogische Erörterung der Mädchenerziehung ist daher in der Frage zu nehmen, worin die Eigenthümlichkeit des weiblichen Lebens im Gegensatz zum männlichen bestehe. Der Beantwortung dieser Frage ist in dem vorliegenden Werke bereits ein besonderer Artikel gewidmet worden. Der Artikel „Geschlechter" hat den auf der Basis des natürlichen Lebens erwachsenden Unterschied des geistigen Geschlechtscharakters und die aus diesem Unterschiede abzuleitenden allgemeinen pädagogischen Folgerungen ausführlich dargestellt. Der Inhalt jenes Artikels muß daher, um Wiederholungen zu vermeiden, an diesem Orte durchaus vorausgesetzt werden, da der gegenwärtige Artikel, der das Ganze der Mädchenerziehung, vom Standpuncte des Hauses betrachtet, zu seinem Gegenstande hat, sich zu dem dort Gegebenen nur verhalten kann, wie die in Licht und Schatten ausgeführte Zeichnung zu dem das Ganze beherrschenden Umriß.

Der Unterschied der Geschlechter ist zunächst ein psychologisches Problem, welches, wie alle Urgegensätze des Lebens, niemals ganz gelöst werden wird. Mit Recht nennt darum Carus (Psyche S. 256) das Verhältnis der Geschlechter zu einander ein irrationales und weist darauf hin, wie schon das, was in beiden Geschlechtern in dem absolut unbewußten Seelenleben gleichartig und verschieden ist, so außerordentlich ver-

*) Der Artikel „Lateinische Sprache" ist von uns an das Ende des Buchstabens L verwiesen worden; der Verfasser aber war bisher verhindert, ihn zum Abschluß zu bringen. Wir hoffen, den Artikel am Ende dieses Bandes nachliefern zu können. D. Red.